

I coletânea do laboratório da Brinquedoteca do CCHSA –
O Grãozinho

“EU ESTAVA COM SAUDADE DE TE CONHECER”: TRAVESSIAS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA BRINQUEDOTECA “O GRÃOZINHO”

Organizadores:

Efigênia Maria Dias Costa
Jalmira Linhares Damasceno
Gabriel Medeiros de Lima
João Pedro Andrade da Silva



I coletânea do laboratório da Brinquedoteca do CCHSA -
O Grãozinho

"EU ESTAVA COM SAUDADE DE TE CONHECER": TRAVESSIAS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA BRINQUEDOTECA "O GRÃOZINHO"

Organizadores:

Efigênia Maria Dias Costa
Jalmira Linhares Damasceno
Gabriel Medeiros de Lima
João Pedro Andrade da Silva



© 2023 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Efigênia Maria Dias Costa

Jalmira Linhares Damasceno

Gabriel Medeiros de Lima

João Pedro Andrade da Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF
Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatianny Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837i

I Coletânea do Laboratório da Brinquedoteca do CCHSA - O Grãozinho: "Eu estava com saudade de te conhecer": Travessias da experiência pedagógica na Brinquedoteca "O Grãozinho" / Efigênia Maria Dias Costa, Jalmira Linhares Damasceno, Gabriel Medeiros de Lima, João Pedro Andrade da Silva (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2023. 272 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-008-8

DOI: 10.5281/zenodo.7988076

1. Brinquedoteca. 2. CCHSA. 3. Experiências pedagógicas. I. Costa, Efigênia Maria Dias. II. Damasceno, Jalmira Linhares. III. Lima, Gabriel Medeiros de. IV. Título.

CDD: 371.3

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.
Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2023/07/cchsa.html>



Sumário

PREFÁCIO.....	06
APRESENTAÇÃO.....	10
LABORATÓRIO DA BRINQUEDOTECA “O GRÃOZINHO”: UM “CANTEIRO DE OBRAS	17
A COMPREENSÃO DO BRINCAR NA INFÂNCIA COMO CONSTITUINTE DA PRÁTICA DOCENTE.....	38
IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO DE LINGUAGEM NA BRINQUEDOTECA.....	59
GRÃOZINHO: “O MELHOR LUGAR DO MUNDO”	80
POR UMA PRÁTICA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	102
RELAÇÕES QUE PRODUZEM O PROCESSO DE FORMAÇÃO: A ATIVIDADE PEDAGÓGICA NAS VISITAS AGENDADAS NA BRINQUEDOTECA DO CCHSA/UFPB.....	123
O QUE FAZIAM PROFESSORES E PROFESSORAS DE QUÍMICA NUMA BRINQUEDOTECA? NARRATIVAS E ARTISTAGENS DA EXPERIÊNCIA.....	141
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA BRINQUEDOTECA DO CCHSA.....	172
PEDAGOGIA DO CUIDADO E FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19.....	192
EXPERIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.....	219
EXPERIÊNCIAS DA EXTENSÃO: DISCUSSÕES, REFLEXÕES E ESTUDOS ACERCA DAS INFÂNCIAS.....	240
CARTA PEDAGÓGICA POR UMA CIÊNCIA COM POESIA.....	256

“Eu estava com saudade de te conhecer”: travessias da experiência pedagógica da brinquedoteca “O Grãozinho”

PREFÁCIO

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Com imensa alegria recebi o convite das amigas Jalmira Linhares Damasceno e Efigênia Maria Dias Costa para escrever este prefácio. Convite que não tive como negar, visto que foi a oportunidade de re-viver experiências afetivas e pedagógicas, que me inquietaram, desassossegaram e provocaram deslocamentos epistemológicos, transbordamentos curriculares, tessituras que formaram redes de *territórios-afetos-existências* durante os anos que acompanhei as trans-formações da escola/laboratório/brinquedoteca “O Grãozinho”.

Todavia, a escrita deste prefácio não é, apenas, para re-viver memórias tão preciosamente guardadas no amago

de meu ser que revisito com alegria. É mais do que isto, um convite aos leitores para através das palavras, frases, períodos, parágrafos, capítulos que formam este livro se envolverem com algumas das muitas *experiencias vivências* dos discentes e docentes que criam-inventam-transgridem cotidianamente o currículo e fazem desse *espaço-território-lugar* de vida, que vale a pena ser vivida, que “provoca saudade de conhecer”.

A expressão acima pode, em princípio, parecer incoerente, disparatada, contrária ao bom senso, ilógica para aqueles que não tiveram a oportunidade de se enredar nas diferentes ações promovidas pelos projetos elaborados e desenvolvidos por todos e todas que fazem o Grãozinho. Atividades de extensão, pesquisa e ensino que rompem com a concepção de escola formatada, engessada, enformada, fixada, homogênea, que não promove a diversidade, a complexidade, o respeito as diferenças, que submetem as crianças às políticas de controle, desumanizando e modelando suas subjetividades encarcerando cor, som e cheiro e promovendo um existir incolor, mudo, insípido.

Saudade de conhecer...Só quem teve a oportunidade de vivenciar, de se sentir acolhido, afetado, de andar no carro de rolimã, de partilhar a caixa de areia, de se fantasiar de mágico, palhaço, borboleta, fada, bailarina, de compartilhar um pneu transformado em instrumento para a imaginação, compreenderá o que significa a saudade do que estar por vir. De construir suas histórias através de tantas outras estórias, ditas e desditas no salão principal do prédio que se atreve a tentar abarcar a imaginação, de da vazão as narrativas contadas/encantadas/experenciadas, entenderá o que é sentir a ausência de conhecimento.

O convite se dirige para que vocês, além de realizarem a leitura, se desloquem de si para um *espaço-tempo-território* de brincadeiras, imaginação, criatividade, liberdade de ser e estar no mundo, que sigam em defesa do brincar, da diversidade, da possibilidade de se criar o imprevisível, de entrelaçar vivências, de sonhar singular e coletivamente.

