

Brincócio, ou aquilo que nasce do encontro entre o ócio com o brincar

Play-Idleness, or that which arises from the encounter between leisure and
play

Gabriela Venturini¹
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
venturinigabii@gmail.com

Betina Schuler²
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
beschuler@unisinos.br

Resumo: Este ensaio teórico problematiza a captura do brincar nas escolas de Educação Infantil no contemporâneo neoliberal. Para tanto, parte de estudos da Pedagogia e da Filosofia da Educação para pensar a relação entre o brincar na escola infantil e a equipagem de uma vida digna. Defende-se que uma vida digna passaria por uma vida passível de luto, com base nos estudos de J. Butler; pelos modos como hoje é-se recebido no mundo, a partir dos estudos de H. Arendt; e por uma vida examinada, conforme as figuras de Sócrates e Sêneca tomadas por Foucault. Com essa composição, toma-se a vida digna considerando o conceito do cuidado de si em Foucault, sem a culpabilização individual ou a autorresponsabilização neoliberal por sucessos e fracassos, a pensar a relação entre a escola infantil, o brincar e o ócio na constituição do conceito de brincócio.

Palavras-chave: brincar; escola de Educação Infantil; vida digna.

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract: This theoretical essay problematizes the capture of play in contemporary neoliberal early childhood education schools. To do so, it draws on studies from Pedagogy and Philosophy of Education to consider the relationship between play in early childhood education and the equipment of a dignified life. It is argued that a dignified life would involve a life capable of mourning, based on the studies of J. Butler; the ways in which one is received in the world today, drawing from the studies of H. Arendt; and an examined life, as envisioned by the figures of Socrates and Seneca as taken up by Foucault. With this composition, a dignified life is considered in light of Foucault's concept of care for the self, without individual culpabilization or neoliberal self-responsibilization for successes and failures, to think about the relationship between early childhood education, play, and idleness in the constitution of the concept of play-idleness.

Keywords: play; kindergarten; dignified life.

A roupa de marinheiro sem navio
Roupa de fazer visita
Sem direito de falar
Roupa-missa de domingo,
Convém não amarrotar.
Roupa que impede o brinquedo
E não pode sujar.
Marinheiro, mas sem leme,
Se ele nunca viu o mar
Salvo em livro,
E vai navegando em seco
Por essa via rochosa
Com desejo de encontrar
De costurar esta âncora no braço
E pendurar esta fita no gorro.
Ah, se o pudesse pegar!
(ANDRADE, 1992, n. p.).

Da roupa de brincar

Com Drummond, neste artigo, incitamos os leitores a perguntar: para quê? Por quê? Para que serve uma roupa de “visita” se com a visita não se pode falar? Para que serve a roupa da “missa” se com ela não é possível se movimentar? Para que serve uma roupa se ela não permite brincar? Será que essa roupa serve para algo? A roupa não serve se com ela não é possível brincar. O que serve para uma criança se a ela não é permitido brincar? O que temos feito com as crianças nas escolas infantis do presente, ocupando-as com a *fazção*?

Partindo dessa provocação, fazemos outras, considerando a questão nietzschiana: “o que estamos fazendo de nós mesmos?”. E, como professoras: “o que estamos fazendo dos demais?”; “o que estamos fazendo com a vida das crianças nas escolas infantis?”; “o que as crianças têm feito de suas vidas nas escolas

infantis?”. Tais perguntas servem-nos como base neste outro *começo*. Aqui, neste lugar, falaremos sobre a possibilidade de construção de equipagens e uma vida digna por meio do brincar e do ócio nas escolas de Educação Infantil (EI).

Neste artigo, mediante experimentações de filosofia com crianças na Educação Infantil em escolas no sul do Brasil, propomos pensar o conceito do brincício, gerado do que as crianças criaram em seu tempo de ócio e brincadeira. Tentamos pensar nesse conceito como mote para dialogar sobre algumas inquietações produzidas por tal pesquisa, à luz do contexto presente e da emergência do tempo e do espaço do brincar nas escolas infantis.

Este breve começo ampara-nos para compreender o lugar de onde falamos. Julgamos importante descrever esse contexto, pois em nenhum momento pretendemos cair na tentação de colocar o conceito do brincar no lugar de salvação das crianças ou de romantismos de qualquer ordem. Estamos todos, juntamente com as crianças, neste mundo, marcado por uma racionalidade neoliberal, pela degradação ambiental e por autoritarismos diversos.

Partimos do entendimento de que os modos disciplinares que a escola manteve por tanto tempo, conforme descrito por Foucault (1991) em *Vigiar e punir*, se acoplam no presente ao controle, combinando seriação, esquadramento dos tempos e espaços com superconcorrência, desempenho e aceleração. Tendo em conta esse contexto, abordamos, por primeiro, o conceito de brincar – o brincar como direito, como equipagem, como exercício do cotidiano. Na sequência, operamos com o conceito do ócio e, por fim, consideramos a relação pensar-brincar-ócio na escola infantil como possibilidade de construção de vidas dignas. Esses conceitos são operados na esteira das discussões realizadas por algumas autoras e alguns autores, tal como Kohan (2004), que entendem que a infância não é apenas da ordem cronológica, mas também uma condição da experiência. Isso não significa voltarmos a nossa infância, mas abriremos espaço para os processos de criação.

Do brincar

Entendemos, juntamente com Paulo Fochi (2020), Tiago Almeida (2024) e outros, que o brincar é indissociável do estar na escola; que as crianças têm esse direito; e que é dever dos adultos e do Estado assegurar sua efetividade. Então, perguntamos: o brincar pode ser uma equipagem de construção de vidas dignas nas escolas infantis? Talvez seja preciso começar dizendo que o brincar já conseguiu, em boa parte, conquistar seu espaço de direito. Porém, é fato que, mesmo com discursos neoliberais sobre as crianças e as infâncias, a maioria delas ainda não tem esse direito efetivado. Com isso, buscamos entrelaçar os conceitos de vida digna, ócio e equipagem, por meio do brincar.