Finalizamos concordamos com Deleuze e Partnet (2004) ao constatarem que “Só se escreve por amor, toda escrita é uma carta de amor: a *Real-literatur*” (p.13) e

desejamos que ao ler as experiências pedagógicas aqui escritas/descritas com muito amor, sobre o realizado-vivido, sejam todos e todas atravessados(as) pelos valores e atitudes incessantemente reconstruídos, ressignificados, transbordados, que escapem do instituído e possam, inspirados/imbricados se ariscarem em outros caminhos, que desvelem outros mundos e sejam seduzidos(as) pelas saberes-fazer de discentes e docentes para aportar em outros lugares e depois partirem para novas travessias.

João Pessoa, primavera de 2022.

REFERENCIA

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D' Água, 2004.

APRESENTAÇÃO

“Eu estava com saudade de conhecer” é saudação de encontro e despedida em uma mesma pauta sonora de palavras que se desdobra em versos expressos na prosa de uma menina com idade de cinco anos, que certa feita, esperava no portão da Escola Nossa Senhora do Carmo, para despedir-se, em mais um encontro, da estudante de pedagogia, que com ela brincou de conhecer o quintal empossado pela água da chuva carregada por imaginadas peneiras em uma tarde de atividades um Projeto de extensão Quintal de escola, de pegadas em trilhas de formigas.

De pedaços de toco de madeira, de pedrinhas e pedregulhos. Lugar do grande no pequeno, assim como do pequeno no grande que faz minúsculo. Nossa travessia na experiência pedagógica na Brinquedoteca do CCHSA é traçada por linhas que desdobram em acontecimentos de quintais. Nos túneis de areia que projetam infinitos. Nos morrinhos de barro que a espera do João construtor vai

secando sem pressa tensionado pelos raios mornos de sol e os pingos de chuva gelados do Brejo paraibano.

Essa primeira coletânea de artigos da Brinquedoteca do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrária da Universidade Federal da Paraíba é a reunião de textos que contam sobre histórias de docência e formação em atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas ao longo dos últimos onze anos nesse laboratório de ensino vinculado ao curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB.

São produções escritas de estudantes bolsistas, professores coordenadores e colaboradores de Projetos acadêmicos desenvolvidos na Brinquedoteca e egressos do curso de Pedagogia do referido Centro que em períodos distintos nesses últimos onze anos participaram do seu Projeto Político Pedagógico que vem sendo construído.

A coletânea registra percursos de aprendizagens e relações com os estudos da infância referentes aos brincar das crianças e a investigação da brincadeira como constituinte da formação inicial e continuada do pedagogo.

O primeiro capítulo: **Laboratório da brinquedoteca “O Grãozinho”**: um “canteiro de obras” de autoria Efigênia Maria Dias Costa, Jalmira Linhares Damasceno, Wagner Alexandre da Costa Silva. Transcorre sobre aspectos da história de criação da Brinquedoteca discutindo sobre uma proposição didática acerca do termo “canteiro de obras”.

O segundo capítulo: **A compreensão do brincar na infância como constituinte da prática docente** atualizado para essa coletânea, de autoria de Jeorgeana Silva Barbosa Janaina Silva Pontes de Oliveira Kátia Marília Tavares de Moura Martiniano João Pedro Andrade da Silva Jalmira Linhares Damasceno, registra aspectos do trabalho pedagógico da brinquedoteca realizado no contexto do ano de 2016.

IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO DE LINGUAGEM NA BRINQUEDOTECA de autoria de Andréia Rocha da Silva; Fernanda Santos da Cruz; Janderlane de Oliveira Andrade Lucineide Mariano da Silva Emídio, é dos dois artigos atualizados para essa coletânea e aponta como discussão relação entre imaginação e expressão de linguagem no

contexto das produções de brincadeiras pelas crianças em visitas agendada a brinquedoteca.

O quarto capítulo: **GRÃOZINHO: “O MELHOR LUGAR DO MUNDO”** de Fernanda Santos da Cruz; João Pedro Andrade da Silva discutem sobre a experiência de formação vivenciada no âmbito do Projeto de ensino: “A brinquedoteca e a cultura lúdica da infância na formação do pedagogo”, vinculado ao Programa de Licenciaturas (PROLICEN).

O quinto capítulo: **POR UMA PRÁTICA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** de Efigênia Maria Dias Costa; Jalmira Linhares Damasceno; Maria da Vitória da Silva Camilo tem como foco de discussão proposições de formação vinculadas ao Projeto Fortalecendo a formação da professora da primeira infância, vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN – desenvolvido em uma Creche comunitária do município de Solânea/PB.

O sexto capítulo: **Relações que produzem o processo de formação: a atividade pedagógica nas visitas agendadas na Brinquedoteca do CCHSA/UFPB** de

Miguel José Santos de Barros Mikalenne Maria Santos de Barros discute sobre o processo de formação vivenciado no contexto da prática pedagógica com as crianças nos momentos de visita. Enfatiza a importância dos registros de observação na formação do pedagogo.

O sétimo capítulo: **O QUE FAZIAM PROFESSORES E PROFESSORAS DE QUÍMICA NUMA BRINQUEDOTECA? Narrativas e artistagens da experiência** de autoria de Franklin Kaic Dutra-Pereira (UFRB), é um relato de experiência de uma visita pedagógica de estudantes de química a brinquedoteca. O relato se constitui uma conversa sobre a(s) experiência(s) que envolve a arte, a química, modos outros de experimentar, num espaço de ludicidade.

O oitavo capítulo: **Documentação Pedagógica da Brinquedoteca do CCHSA** de autoria de Maria José de Queiroz Efigênia Maria Dias Costa Ângela Silva dos Santos Jalmira Linhares Damasceno registra dados iniciais de seleção e classificação de uma pesquisa que trata da documentação pedagógica produzida a partir das atividades de observação das visitas agendadas.

PEDAGOGIA DO CUIDADO E FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19 Efigênia Maria Dias Costa
Fabrícia Sousa Montenegro discute sobre o conceito de cuidado e seus desdobramento contextualizando a discussão pelo processo formativo ocorrido durante todo o segundo semestre de 2020, no período de isolamento social durante a pandemia, fruto de um trabalho realizado pela equipe do Projeto de Extensão *Consolidando saberes e fazeres na educação infantil*, vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX/UFPB e a Brinquedoteca do CCHSA/UFPB.

EXPERIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA Mikalenne Maria Santos de Barros Miguel José Santos de Barros tem o objetivo de apresentar um recorte de uma ação do Projeto de Ensino "Linguagem e Cultura Lúdica na Educação Infantil" a partir da proposição pedagógica com a experimentação de caixas de papelão na Creche Comunitária Lucilene.

EXPERIÊNCIAS DA EXTENSÃO: DISCUSSÕES, REFLEXÕES E ESTUDOS ACERCA DAS INFÂNCIAS Lucinete

Guilherme dos Santos Miguel José Santos de Barros Gabriel de Medeiros Lima descrever um recorte de uma das ações desenvolvidas acerca do projeto de extensão “O mundo da Filosofia e da Infância: reflexões a partir da sétima arte”, cujo principal objetivo é envolver a comunidade acadêmica e a comunidade do entorno dos municípios de Bananeiras e Solânea no combate aos problemas relacionados à infância, tais como as vulnerabilidades, a falta da garantia dos direitos à educação de qualidade e o enfrentamento à exclusão.

CARTA PEDAGÓGICA POR UMA CIÊNCIA COM POESIA de autoria Saimonton Tinôco da Silva, é um capítulo-carta dirigido a brinquedoteca que transcorre sobre afetos e prática educativa evidenciando o trabalho de escrita acadêmica realizado no contexto formativo do Projeto. Encerra por ora os capítulos da coletânea e nos provoca a escrever vivendo.

LABORATÓRIO DA BRINQUEDOTECA “O GRÃOZINHO”: UM “CANTEIRO DE OBRAS”

Efigênia Maria Dias Costa¹

Jalmira Linhares Damasceno²

Wagner Alexandre da Costa Silva³

**Uma sala... muitos brinquedos... uns muitos começos:
com vocês uma narração...**

Esse artigo narra sem nenhuma ausência de rigor acadêmico uma história, uma história de muitos começos desdobrados pelo meio. Pelo mote que inicia-se assim: O ano era o de 2011. O recém fundado curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrária (CCHSA/UFPB) passava pela avaliação institucional de reconhecimento pelo Ministério da Educação – MEC. Entre

¹ Doutora em Ciências da Educação, Professora do DE/CCHSA/UFPB, efigeniamdc@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação, Professora do DE/CCHSA/UFPB, jalmira@gmail.com

³ Mestrando em Educação, PPGE/UFPB, wagneropai@yahoo.com.br

os indicadores que constituem essa avaliação está a infraestrutura que contempla além das instalações de sala de aula, espaços para laboratórios de ensino e uma brinquedoteca.

É nesse contexto de consolidação do curso que a brinquedoteca é organizada como mais um espaço direcionado ao curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB. Em uma sala de aproximadamente 90 metros quadrados, um ambiente colorido, com uma diversidade de brinquedos, jogos educativos e outros materiais diferenciados foi projetado.

A sistematização de seu funcionamento se dá mais precisamente no ano de 2013, quando um projeto pedagógico passa a incluir uma relação mais próxima com a comunidade externa viabilizado pela organização de um sistema de agendamento de visitas direcionados as crianças da escola básica da região.

O espaço passou também a funcionar como ambiente para realização de aulas de alguns componentes curriculares específicos, como: Pesquisa e Prática na Educação Infantil.

Sua adaptação para esse fim é a primeira proposição para o seu funcionamento. Inicia suas atividades com uma equipe técnica uma professora coordenadora, uma secretária contratada pelo sistema de terceirização, uma estudante bolsista vinculada ao Programa de Bolsa Estágio e seis estudantes voluntárias. Todas graduandas do curso de Pedagogia do CCHSA.

O CCHSA é um Centro de característica agrária. Seus laboratórios são constituídos para atender as demandas de cursos técnicos e superiores relacionados as áreas de Agropecuária, Agroindústria, Agroecologia e Ciências Agrárias. Na área social tem um curso de Administração com ênfase em gestão agrícola. Os espaços desses laboratórios são constituídos para atender as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a tecnologia de criação de suínos, caprinos, bovinos. Cultivo de plantas, investigação de solo, entre outros. O curso de Pedagogia foi criado no referido Campus no ano de 2007.

A organização da Brinquedoteca como laboratório instaura uma outra perspectiva nas relações de ensino e extensão no Campus. A chegada de caravanas de crianças

nos ônibus escolares dos municípios da região inaugurava uma prática que caracterizou o eixo do trabalho pedagógico direcionado a comunidade.

A brinquedoteca passa a ser um espaço reconhecido por professores e gestores no qual as atividades de campo das escolas da rede básica dos municípios localizados nas adjacências do CCHSA poderiam ser realizadas. No ano de 2013, início do sistema de visitas agendadas, o espaço manteve um quantitativo de 46 visitas efetivando o atendimento a 764 crianças. “A Brinquedoteca atendeu preferencialmente as crianças de instituições públicas de educação dos municípios de Bananeiras – PB, Solânea - PB e adjacências. Todas as visitas foram agendadas com antecedência”. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BRINQUEDOTECA, 2013).

No desenvolvimento de seu trabalho pedagógico as formações inicial e continuada realizadas por meio de oficinas pedagógicas ressoavam como proposição para compreensão do brincar. Ler e experimentar corporalmente a brincadeira e realizar a produção de materiais lúdicos foi o direcionamento que pautou esse processo.

A Oficina Pedagógica foi a melhor forma para se trabalhar o movimento, a corporeidade, a dramatização, a música, o jogo, o brinquedo e a brincadeira nos cursos de formação de professores. As vivências, as atividades práticas, as leituras individuais e em grupo possibilitaram a construção de um conhecimento prazeroso, rico em sentido e significado para todos os/as participantes – grupo de trabalho, alunos/as do Curso de Pedagogia e professores/as do município de Bananeiras. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BRINQUEDOTECA, 2013)

O relatório ainda documenta que estudos o relacionados a perspectiva antropológica de Gilles Brougère (2010) que discute sobre o conceito de cultura lúdica e as formulações da psicologia interacionista sobre o jogo e a educação apresentadas nas pesquisas de Tizuco Morchida Kishimoto (2006; 2011) foram as referências de leitura do grupo, que trabalhou a partir de questionamentos acerca das relações que constituíam os objetivos de trabalho de uma brinquedoteca universitária (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BRINQUEDOTECA, 2013).