Diversas pesquisas das áreas de pedagogia, filosofia, sociologia, psicologia, biologia e medicina já mostraram o quanto o brincar é importante, sob diferentes perspectivas. Como anteriormente dito, os próprios documentos que hoje regem a EI em nível mundial e nacional mostram preocupação em garantir a brincadeira para as crianças pequenas nos currículos das escolas. Então, não é esse o foco: já está posto que

o brincar é importante. A discussão, portanto, será sobre alguns atravessamentos do brincar no contemporâneo, com vistas a costurar com o que nos propomos a pensar neste artigo.

Muitas crianças não têm acesso à brincadeira por motivos variados. Contudo, a desigualdade social, marco divisor entre as crianças do nosso país, é o mais cruel e avassalador. Não se está afirmando que as crianças ricas brincam e que as pobres não, até porque as agendas das crianças das classes sociais mais altas tendem a ser lotadas de “tarefas”. Além do mais, como mostrou Renata Meirelles em seu documentário *Território do brincar*, as crianças brincam com o que têm, no espaço que têm, no tempo que têm e nos lugares que têm. Quando não têm, criam brechas. Outros exemplos podem ser vistos nas grandes cidades brasileiras, onde crianças trabalham vendendo balas ou objetos nos semáforos. Se observarmos atentamente, entre um carro e outro, principalmente quando estão acompanhadas de um amigo ou irmão, as crianças abrem-se para inventar uma brincadeira da ordem do desejo. É quase como um microespaço para respirarem, algo que as faz “suportar”.

A questão da desigualdade à qual nos referimos, em nosso entendimento, passa também pela garantia do direito ao brincar. A criança que está alimentada, tem um lar, roupas e condições básicas de saúde, tem condições mínimas para a garantia desse direito, que pode não estar sendo exercitado por outras razões, inclusive relacionadas aos adultos responsáveis por ela. Agora, crianças que não têm do que se alimentar, que não têm onde dormir e que, muitas vezes, precisam trabalhar desde muito cedo, como terão esse direito assegurado? Aliás, é isso que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o que afirmam o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996). Causa estranheza pensar que há décadas falamos no brincar como direito, mas ainda não conseguimos consolidá-lo dessa forma.

Isso nos faz olhar para as políticas públicas voltadas às crianças em nosso país. No Brasil, vivemos uma série de *desgovernos* que escancaram o descaso com o que é público e, em consequência, com a educação. São anos acumulando abusos, descasos, faltas, descontinuidades. Além disso, aquilo que, a muito custo, foi conquistado em termos de direitos civis tem sido jogado fora como água suja. Triste e desrespeitosa realidade, que ficou ainda mais evidente durante a pandemia de Covid-19 e com o governo Bolsonaro.

Como afirma Nunes e Corsino (2008), apesar de as crianças terem conquistado algumas garantias na convenção da ONU, estamos ainda lutando para garantir o básico de seus direitos, como alimentação, saúde e educação.

Os estudos de diferentes áreas, ao longo da história, têm permitido pensar a infância sob vários enfoques, e os Direitos da Criança, que foram aprovados pelas Nações Unidas, numa Convenção em 1989, têm servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, religiosos e culturais. Embora nada disso tenha sido suficiente para garantir uma melhora das condições de vida de muitas crianças, pela inconsistência das políticas para a infância, não se pode desconsiderar esta especificidade (CORSINO, 2008, p. 21).

O que desejamos problematizar com esta discussão é que, enquanto uma pequena parte da população brasileira está pensando sobre o modo de brincar na escola, garantindo e qualificando esse tempo de brincar, a maioria esmagadora das crianças está indo para a escola – quando possível – para ter assegurada ao menos uma refeição em seu dia. Apesar de termos avançado no entendimento do que significa o brincar para as crianças, ainda não conseguimos garantir “os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990” (CORSINO, 2008, p. 21). Tais direitos são descritos por Corsino (2008, p. 21) “em três eixos: proteção, provisão e participação”.

Brincar é algo fundamental da atividade humana, “a começar porque funda o humano em nós: aquilo que define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação [...]” (FORTUNA, 2011, p. 68), principalmente quando se pensa no conceito de subjetivação. “Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia” (KISHIMOTO, 2010, p. 1), sendo parte dos acontecimentos da vida, e não alheia a ela. Para a autora, essa ação torna-se importante porque permite a tomada de decisões, a expressão dos sentimentos e dos valores, o conhecimento de si, do outro e do mundo. Permite, ainda, que a criança conheça e experimente ações de partilha, de exploração e experimentação do mundo, se experimente por meio de diferentes linguagens, corporeidades, sentidos e movimentos, pense em problemas e, em especial, crie junto a outras pessoas, objetos, culturas, naturezas (KISHIMOTO, 2010). Assim, a brincadeira vai dando sentido para as questões da vida, ao mesmo tempo em que a vida ganha sentido ao ser brincada, narrada, experimentada. Por isso, “proteger a imaginação é um ato político” (FOCHI, 2022, s/p).

Trazemos, então, a ideia do agenciamento do brincar. Quando olhamos ao nosso redor, percebemos os efeitos da captura, ou seja, o modo como vimos nos produzindo nesta sociedade capitalista neoliberal pode ser transposto para o brincar, que tem sido fortemente atacado pelo viés econômico: brincar para aprender, brincar para desenvolver, brincar para empreender etc. Nesse sentido, estamos sempre colocando o brincar como algo do qual se deve prestar contas, pensando em sua utilidade sob uma ordem pragmática e econômica:

São precisamente estes aspetos que me levam a propor e a pensar que o brincar se assumiu, integralmente, uma técnica ética de si (Foucault, 2004) que, à semelhança de outras, foi integrada nas sociedades contemporâneas ‘em técnicas educacionais, pedagógicas, médicas e psicológicas’ (Foucault, 2017, p. 82). Isto é, o brincar aparece não mais como uma ação de ‘entretenimento’ e ‘recreio da alma’ da criança, que existe em si e por si, para se afirmar como um tempo e um espaço ao serviço do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Dito de outra forma, deixa de ser uma técnica ética de si ocupada pelo entretenimento como forma de cuidar e aprimorar a alma, para passar a ser um entretenimento como forma de subjetivação da alma (ALMEIDA, 2018, p. 162).

Interessa-nos, então, pensar o brincar como uma técnica possível do cuidado de si (FOUCAULT, 2010), indo além das exigências mercantis. O brincar que proporciona às crianças uma relação consigo e que se coloca como *ofício* da criança é o que interessa – ou, talvez melhor do que ofício (que remete ao “tu deves”), um tipo de exercício. Já o brincar esvaziado de vida, em que o entretenimento servil não dá conta

de traduzir para as crianças as coisas da própria existência humana, convida-nos a problematizar: o que estamos fazendo do brincar quando o colocamos nesse lugar? Que modos de existência estamos produzindo nas escolas quando vinculamos o brincar ao resultado de algo, ao desempenho? Que valoração tem, aí, o brincar?

Machado (2003 *apud* ALMEIDA, 2018, p. 155) diz que “a etimologia da palavra brincar, em português, remete para os verbos do alemão antigo blinkan ou blinken e springan, cujo significado é, respetivamente, gracejar/entreter-se, brilhar e pular”. Isso quer dizer que brincar tem a ver com satisfação e prazer, mas nosso questionamento coloca-se exatamente na linha tênue do entendimento de que o entretenimento não pode bastar-se para o brincar e de que o brincar não se basta em entretenimento porque não é se distrair; ao contrário, é pôr a atenção em alguma coisa. Trata-se de “pular”, de movimentar-se e de movimentar o pensamento e a vida. O que questionamos é a ideia da captura do brincar como mais um modo de governar os sujeitos na lógica neoliberal, marcada por concorrência e superdesempenho – o brincar transformado em algo a partir do qual a criança desenvolverá habilidades e competências para seu futuro desempenho profissional.

Foucault (2010) lembra-nos da importância de problematizar o presente e ver que nem todas as coisas são ruins, mas todas são perigosas. Assim, na proporção que a criança ganhou força e importância para o “Estado, a sociedade e a família”, ela passa a ser vista como alguém cujo futuro precisava ser cuidado, “ou, melhor dito, como o adulto por vir, brincar e jogar assumem-se como tecnologias de governo e agenciamento da infância” (ALMEIDA, 2018, p. 157).

Faz-se necessário, portanto, olhar para os estudos em que a criança não é um vir a ser e seu tamanho não a faz mais frágil em termos de pensamento. Há uma caminhada para que as crianças ocupem espaços outros. Anos de trabalho com diversas crianças fazem-nos constatar que elas estão cansadas de ouvir palavras no diminutivo, de não ter espaço para expressar suas ideias, de não ser ouvidas, de brincar com brinquedos prontos e nada instigantes – cansadas do cansaço a que são reduzidas. Pensemos: que graça há em um brinquedo que anda, fala, come e faz xixi sozinho? Que sentido tem para a criança relacionar-se com um brinquedo *pronto*?

Entendemos que a potência do brincar, para as crianças, se encontra justamente naquilo que elas fazem sozinhas ou com seus pares, que elas criam a partir do e com o mundo. O que há de mais encantador para uma criança ao brincar é a possibilidade de pensar, criar e realizar seu pensamento, sua criação. Concentrar o pensamento da ação, como já nos dizia Foucault (2010). Ver acontecer seu desejo não só é empolgante, gostoso, prazeroso, mas também mote para que a criança construa a segurança em si mesma e acredite que é capaz.

Aqui defendemos o ato do brincar como movimento de vida, corpo e pensamento. Observar um brinquedo brincando sozinho não significa brincar; assistir a outra criança brincando em um vídeo no *YouTube* não é brincar. É por esse motivo que trazemos a ideia de que o brincar está na ordem do acontecimento e das relações. Contudo, esse brincar de que estamos falando, com tempo e espaço para que as crianças realizem a ação brincante e se relacionem consigo mesmas e com o mundo, só é possível por

meio do ócio. Melhor dizendo, entendemos que a criança precisa do ócio para brincar, ou ainda, não seria o ócio que precisaria da criança para brincar?

Do ócio

Para construção da ideia do ócio, salientamos a importância de pensar por que ocupamos as crianças com uma infinidade de “tarefas produtivas”. Criamos um perigoso entendimento de que preencher o tempo, lotar a agenda, tem a ver com desenvolvimento e, para isso, dispomos, cada dia mais, de artefatos para manter as crianças entretidas todo o tempo. Elas não estão atentas, mas distraídas com a *fazeção* que as insere na lógica do consumo e da concorrência neoliberal, o que é diferente da ocupação de si e dos outros (FOUCAULT, 2010), conforme a perspectiva foucaultiana do cuidado de si, por exemplo.

O contemporâneo valora o entupimento do tempo das crianças e coloca-as em status de desenvolvimento e aprendizagem, em uma lógica sob a qual já nascem atrasadas e devendo; tem-se aí o funcionamento das sociedades de controle, como já ensinava Deleuze (2008). Os discursos da neurociência sobre o desenvolvimento infantil e sobre a aprendizagem na idade dos bebês ganham cada vez mais força com a ideia de que aprender algo nos dois primeiros anos de vida é ganhar tempo. De fato, há comprovações científicas sobre a janela de oportunidades, e isso é importante. Contudo, o que se coloca como mote de discussão aqui é: qual é o peso e qual é a medida que estamos usando para falar de desenvolvimento das crianças? Pois, pelo que vemos, a lógica desse entupimento anda na contramão do tempo e espaço de brincar como ocupação das coisas da vida, do ócio, que historicamente é um enunciado tecido por algumas regularidades e deslocamentos.