A presença das crianças semanalmente no espaço vai definindo seu funcionamento, sua perspectiva de formação e organização que apesar do designer colorido, um conjunto de móveis, jogos e uma diversidade de brinquedos industrializados, estava instalada em uma sala cuja infraestrutura não contava com sanitários, tinha pouca ventilação e não comportava de forma confortável o número de visitantes que compunha geralmente os grupos agendados.

Pensar sobre o funcionamento do espaço a partir de suas condições materiais concretas, impulsionou a formalização de um conjunto de atividades que compuseram seu trabalho pedagógico e caracterizam seu funcionamento até os dias atuais, a saber: o grupo de estudo semanal direcionado a formação docente dos estudantes que atuam como bolsistas no espaço. Formação sazonal voltada para os demais estudantes do curso de Pedagogia do Campus, bem como professores da educação básica da rede pública, atendimento as crianças por meio das visitas agendadas, planejamento da manutenção e produção de seus materiais

lúdicos. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BRINQUEDOTECA, 2013).

A Brinquedoteca do CCHSA vai sendo delineada como lugar de formação docente, dos brincarés das crianças como foco de discussão dessa formação. De espaço existencial de crianças brincando. Um lugar que expande-se para além de seus limites geográficos porque vai tornando-se espaço afetivo de encontro entre as crianças e seus professores, entre as crianças e o universo dos objetos brinquedos dispostos por toda extensão de seus ambientes, entre crianças e crianças brincando. Entre outros objetos lúdicos que nesse conjunto de composição iam, pelo movimento das brincadeiras, materializando a vida do recém-formado laboratório de ensino direcionado ao curso de Pedagogia. Vida marcada pela possibilidade dos encontros. Apreciamos a imagem a seguir:

Crianças brincando em uma visita – 2013



Fonte: Acervo da brinquedoteca/CCHSA

Possibilidades de encontro das crianças com a experimentação, com escolhas. Encontro com o outro quando dessa escolha surgem as possibilidades de partilha. Encontro com as sensações de descoberta que podem ser impulsionadas quando em relações as crianças experimentam a observação da criação de formas na composição de peças de um jogo de montar. Encontro com a investigação quando o objeto brinquedo está posto no caminho, não sabemos bem se deixado por outra criança, ou intencionalmente pelo professor que organizou o ambiente.

A transferência de local ocorre no ano de 2014. A sala na qual tinha sido instalada não comportava mais sua

expansão. Seu movimento já se fazia extensão do cotidiano do Campus. As visitas que em média eram compostas por grupos de cinquenta crianças tornavam-se uma possibilidade concreta da construção de um trabalho voltado para o ensino, pesquisa e extensão com crianças, sobre infância e formação docente, visto que, a escola de Educação Infantil, conhecida como O Grãozinho, reconhecida também como Laboratório de Ensino vinculado ao curso de Pedagogia, devido o contexto de aposentadoria das professoras teria no término do ano de 2013 suas atividades suspensas enquanto escola.

Em um contexto político, cujas reposições de vagas para composição de novos quadros docentes nas Instituições federais já sofriam ameaças, e a disputa interna apresentava uma tendência de migração dessas vagas para o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN) de formação técnica profissional, fato que se dava devido ao projeto pedagógico do Ensino Médio, ser, o que em termos de educação básica, foi consolidado no Campus, o cenário foi configurando-se para que o Laboratório da Brinquedoteca

fosse instalado no prédio de funcionamento do Laboratório de Ensino O Grãozinho.

Compreendemos que a constituição desse novo cenário tinha como elemento fundante o contexto político já mencionado, a ausência de um registro oficial de fundação da escola que funcionou durante 25 anos sem ter o seu reconhecimento junto ao Ministério da Educação, e um outro fator, que apontamos como o de maior relevância para a efetividade da mudança, o trabalho pedagógico construído na Brinquedoteca registrado no ano de 2013.

Movidas pelo desejo de transformar a realidade da Brinquedoteca é que fomos à luta, inicialmente tateando, tentando encontrar o caminho e buscar alternativas para superar os desafios e desenvolver o trabalho. O espírito de equipe, a colaboração e a cooperação do grupo foram fundamentais para garantia dos êxitos alcançados. Algumas mudanças foram sendo evidenciadas. O trabalho realizado no ano de 2013 na Brinquedoteca conseguiu: construir um ambiente de estudo sobre a educação lúdica na infância; contribuir na e com a formação de professores/as numa perspectiva lúdica; promover a

integração das instituições públicas escolares/não escolares com a universidade; proporcionar um espaço lúdico às crianças oriundas da comunidade escolar das cidades circunvizinhas etc. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BRINQUEDOTECA, 2013)

Um espaço de formação vai sendo produzido: Um laboratório de ensino direcionado a prática pedagógica com crianças. Esse início passa a delinear vários outros começos e a afirmar o papel da brinquedoteca universitária do Centro de Ciência Humanas, sociais e agrárias na formação do pedagogo.

Iniciamos o trabalho no ano 2014 em um prédio amplo composto por seis ambientes internos e a área externa constituída por um gramado natural. Um plano de trabalho foi sendo traçado tomando como referência o projeto pedagógico iniciado no ano de 2013. Esses ambientes foram organizados para atender o sistema de agendamento de visitas e as proposições de formação inicial direcionadas aos bolsistas remunerados e bolsistas voluntários. No ano de 2014 a equipe técnica contava com

uma professora coordenadora, duas pedagogas funcionárias do sistema terceirizado, três bolsistas remunerados e cinco bolsistas voluntários, graduando (as) do curso de Pedagogia. O Laboratório da Brinquedoteca no início do ano de 2014, passa a ser chamado de forma não oficial, de Laboratório da Brinquedoteca, O Grãozinho. Um espaço institucional de estágio supervisionado direcionado a prática pedagógica com as crianças. De investigação sobre seus ser e estar na brincadeira. Modos de criação. De produção da situação imaginária. Vejamos partindo nessas linhas que nos narra os começos desse trabalho pedagógico que vem sendo produzido, quando concebemos que a situação imaginária é o que produz brincar de corpo inteiro.