Na Grécia e na Roma Antiga, o ócio referia-se a um estado de sabedoria, um ofício de pensar destinado a uma pequena parte da população. Já na Idade Média, é possível perceber certa oscilação entre ideias de ócio, apontado como possibilidade de abrir espaço para a existência do mal em uma perspectiva espiritual. Com a ascensão do capitalismo, o ócio começa a ser tomado por outra lógica, pois seria da ordem do mal, elencado como um “vício moral e social” (MUNNÉ; CODINA, 2002, p. 60). Munné e Codina (2002, p. 60) entendem que, com a sociedade industrial, “el ocio pasa a ser fundamentalmente un tempo sustraído al trabajo; un tempo excedente, residual, el cual no se valora en sí mismo sino en relación con el trabajo”. No funcionamento neoliberal contemporâneo, o ócio torna-se mais um produto a ser comercializado, pelo viés do consumo e do entretenimento. No presente vivemos a era do negócio, que significa a sua negação, o (neg)ócio.

Por isso, neste ensaio teórico, optamos por tratar do ócio junto ao brincar como sendo da ordem do que não se tem que prestar contas. Portanto, um brincar em que não há necessidade de desenvolver habilidades ou competências pode ser pensado como um brincar que proporciona às crianças um tempo para que pensem, vivam, se experimentem em suas diferenças em relação aos demais. Quando uma criança está cercada pelo entupimento de artefatos vendidos como brinquedos, que tempo e espaço ela terá para relacionar-se com eles – ou até consigo mesma? Nesse sentido, relembramos que “o tempo das crianças, o

tempo de dar tempo na escola de Educação Infantil é o tempo do ócio” (VENTURINI, 2019, p. 25). O ócio, junto ao brincar, pode promover “outra relação com o tempo, uma temporalidade que se basta no ócio, assim como um ócio que precisa deste tempo para acontecer” (VENTURINI, 2019, p. 25).

O ócio também pode significar “actividades de disfrute personal y colectivo” (MUNNÉ; CODINA, 2002, p. 60). Brincar, nessa perspectiva, coloca a criança como afirmativa de suas ações e retira dela o peso de ter que sempre aprender algo com o brincar, como se precisasse prestar contas ao adulto sobre o que ela faz. A criança é e basta-se em si mesma; não se trata de uma diferença relativa em relação ao adulto, ao que ela não é. Por isso, o brincar é atento, cuidadoso, algo a que ela diariamente se dedica, como em uma relação mútua de trocas, uma possibilidade de exercício de si. Assim, o ócio não pode ser confundido com tempo disponível, de sobra ou livre, pois “debe advertirse que el ocio no se opone al trabajo; la relación entre ambos os es ambigua, uno puede complementar al otro, y hay actividades intermedias” (MUNNÉ; CODINA, 2002, p. 60).

O ócio, dessa forma, mostra-se como o outro da lógica neoliberal, que promove uma ocupação vazia, e entendemos que na *fazção*, mais uma vez, as crianças não têm tempo nem espaço de pensamento. Pode-se dizer que, não pensando, a criança também não está se equipando, não está exercitando o cuidado de si. Da mesma forma, pode-se entender que o brincar como uma equipagem precisa de tempo de ócio para que o cuidado de si seja exercitado como prática de si, uma prática de subjetivação (VENTURINI, 2024).

Retomando a pergunta de Almeida (2018), queremos pensar se, quando a criança está, necessariamente, cuidando daquilo que o autor nomeou como “recreio do espírito”, ela está ou não brincando. Em outras palavras, poderíamos perguntar: o brincar pode constituir-se como um exercício do cuidado de si e dos outros? Não temos respostas, mas queremos colocar questões para pensar as relações do brincar como algo da ordem da experiência, e não de resultados verificáveis. Isso quer dizer que ninguém, além da criança, é capaz de escolher como brincar, com o que e por quanto tempo.

Para abordar essa problemática, retomamos o conceito do cuidado de si em Foucault. Usamos a problematização arqueogenealógica para pensar sobre as condições de possibilidade que operam com a vida hoje ou sobre as condições de possibilidade que nos permitem ver e dizer, no presente, como se constitui uma vida digna. Ressaltamos que, quando Foucault (2010) adentra no estudo das práticas do cuidado de si, ocorre certa passagem de suas pesquisas sobre arqueogenealogia para uma imersão na ética, ou melhor, na genealogia da subjetivação. Daí a importância de acompanharmos esse processo, fazendo uso não só de seu conceito, mas também da maneira pela qual o autor construiu a narrativa sobre o cuidado de si.

Em *A hermenêutica do sujeito*, curso de 1982, no Collège de France, Foucault começa a aula explicando como vinha organizando seus movimentos de discussão. Inicialmente, diferencia cuidado de si (*epiméleia heautoû*) e conhecimento de si (*gnôthi seautón*), tomando como mote a história do pensamento filosófico. Ele mostra como a prática do cuidado de si foi recebendo força, principalmente nas escolas estoicas, epicuristas e cínicas, e como foi sendo apagada na história da filosofia, podendo-se citar o quanto a filosofia como modo de vida foi sendo operada mais e mais como um conhecimento representativo sobre o homem, principalmente sob a perspectiva cartesiana. O autor escreve que algumas práticas gregas e

romanas na antiguidade, como os ritos de purificação, a concentração da alma, a leitura e a escrita, são vistas como práticas possíveis do cuidado de si, de se ocupar consigo mesmo.