SITUAÇÃO IMAGINÁRIA COMO ESPAÇO DE EXPLORAÇÃO E CRIAÇÃO DO BRINCAR DE CORPO INTEIRO

Do ponto de vista da práxis pedagógico com as crianças, canteiro de obras e vasculhando quintais, constituem para nós, verdadeiras situações imaginarias. Situações reais, que se desdobram em atividades criativas, criando no “Canteiro de obras” do brincar, verdadeiras

situações imaginárias, nas quais, as crianças expressam a potencialidade e a vivacidade do seu criativo. Portanto, situações imaginárias em que as crianças expressam o seu ser imaginário ontológico e criativo.

O que seria então, o Canteiro de obras como situação imaginária? Seria uma situação em que a imaginação pudesse voar livremente, sem restrições em um espaço dedicado a exploração da sensibilidade e criação de formas e sensações, um espaço no qual o brincar se materializa de corpo inteiro.

Rolando rampa no pneu - 2019



Fonte: brinquedoteca/CCHSA

Nesse sentido, o “Canteiro de obras” se constitui num espaço didático pedagógico, cujo critério de organização e sistematização é a liberdade para criar, fantasiar e inventar novos mundos, novas maneiras de sentir e se relacionar com o corpo próprio e com o outro, num mundo mais humano, mais justo e solidário. Ou seja, um “Canteiro de obras” como espaço de liberação da potência de agir, de ser e de existir (ESPINOSA, 2014).

Rolando rampa no pneu parte 2 – 2019



Fonte: Brinquedoteca / CCHSA

Na perspectiva do “Canteiro de obras” enquanto espaço poético da fantasia e da criatividade, da imaginação e da sensibilidade, da livre expressão e de múltiplas linguagens, uma pergunta pedagógica que não quer calar: como as crianças aprendem e como se dão as relações que dão vida ao processo de ensino e aprendizagem? Como em todo canteiro de obras, as crianças aprendem em ação, exercendo com liberdade o seu direito de brincar e interagir sem restrições e sem intimidações.

Bailando bolo no “desaniversário” – 2019



Fonte: Brinquedoteca/CCHSA

No canteiro, como espaço de atividade imaginativa e criativa, as crianças aprendem explorando o próprio corpo, o meio em que se encontra e os outros corpos com os quais interage. No canteiro, corpo, pensamento e mundo, ação, experiência e linguagem, constituem um todo integrado.

Nessa perspectiva didático pedagógica tanto a aprendizagem quanto o ensino são processos e se dão por meio da exploração do corpo no mundo da experiência concreta e não no plano da abstração e da transmissão passiva e sem vida.

No canteiro, tudo é sensação, comunhão e experimentação. O desenvolvimento do psiquismo humano não é um processo de doação e de disciplinamento do corpo e do pensamento, da percepção e da sensibilidade, mas antes de tudo, um processo de exploração e construção, criatividade e invenção.

Dessa forma, a fantasia como motor da criação é um elemento indispensável no elo de ligação entre corpo e mundo, ou seja, um vínculo vital entre as crianças e a natureza. Portanto, entre as crianças e o mundo concreto de

suas experiências, a imaginação criativa é o vínculo que liga e interliga às muitas partes de uma de uma mesma realidade.

Mascarando máscaras - 2019



Fonte: brinquedoteca do CCHSA

Fantasia para nós, não é uma fuga da realidade, pelo contrário, é se apropriar da realidade por meio da imaginação e da criatividade. Trata-se de um outro modo de se relacionar com o mundo, com o outro e com o meio ambiente. “A fantasia [fantasia], que costuma ser definida

como uma experiência oposta à realidade, na verdade tem suas raízes na experiência real do ser humano” (VIGOTSKI, 2003, p.153).

Nesse sentido, a natureza do canteiro é o verbo vasculhar, que reflete com precisão a natureza investigativa da imaginação e da criação das crianças. Sua potência de inquirir e examinar minuciosamente as coisas, os objetos e os fenômenos. Portanto, uma escolha muito criativa.

Vasculhos - 2017



Fonte: brinquedoteca do CCHSA

Desse modo, na perspectiva do canteiro de obras, “ainda que o ser humano explore ao máximo o potencial de

sua fantasia, não pode inventar algo que não tenha sido vivido por ele em sua experiência” (VIGOTSKI, 2003, p.153). Por isso mesmo, o vasculhar didático pedagógico no canteiro de obras, ou seja, “todo o material da fantasia, sem nenhuma exceção, tem sua origem na realidade” (p.153). Portanto, no Canteiro de obras imaginativas e expressivas, o ponto de partida fundamental e singular é a realidade concreta, o presente imediato das crianças em seus contextos de vidas reais.

FINALIZANDO A NARRAÇÃO

No canteiro, “as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a [livre] atividade sobre as coisas” (p.18). Um ponto importante na ideia de canteiro é a sua abertura ao desconhecido, o estímulo ao espírito inquiridor, investigativo, dedicado a procurar, explorar, experimentar, fantasiar e inventar, de corpo inteiro, seus modos de brincar e de se relacionar. “Com isso as crianças formam para si seu

mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas” (BENJAMIM, 1987, p.19).

Nessa perspectiva, as crianças não aprendem, ou seja, não brincam e interagem, nas rédeas e segundo os caprichos dos adultos, mas inclinadas e estimuladas à sua “atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas” (Ibidem, 1987, p.19). Por isso, o critério pedagógico fundamental no canteiro é explorar ao máximo o ser imaginativo das crianças. Para que elas mesmas, partindo de suas próprias experiências, possam brincar e interagir com segurança e com liberdade. Exercitando ao máximo a sua imaginação como potência de imaginar como virtude do corpo próprio e de produzir imagens criativas (CHAUÍ, 2016).

Referências

Benjamin, W. (1984). **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **A Nervura do Real: Imanência e Liberdade em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ESPINOSA, B. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Ética**. Tradução J. de Carvalho. 3ªed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

A COMPREENSÃO DO BRINCAR NA INFÂNCIA COMO CONSTITUINTE DA PRÁTICA DOCENTE

*Georgeana Silva Barbosa*⁴

*Janaina Silva Pontes de Oliveira*⁵

*Kátia Marília Tavares de Moura Martiniano*⁶

*João Pedro Andrade da Silva*⁷

*Jalmira Linhares Damasceno*⁸

Introdução

A discussão sobre a ação pedagógica do educador brincuedista que tecemos nesse trabalho dá ênfase a

⁴ Graduada em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E-mail: georgeanasb@hotmail.com

⁵ Graduada em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E-mail: oliveirajanny@gmail.com

⁶ Graduada em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E-mail: katihta10@hotmail.com

⁷ Mestrando em Educação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E-mail: peudeandrade@gmail.com

⁸ Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E-mail: jalmira@gmail.com

importância da compreensão do brincar das crianças como uma saber no trabalho pedagógico com as crianças. Conferimos ser essa compreensão um elemento constituinte da prática pedagógica caracterizamos nessa constituição algumas especificidades referendadas a partir das ações desenvolvidas no âmbito da Brinquedoteca, Laboratório de Ensino do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Campus III entre anos de 2015 e 2016.

Durante esse período esse laboratório desenvolveu um trabalho pedagógico direcionado para a problematização acerca ao e constitui-se como espaço de formação inicial e continuada de professores, especificamente a formação do pedagogo(a). Entre as atividades está o atendimento a grupos de crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental das escolas da região.

O objetivo da discussão é refletir sobre a ação pedagógica do educador brinquedista relacionada ao aprendizado sobre o brincar das crianças como um saber necessário à prática docente.

O termo educador brinquedista está direcionado ao profissional que medeia o brincar na Brinquedoteca. Essa nomenclatura é utilizada por Cunha (2001), que vai discutir sobre as características desse educador como um especialista do brincar. Na especificidade do Laboratório de Ensino, a Brinquedoteca, os educadores brinquedistas são estudantes do curso de Pedagogia que atuam como bolsistas do espaço.

A metodologia do trabalho tem como referencial a perspectiva da pesquisa-ação existencial caracterizada por Barbier (2007) como a nova pesquisa-ação. Essa abordagem nos permitiu exercer a escuta sensível relacionada à compreensão do brincar na infância no contexto da Brinquedoteca, identificando aspectos importantes desse aprendizado para a prática docente.

As proposições teóricas que fundamentam nossas discussões estão pautadas nos estudos sobre cultura lúdica desenvolvida por Brougère (2013), nas reflexões do jogo como fenômeno cultural apontada por Huizinga (2014), e nas formulações sobre o espaço de brinquedoteca apresentado por Cunha (2001).

Metodologia

A nova pesquisa-ação, de caráter existencial, segundo Barbier (2007), apresenta uma perspectiva de investigação cujo pesquisador assume uma postura reflexiva na descrição dos fenômenos a partir de uma relação mais próxima com os participantes da pesquisa.

Nesse sentido, a relação de proximidade construída no contexto desse trabalho, volta-se para os momentos de observação participante que configuraram as relações de compreensão sobre o brincar na infância em momentos de interação do educador brinquedista que atua na Brinquedoteca, Laboratório de Ensino do curso de Pedagogia do Campus III da UFPB, com grupos de criança que frequentaram esse Laboratório por meio da visita agendada.

As observações foram direcionadas para a interação do educador brinquedista com a criança e da criança com os espaços da Brinquedoteca. O período de realização das observações compreendeu os meses de março a agosto do ano de 2016. Os registros desse processo são feitos por meio

da fotografia e gravação das falas das crianças durante as brincadeiras. As gravações caracterizam a entrevista não diretiva, na qual não há questionamentos norteadores, mas, o registro espontâneo captado pelo exercício da escuta sensível, categoria de operacionalização da ação que formaliza a abordagem da pesquisa-ação existencial. Segundo Barbier (2007, p. 94), a escuta sensível é uma atitude que:

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem).

Essa imersão existencial referente ao que nos propomos investigar com esse trabalho, está voltada para captar as relações que constituem o aprendizado sobre o brincar na infância pelo educador brincadista.

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE DIREITO AO BRINCAR DA CRIANÇA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A Brinquedoteca é um espaço de vivência lúdica, cujo sentido de sua organização está voltado para o direito do brincar das crianças. Para Cunha (1996, p. 40),

A brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, e experimentar.

Configura-se nesse sentido, como um espaço de descobertas e criação do brincar espontâneo caracterizado pelo encontro da criança com o brinquedo.

No contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia do Campus III da Universidade da Paraíba, a Brinquedoteca é formalizada como Laboratório de Ensino e mantém como objetivo central subsidiar estudos teóricos e metodológicos sobre a cultura lúdica da infância.

Seu funcionamento efetivo desde o ano de 2013 está direcionado a realização desses estudos com grupos de

estudantes do curso de Pedagogia, bem como com professores da educação básica da região do agreste paraibano e alguns pedagogos terceirizados da instituição.

O Laboratório de Ensino está organizado em seis ambientes, intitulados de espaços brincantes. São eles: espaço de faz de conta; ateliê; sala de jogos; supermercado; sala de leitura; sala de brinquedos; parte externa nomeada de gramado; e oficina de brinquedos, espaço destinado para criação de brinquedos pelas crianças e educadores.

A Brinquedoteca funciona com o atendimento a comunidade por meio da visita agendada pelas escolas públicas e privadas da região direcionada a crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente as ações do Laboratório são desenvolvidas por uma coordenadora professora do magistério superior, duas pedagogas, contratadas pelo serviço de terceirização e dez bolsistas. Esses estudantes bolsistas estão vinculados ao laboratório por meio de projetos de Programas institucionais. A saber: Programa de Licenciatura – PROLICEN, Programa de Bolsas de Extensão -

PROBEX, Programa de Extensão – PROEXT e o Programa de Bolsa Auxílio. Os projetos contemplam a temática da cultura lúdica na formação do pedagogo abordando a reflexão sobre o brincar na infância e a constituição de espaços brincantes no contexto escolar.