Dos três momentos do cuidado de si indicados por Foucault (2010), interessa-nos tomar o segundo, chamado de momento helenístico-romano do cuidado de si, em que “o cuidado de si irá remeter a uma atitude geral, um modo de pensar e conduzir-se, exercitar-se. Mais do que se ocupar com a cidade” (2014, p. 80). É possível perceber que as práticas se voltam do sujeito para ele mesmo, que procura atentar e olhar para si, tendo como fim último a própria existência como uma obra de arte, sempre acompanhado de um mestre. A partir da figura de Sócrates, o autor entende que “o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Pode-se observar que o cuidado de si se constitui como um valor construído além das coisas materiais, tão valoradas no contemporâneo: “[...] Sócrates diz aos atenienses: ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos” (FOUCAULT, 2010, p. 7). Hoje, ocupamos tanto com o que nos rodeia, com o que está fora, que não conseguimos olhar para a nossa própria existência. Na escola, estamos mais atentos ao design do que vendemos como educação do que com a estética da existência e com a subjetivação das crianças que estão conosco. Sócrates exercitava o cuidado de si como parte de sua existência. Falava aos jovens sobre a importância de atentarem a si e ao mundo à sua volta; compartilhava seu saber com o povo. Na perspectiva de Foucault (2010, p. 9),

Sócrates se apresenta essencialmente como aquele que incita os outros a se ocuparem consigo mesmos, propondo que observemos apenas três ou quatro coisas importantes: a atividade de se ocupar consigo mesmo é a de Sócrates, mas lhe foi confiada pelos deuses. [...] Segundo, também vemos, e está muito claro na última passagem que acabei de ler, ao ocupar-se com os outros, Sócrates, evidentemente, não se ocupa consigo mesmo ou, em todo caso, negligencia, com essa atividade, uma série de outras atividades tidas em geral como interessadas, proveitosas, propícias. [...] Em terceiro lugar, [...], Sócrates diz que, na atividade que consiste em incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, ele desempenha, relativamente a seus concidadãos, o papel daquele que desperta. [...].

Inspiramo-nos na figura de Sócrates de Foucault para pensarmos o que seria uma vida digna. Em primeiro lugar, uma vida examinada. Podemos pensar, com a figura socrática (FOUCAULT, 2010), que uma vida digna teria a ver com a coincidência entre o discurso e o modo de vida. Também a partir dos estudos estoicos de Foucault (2010), principalmente em Sêneca, entende-se que não é possível aprender algo sem se modificar na sua existência. Pode-se dizer, então, que uma vida digna passaria pela possibilidade de pensar a si mesmo, sempre na relação com o outro, com o coletivo, o comum.

Uma segunda dimensão que poderíamos tomar para pensar a vida digna seria a dos modos de receber os recém-chegados ao mundo, como Hanna Arendt (2016) nos ajuda a pensar. Sócrates foi acusado de “corromper” os jovens, de tirá-los da ordem e da obediência; ele tornava os jovens “desrespeitosos”. Na

verdade, o que fazia era provocar as pessoas a pensar e questionava-as sobre aquilo que estavam fazendo de suas vidas, quando a fortuna preocupava mais que a vida na cidade, na vida coletiva. Sócrates foi acusado e condenado à morte porque pensar era perigoso. Entretanto, preferiu morrer a viver uma vida em que não houvesse pensamento – uma vida, portanto, não digna.

A figura do mestre é de extrema importância: como se recebem as pessoas no mundo? Como o mestre, a professora precisa ocupar-se consigo não para somente pensar em si e em suas coisas, mas para poder equipar-se, para pensar junto com o outro e assim viver melhor na vida pública? Pagni (2010, p. 113) afirma, quando discutindo a docência que, “para isso, é necessário que o sujeito que participa de tais relações e estados se ocupe de si, como um imperativo ontológico e ético imanente ao sujeito”. O exercício posto do cuidado de si é, pois, retornar aos próprios pensamentos, à própria existência, “para que possa escolher os seus melhores guias e aprender a cuidar dos outros. Não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esse sujeito estabelecerá as suas ligações com a ética, mas é justamente porque ele cuida de si, que lhe é anterior ontologicamente” (PAGNI, 2010, p. 113). Isso significa que o cuidado de si requer uma postura ética dos sujeitos para consigo, com o mestre e com os demais.

Em terceiro lugar, como nos ensina Butler (2015), podemos pensar em uma dimensão que conecta a vida digna à possibilidade de ser considerada passível de luto. A autora questiona que modos de vida são esses que nos fazem naturalizar a ideia de pessoas descartadas como objetos e de algumas vidas nem sequer serem passíveis de luto, porque são consideradas não vidas. Na obra *Quadros de guerra*, começa com perguntas importantes: “Quais vidas merecem luto público e quais vidas se apresentam desde sempre como precárias?” (BUTLER, 2015, n. p.). Na continuidade de suas reflexões, faz outra pergunta: “Sob condições de guerra, algumas vidas humanas são dignas de proteção enquanto outras não são?” (BUTLER, 2015, p. 33). É como se a vida humana pudesse ser classificada em boa ou ruim, importante ou não importante – ou mesmo, sob a ótica contemporânea, em *útil* ou *inútil*.

Tomamos em Butler os exemplos de guerra, mas também podemos pensar em outras práticas contemporâneas, como aquelas com que vivemos diariamente no Brasil: quais vidas merecem passar fome? Quais vidas merecem ir à escola? Quais vidas são abusadas e quais são protegidas? Quais vidas são cuidadas? Quais vidas podem brincar? Uma vida digna, primeiramente, seria aquela pela qual nos enlutariamos. Com isso, tecemos aqui a ideia de que, na escola, todas as vidas são passíveis de luto e de que isso deveria ser uma questão central de discussão; portanto, “onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida” (BUTLER, 2015, p. 38). Florescer que nada tem a ver com a romântica ideia do *natural*, e, sim, de criação de outras possibilidades de vida também no espaço da escola pública.

Ocupar-se de si, então, não seria da ordem individual, pois se dá no mundo, na relação com os demais. A vida digna não seria uma conquista ou mérito individual, mas uma luta coletiva pelas maneiras como educamos e cuidamos das crianças na Educação Infantil. E, se a vida digna passa pelo exame de si, pela forma como recebemos as crianças e por vidas passíveis de luto, como o brincar aliado ao ócio, o *brincício*, poderia ser uma abertura para essa experiência?