As ações de formação no âmbito desses projetos se dão por meio do grupo de estudo da linha de currículo e estudos da infância do grupo de pesquisa: Currículo e práticas educativas, registrado no CNPq. As reuniões de Estudo acontecem semanalmente. Caracterizam-se por estudos teóricos e metodológicos acerca da cultura lúdica da infância e seus elementos constituintes: a brincadeira e o brinquedo a partir das relações históricas, culturais e pedagógicas de produção do conhecimento.

Esses elementos fundamentam a ação pedagógica do educador brinquedista na Brinquedoteca, que ao longo desse processo constrói referências que viabilizam a compreensão do brincar na infância como um direito da criança.

A AÇÃO DO EDUCADOR BRINQUEDISTA E A COMPREENSÃO DO BRINCAR

No contexto do trabalho na Brinquedoteca nossa maneira de compreender a infância vem sendo transformada. A ação de observar a liberdade da criança no ato de brincar tem nos possibilitado estabelecer uma relação mais efetiva com as reflexões teóricas que vimos realizando sobre a cultura lúdica da infância ao que se refere à relação entre a criança e o brinquedo e a construção da brincadeira.

Ao observarmos essa relação percebemos que a infância é constituída por uma cultura lúdica própria da relação social que cada sujeito passa a construir com seu entorno cultural, com os objetos que vai denominando como brinquedo e produzem a partir dessa identificação a brincadeira. Brougère (2013. p, 24.) conceitua que: “A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”.

Tornar o jogo possível é exercer autonomia na construção de suas regras. Na relação com o cotidiano da vida adulta a criança não exerce sua autonomia plena. Na

brincadeira esse papel inverte-se. O exercício da autonomia pela possibilidade mais efetiva da escolha vai viabilizando a invenção da ação brincante.

Figura 1: Criança brincando na sala de jogos e supermercado.



Fonte: Acervo da Brinquedoteca do Campus III.

Durante a brincadeira, no espaço denominado supermercado, no qual embalagens reaproveitadas se tornam brinquedos, a criança constrói significados sociais diversificados. Embora as embalagens tragam aspectos da realidade de um mercado, a compra é uma ação da fantasia.

Outro aspecto importante é que as brincadeiras não se limitam apenas a compra dos produtos. Nesse espaço eles inventam encontros com amigos, assumem o papel do caixa, do funcionário que organiza as prateleiras, entre outros como: o personagem de um conto ou um desenho amado.

Aguçar a percepção para a compreensão das crianças como permite ao educador brinquedista compreender que ao brincar. Nesse sentido, passamos a compreender que uma das ações pedagógicas do brinquedista é observar como a criança brinca, seus movimentos na brincadeira, sua criatividade, sua ação imaginária, elementos que vão caracterizando o brinquedo na sua dimensão significada pela ação brincante do sujeito.

Está disponível para vivenciar com a criança esse universo lúdico é outra possibilidade materialmente construída nesse processo. Durante a ação de observação o educador brinquedista no exercício da escuta sensível participa existencialmente da brincadeira com a criança.

Nessa perspectiva, ele assume um papel importante na relação entre o brinquedo e a brincadeira, inclusive

quando se permite ser corpo nas ações do brincar, como podemos observar na imagem abaixo que registra a brincadeira se doando para a brincadeira assumida pela criança que transforma o corpo do educador em brinquedo.

Figura 2: Brinquedista interagindo com a criança.



Fonte: Acervo da Brinquedoteca do Campus III.

Essa atitude assumida pelo educador brincadista nos reporta a própria ação pedagógica docente referente ao brincar a ser assumida pelo professor no contexto escolar. Fortuna (2000, p. 08) sobre esses aspectos registra a seguinte reflexão:

Como formar educadores capazes de cultivar o brincar em suas aulas? A formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas, pela observação do brincar, pelo entendimento do significado e dos efeitos da brincadeira no estudante, por conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento da aprendizagem nos seres humanos. Uma boa formação do professor e boas condições de atuação são os facilitadores para que se resgate o espaço de brincar da criança no dia a dia da escola. Isso não é tão fácil como muitos imaginam, pois para conseguir entrar e participar do mundo lúdico da criança é necessário que o educador tenha conhecimentos, prática e vontade de ser parceiro da criança nesse processo.

Entre esses conhecimentos e práticas situamos a compreensão do uso de regras e convenções socioculturais que as próprias crianças definem baseado em suas vivências lúdicas que permitem a construção da situação de jogo na qual o jogador se esforça, se diverte, imagina e ao mesmo tempo sente a tensão em atingir a finalidade da brincadeira. Para Huizinga (2004, p. 14):

Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace,

o jogador quer que alguma coisa “vá” ou “saia”, pretende “ganhar” à custa de seu próprio esforço.

Percebendo a existência dessa tensão durante as brincadeiras, como um elemento inerente do brincar, o educador brinquedista torna-se mais apto para compreender aspectos do jogo, como por exemplo: a definição da função do brinquedo pelas crianças, a forma que os papéis sociais estão sendo simbolizados, como elas interagem entre si e com o mundo. Perceber como a criança brinca é mergulhar a fundo na própria natureza da infância. A imagem abaixo registra um dos momentos de observação, no qual pudemos perceber na brincadeira de faz de conta de uma menina a percepção de cuidado ao exercer o papel de “mãe”.

Figura 3: Criança no faz de conta



Fonte: Acervo da Brinquedoteca do Campus III

A afetividade e a sensibilidade são pontos cruciais na ação do brinquedista, respeitando sempre o mundo imaginário e lúdico da criança, pois nem sempre a entrada na brincadeira é solicitada verbalmente, é preciso ter a sensibilidade de se envolver na ação, interagindo na atividade do brincar e sua existência. Essa afetividade é importante para percepção das curiosidades da criança.