O brincócio, como um exercício do cuidado de si, não diz respeito a um gesto egoísta; pelo contrário, passa sempre pela relação com o outro, daí a sua potência como força política. Isso pode levar a pensar que o ocupar-se consigo nada tem a ver com a conversão em uma profissão, um afazer, muito menos se relaciona à racionalidade das habilidades e competências que temos hoje tão fortemente em voga na educação.

Entendemos que uma vida digna passa pelo cuidado de si porque permite que os sujeitos se apropriem de si, olhem para si e consigam criar noções de responsabilização por si mesmos, pelos demais, pelo mundo. Quando o cuidado de si funciona como uma possibilidade de inspirar a prática diária na escola, entendemos a força de resistência e criação que temos para uma vida digna. Uma vida digna como um acontecimento coletivo, que se preocupa com a forma como recebemos as crianças na escola, como criamos espaços para que pensem a si mesmas e espaços onde sejam consideradas vidas passíveis de luto.

O cuidado de si não é da ordem da habilidade, porque não pode ser medido por resultados, sendo muito mais da ordem da experiência. O cuidado de si acontece na relação, por isso é sempre da ordem da imanência, do acontecimento. Acontecerá à medida que for exercitado, diária e repetitivamente. Foucault (2010, p. 73) ensina que o cuidado de si pode ser aprendido e explica o que significa, nesse conceito, dizer que há um mestre:

[...] o cuidado de si é, com efeito, algo que [...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. [...] O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.

Vejamos, então, o mestre como alguém que cuida do cuidado de si do outro. E como esse mestre poderia conjugar-se com a figura do professor de crianças em escolas infantis? Será alguém que está junto com o outro para pensar e problematizar as questões da vida e da morte? Alguém que oferece tempo? A figura do mestre é de alguém que ouve, fala, problematiza, coloca questões filosóficas, da vida; alguém que escuta, pergunta, deixa perguntar, deixa brincar; alguém que quem dá tempo. Podemos cogitar que não há como viver sem que o mestre tenha uma existência digna e que o mestre é aquele que ajuda os sujeitos a pensarem a si mesmos em busca de sua constituição ética. Isso quer dizer que “o exercício das práticas de si deva ser considerado como práticas de liberdade, isto é, que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 267).

Tais exercícios compõem-se como possibilidades de resistência que podem ser lidas à luz deste tempo. A prática da liberdade delinea relações outras de poder e saber, resiste aos modos de existência esvaídos de vida e cria correlações com as experiências do cuidado de si, para consigo e com os outros, mesmo que em brechas. Nesse sentido é que pensamos o brincar. O brincar como um exercício do cuidado de si e do outro. Como um exercício diário. Um brincar em que a criança recebe o brinquedo pronto e ouve o modo como deve ou não deve brincar abre poucas brechas para exercitar qualquer coisa que não seja a obediência e a

reprodução da mesmidade. Para que o brincar abra brechas para um exercício do cuidado de si, talvez possamos lembrar as premissas que nos fazem ocuparmo-nos com nós mesmos; retomemos que o cuidado de si não é fazer qualquer coisa conosco, mas vem de uma ocupação em que estamos problematizando nossas questões para bem viver e bem nos relacionarmos com os demais na vida coletiva. O cuidado de si, como dito, sempre requer o outro, necessita da figura do mestre e acontece nas relações. Defendemos o brincar como uma possibilidade de equipagem, uma possibilidade de prática do cuidado de si. Tomamos essa ação das crianças para pensar em sua potência, para que elas estabeleçam suas relações consigo mesmas, com seus pares, com os adultos, para assim se ocuparem, na escola, da vida que está acontecendo.

Quando falávamos sobre alguns sintomas do neoliberalismo presentes na escola infantil, dirigimos a atenção para o excesso de atividades, como se estas fossem uma garantia de aprendizagem (leiam-se resultados quantificáveis). As crianças, desse modo, são produzidas em uma constante aceleração e um superentupimento de atividades e agendas. Entretanto, essa ocupação muitas vezes é vazia, porque nela a criança não tem tempo nem espaço de brincar, de pensar, de estar consigo e com os demais. Da mesma forma, pode-se entender que o brincar como uma equipagem precisa de tempo de ócio para que o cuidado de si seja exercitado como uma prática de si, uma prática de subjetivação.

Com tal entendimento, trazemos e reiteramos o conceito do *brincício*. O ato de brincar, de pensar, de dar tempo, de estar com o outro, de ocupar-se de si mesmo, de cuidar e problematizar a vida, de estar em relação e de proporcionar experiências, é a força desse conceito. Daí a defesa de uma escola infantil que possa experimentar a potência do *brincício* como equipagem e ensaio de possibilidades de uma vida digna, quando a ação primordial das crianças nas escolas, o brincar, tem tempo e espaço de ócio para criar e vincular-se com vida. Não se trata, portanto, do brincar que hoje tem como hábito alienar as crianças dentro de um tempo fechado, imergi-las em um mundo plástico, reforçar personagens estereotipados, ocupar os espaços com poluição sonora e visual, desvincular as noções estéticas, artísticas e culturais, promovendo a repetição da mesmice – é justamente o contrário disso que chamamos de *brincício*. O brincar que brinca com o outro, que partilha a vida, que existe no coletivo. O brincar que se envolve com o outro, consigo e com a vida.

Como trabalhamos em outro texto (2021, p. 45), “o compartilhamento é o que dá sentido ao ensino e à aprendizagem, tal como um presente, uma oferenda, um brinde que oferecemos e do qual nos beneficiamos também estando com os outros”. Tomamos a liberdade de substituir os termos *ensino* e *aprendizagem* por *brincar*, por entendermos que a autora toma o sentido do aprender não pela lógica da *fazção*, mas pela lógica da formação humana coletiva. Então, reiteramos que brincar com uma criança e dar-lhe apoio para que brinque significa validar para ela a sua existência no mundo e mostrar-lhe que existe uma vida importante para ser experimentada. Uma vida digna.

Da vida digna

O que é uma vida digna? O que é digno? O que significa viver com dignidade? Se colocarmos tais questões na perspectiva foucaultiana, ainda é possível interrogar: o que é digno para quem? Onde? Em que condições se pode falar de dignidade? Como a dignidade foi sendo transformada em uma questão individual pela racionalidade neoliberal? A partir dessas questões, buscamos experimentar o conceito de vida digna como um direito das crianças na escola infantil, utilizando o conceito do cuidado de si em Foucault (2010) e considerando três condições de possibilidade: os modos como recebemos as crianças; os exercícios para pensar a si mesmo; e suas vidas serem passíveis de luto, porque consideradas vidas primeiramente.

Judith Butler (2015), quando operou com o conceito da violência em uma de suas pesquisas, discute sobre as relações morais e éticas que vivemos no presente, tendo em conta a perspectiva de Estados que se ocupam cada vez menos com a garantia dos direitos básicos quando pensamos em vidas. Uma vida digna, tomada pela filosofia, passa pela morte, uma vez que entendemos morte como parte da vida, e não como o outro dela.

Pensamos que, se queremos ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social. (BUTLER, 2015, p. 14). Pensamos, ainda, que se trata de uma dimensão de luta coletiva também nas escolas infantis.

Mas para quem essas vidas importavam? Butler (2015, p. 230) pergunta: quem são as pessoas que definem por quais vidas devemos nos enlutar? Ela explica: “cisões internas convertem-se no fundamento injustificável (na realidade, no fracasso de qualquer fundamento) para o julgamento injusto de que algumas vidas são dignas de serem salvas e outras dignas de serem eliminadas”.

Na luta coletiva por vidas dignas, passíveis de luto, evidenciam-se as escolas, que, por mais problemas que tenham, em um momento como o da pandemia de Covid-19, se mostraram ao lado das comunidades e das crianças, com o papel importante de fornecer informações corretas e acesso a auxílios. Algumas escolas fizeram isso, abriram microfissuras, olharam para dentro, para o lado, acolheram, dialogaram, deram instruções para as famílias, distribuíram cestas básicas, e professoras aprenderam a mexer em várias plataformas para continuarem o contato com seus alunos, levando-lhes materiais em suas casas. Obviamente, outras escolas entupiram as crianças de atividades maçantes, intermináveis e sem sentido, disfarçadas pela roupagem da “diversão” e do “entretenimento”. Vivemos, desde então e de forma mais acentuada, anos infundáveis com folhas, apostilas, catálogos e vários outros materiais, produzidos em massa por professores sobrecarregados e governos que não assumiram uma proposta de educação para esse período.

Mesmo assim, a primeira pauta de preocupação do país, quando retornamos à presencialidade, foi: como vamos avaliar? Sempre o farol da avaliação, como bem pontua Alfredo Veiga-Neto (2013). Parte da educação brasileira até hoje dedica tempo e esforços para pensar sobre a dimensão da falta de aprendizagem que a pandemia ocasionou, não conseguindo olhar para o lado e enxergar quais subjetivações as crianças precisaram criar para sobreviverem, cada uma a seu modo, muitas vezes bastante solitárias. Conforme lembra Veiga-Neto (2013), o farol da avaliação vem pesando mais do que a vida.

Na escola infantil, que requer cuidados específicos com as crianças pequenas, a falta do que é digno também se faz presente no cuidado diário: na troca de fraldas sem o toque, no choro que não é ouvido, no acolhimento que não acontece, na falta de respeito com o corpo das crianças, quando as alimentamos em “massa”, colocando o alimento “goela abaixo” de forma rápida e “eficaz”, quando dizemos “nem está doendo”, quando negligenciamos suas necessidades, quando não buscamos dialogar com o que querem nos dizer com outras linguagens que não a oral, quando não nos disponibilizamos afetivamente para elas, quando não brincamos com elas, quando não abrimos tempos e espaços para o brincar.

A escola carrega em si o sentido de uma vida em comunidade e tem um papel fundamental na constituição de modos de subjetivação. Ela pode ser um espaço potente, capaz de problematizar e pensar em modos de vida dignos com as crianças. Se desejamos produzir, na escola, equipagens para uma vida digna, precisamos lutar contra a barbárie. A escola que produz conversação com a vida e valora essa própria vida em sua inteireza consolida seu compromisso com o mundo e com os recém-chegados.

Partindo das questões levantadas sobre uma vida digna, propomos neste artigo a criação do entrelaçamento entre os conceitos foucaultianos de equipagem e cuidado de si para pensar a ideia de uma vida digna. Conjecturamos a costura do cuidado de si como equipagem para dar corpo a possibilidades de uma vida digna nas escolas infantis. Talvez seja preciso que retornemos constantemente, no fazer diário, como no exercício proposto pelo cuidado de si, não à pergunta sobre o que é uma vida digna, mas sobre como podemos constituir, junto aos demais, uma vida digna. Talvez seja necessário, ainda, perguntar como a vida digna poderia ser vivida ou como podemos traduzir uma vida digna nas escolas infantis. Talvez uma vida digna possa ter atravessamento destas três dimensões na perspectiva do cuidado de si: a) vidas por quem se enluta; b) tempo e espaço para o exercício do pensamento e de si mesmo para a constituição de si; c) não estar abandonado, ser recebido no mundo.

Para isso, precisamos ser equipados. Essas não são questões naturais. Vamo-nos equipando junto aos outros. Buscamos novamente amparo em Foucault (2010), que, por meio de sua relação com os estoicos, cínicos e epicuristas, discutiu o conceito de equipagem.

A *paraskaué* é o elemento de transformação do *logos* em *êthos*. Pode-se então definir a *áskesis*: ela será o conjunto, a sucessão regrada, calculada, dos procedimentos que são aptos para que o indivíduo possa formar, fixar definitivamente, reativar periodicamente e reforçar quando necessário, a *paraskaué*. A *áskesis* é o que permite que o dizer-verdadeiro – dizer-verdadeiro endereçado ao sujeito, dizer-verdadeiro que o sujeito endereça também a si mesmo – constitua-se como maneira de ser do sujeito. A *áskesis* faz do dizer verdadeiro um modo de ser do sujeito (FOUCAULT, 2004, p. 395).

Foucault (2010) recorre a Sêneca e a Plutarco para pensar sobre o quanto aquilo com o que nos equipamos, ou seja, a *paraskaué*, nos permite viver de forma mais digna, uma vez que nos aproxima da prática do cuidado de si, operando a relação do *logos* com o *ethos*, com os modos de vida. Em relação a estes, explica que “os discursos verdadeiros devem constituir o equipamento necessário da alma, a *paraskaué*

que permite aos indivíduos enfrentarem, ou pelo menos estarem prontos para enfrentar, todos os acontecimentos da vida na medida em que eles se apresentem” (FOUCAULT, 2010, p. 373). E como as crianças fazem isso? Talvez, brincando.

Por certo, já diziam os estoicos que, quando somos surpreendidos por algo, evidentemente nos encontramos em estado de fragilidade. Nessas situações, não temos à nossa disposição “o discurso-socorro, o discurso-recurso”, com os quais seria possível agirmos como mestres de nós mesmos (FOUCAULT, 2010, p. 421). Por esse motivo, Foucault afirma que “é preciso nos prepararmos para os males” (FOUCAULT, 2010, p. 421). Porém, como nos preparamos para o mal? Equipando-nos. Para Sêneca, é preciso equiparmos-nos com os exercícios diários. Nesse sentido, também Plutarco afirma que “os homens que não se exercitam não são capazes de recorrer à reflexão para tomar um partido conveniente e útil” (FOUCAULT, 2010, p. 421).

Foucault (2010) argumenta que, para os gregos, a equipagem significava uma espécie de ferramenta da vida que todos deveríamos ganhar, carregar e ter à disposição para enfrentarmos a vida. A *paraskaué*, ou a equipagem, era composta por diferentes técnicas, como meditação, memorização, leitura, escrita, sempre estabelecidas nas relações com os outros e com o mestre. Seu intento estava em “dotar o sujeito de uma verdade que ele não conhecia e que não residia nele” (FOUCAULT, 2010, p. 608). Sua “serventia” estaria em tornar alguém melhor em si mesmo, para si e para a relação com o outro, para assim viver uma vida digna; contudo, essa equipagem destinava-se aos adultos. E quando deslocamos essa discussão para as escolas de Educação Infantil, podemos tomar o brincar nessa perspectiva? Para Pagni (2010), um dos desafios hoje na pesquisa em educação encontra-se em fazer uso do cuidado de si como um conceito-ferramenta que nos possibilite reinventar e transformar aquilo que estamos fazendo conosco.

Da finalização

Finalizamos por ora esta discussão, pensando que, se as crianças da escola infantil estão demasiadamente ocupadas com um volume extenso de informações em um tempo agora considerado curto demais, podemos perguntar, sob a perspectiva foucaultiana do cuidado de si, que sintoma é esse em que, em uma instituição como a escola, os alunos não têm tempo para tomarem a si mesmos e ao mundo como objeto de problematização? “O que sobra à vida, se ela própria não é tratada como matéria, senão quando na prevenção de doenças, cuidados com alimentação saudável, higiene corporal e exercícios para manter a boa forma”? (2019, p. 18).

Acrescentamos ainda: o que sobra às crianças quando suas próprias vidas não são dignas de serem narradas, pensadas, valoradas, brincadas? Na escola infantil, que existência é maior ou mais importante que a das crianças? Como a escola tem se relacionado com a vida das crianças? Como possibilitamos que as crianças construam equipagem para suas vidas?

Se entendermos que a vida digna passa pelas dimensões de uma vida passível de luto, pelo exercício do exame como pensamento de si e por ser recebido neste mundo, poderemos compreender que dizer de uma

vida digna não tem a ver com culpabilização individual ou essa autorresponsabilização neoliberal por sucessos e fracassos. Pode-se tratar, isso sim, da necessidade de estar consigo e com o outro para equipar-se diante da vida – na escuta, na leitura, na conversação, na brincadeira, com ócio, no *brincócio*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tiago. **Em redor das infâncias**: pensar com filosofia, psicologia e educação. Rio de Janeiro: NEFI, 2024. (Coleção Ensaios, 13).

ALMEIDA, Tiago. O governo da infância: o brincar como técnica de si. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, número especial, p. 152-166, set. 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BRASIL. Lei n.º 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, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jan. 2021. 242

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Perlbart. São Paulo: Ed. 34, 2008.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, out. 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FOCHI, Paulo. Notas do que aprendi sendo professor de crianças. In: GUIMARÃES, Daniel; UNSH, Daniela (Org.). **Mútuo como público**. São Paulo: Pressa, 2022. p. 156-161.

FORTUNA, Tânia. **A formação lúdica na universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos**. Vol. V. São Paulo: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KOHAN, Walter O. A infância da educação; o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. **Lugares de Infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNNÉ, Frederic; CODINA, Núria. Ocio y tiempo libre - consederaciones desde una perspectiva psicosocial. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 59-72, abr. 2002. DOI: 10.35699/1981-3171.2002.1433. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1433>. Acesso em: 02 fev. 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília/DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214418>. Acesso em: 22 set. 2018.

PAGNI, Pedro Ângelo. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13087>. Acesso em: 15 maio 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo**: conhecimento e avaliação - divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VENTURINI, Gabriela. **Crianças e filosofia na escola infantil**: brincócio, equipagem e vida digna. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13189>. Acesso em: 22 mar. 2025.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e infância**: práticas da Educação Infantil em tempos de interesse. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8943>. Acesso em: 22 mar. 2025.

Submetido: 05/05/2025

Aceito: 10/10/2025