Dessas percepções surgiu a oficina de brinquedos. Ao ouvir as crianças no momento da visita, percebemos que elas apresentavam curiosidades a respeito de como eram produzidos alguns dos brinquedos disponibilizados no

espaço construídos com materiais recicláveis. A produção de brinquedo é uma das atividades pedagógicas desenvolvida na Brinquedoteca. É uma produção que envolve a pesquisa de materiais e a orientação de reaproveitamento de resíduos como alternativa para a construção e manutenção de brinquedos no espaço escolar.

No espaço intitulado oficina de brinquedos as crianças têm a autonomia de produzir seu próprio brinquedo a partir da experimentação desses materiais. Tornou-se um espaço de criação e aprendizado sobre o reaproveitamento de resíduos.

A princípio a proposição foi o planejamento de oficinas direcionadas para as crianças no momento das visitas a Brinquedoteca. A oficina era organizada a partir da faixa etária do grupo, fato que caracterizava um direcionamento da produção das crianças. A compreensão da oficina de brinquedo como um lugar da criação, da invenção e experimentação livre dos materiais foi construída por meio da observação do processo vivenciado pelas crianças no momento da construção do brinquedo sugestionado para produção.

As crianças interferiam nos modelos sugestionados e cumpriam a transgressão de transformar o planejado e recriar. Criar o brinquedo é uma ação do brincar para a criança. Quando ela experimenta essa atividade está na realidade em plena brincadeira. A brincadeira de criar. As imagens abaixo registram essa descrição.

Figura 4: Sala da oficina de brinquedos.



Fonte: Acervo da Brinquedoteca.

Na oficina de brinquedos percebemos o envolvimento da criança quanto à exploração dos materiais, alguns pedem auxílio ao educador, seja para ajudar ou opinar em relação ao brinquedo em construção. Nesse sentido, ao estreitar a relação adulto-criança, o educador

tem a possibilidade de se colocar no lugar social que ocupa a infância. Segundo Andrade (1996, p. 97) essa é uma relação primordial da ação do educador no espaço da Brinquedoteca.

Esta relação criança-adulto pode ser uma das maiores riquezas da brinquedoteca, se tivermos consciência de que, para que este trabalho flua desta maneira, é preciso tornar os profissionais suficientemente qualificados, profissionais que enxerguem a infância para além dos “tempos fagueiros que os anos não trazem mais”, que se relacionem com as crianças como gente miúda que elas são hoje, com todas as suas peculiaridades, e não como projetos de gente grande.

A compreensão sobre social do ser criança caracteriza um aprendizado para a construção da ação pedagógica pelo educador brinquedista. A observação do brincar no cotidiano da Brinquedoteca vai viabilizando a esse educador perceber as relações entre brincar e a brincadeira e a formulação do brincar pela criança em situações diversificadas.

Cada espaço organizado da Brinquedoteca e as interações estabelecidas pelos sujeitos por meio das ações brincantes construídas se constituem um campo de possibilidade formativa. Refletir sobre essas relações é uma ação que deve ser considerada para que esses educadores compreendam o brincar no contexto do espaço escolar. A Brinquedoteca do Campus III configurada como um Laboratório de Ensino, vem cumprindo essa função no contexto da formação inicial do pedagogo.

Conclusão

Concluimos que a compreensão sobre o brincar na infância como constituinte necessário à prática docente passa pela possibilidade de uma relação mais direta entre o educador e a ação brincante da criança. Essa relação deve ser parte integrante da formação inicial do professor.

Nas ações pedagógicas do educador brinquedista no âmbito da Brinquedoteca, essa possibilidade de contato com o brincar como parte da formação viabiliza a construção de um aprendizado amplo sobre o brincar e prática docente.

Esse aprendizado envolve as relações entre o brinquedo e a brincadeira, a percepção do imaginário infantil e sua relação com o cotidiano.

Outro aspecto importante é a atitude de ouvir a criança para compreender suas ações brincante e como essa atitude reverbera na ação pedagógica. Aprender sobre o brincar é nesse sentido, tão necessário quanto compreender a própria lógica de desenvolvimento do fazer pedagógico com a criança, fato que confere a essa atividade relações orgânicas e culturais que a torna elemento constituinte da natureza da infância.

Referências

ANDRADE, C. M. R. J. A equipe na brinquedoteca. In: FRIEDMANN A. [et. al]. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta Abrinq, 1996.

BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. In. KISHOMOTO, M, T. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Ed: Sengage Learning, 2013.

CUNHA, N. H. da S. Brinquedoteca: definições, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN A. [et.al]. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta Abrinq, 1996.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (Orgs.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO DE LINGUAGEM NA BRINQUEDOTECA

*Andréia Rocha da Silva*⁹

*Fernanda Santos da Cruz*¹⁰

*Janderlane de Oliveira Andrade*¹¹

*Lucineide Mariano da Silva Emídio*¹²

Introdução

Este trabalho objetiva discutir a relação entre imaginário e expressão de linguagem a partir dos espaços

⁹ Graduada em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E-mail: andreiauf@outlook.com

¹⁰ Graduada em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E-mail: fernandacruz@hotmail.com

¹¹ Graduada em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E-mail: janderlaneoliveira@gmail.com

¹² Graduada em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) E-mail: Lucy.emidio@oi.com.br

brincantes da Brinquedoteca do curso de Pedagogia do Campus III da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

Nas vivências como bolsistas brinquedistas desse Laboratório nos deparamos com crianças de contextos diferentes, vindas de várias cidades do agreste paraibano, mas que assumem no contato com os espaços brincantes a existência própria da natureza infantil.

Por meio do brincar, a criança está experimentando possibilidades, explorando seus conhecimentos e descobrindo novas situações que as fazem vivenciar desafios, experimentar a vida para compreender e expressar o mundo.

Nessa relação o brinquedo por sua vez não se limita a um material estruturado, pronto. Ao brincar a criança pode dar um novo sentido a esse objeto, atribuindo-lhe novas características. Seu próprio corpo pode ser um brinquedo a partir das ressignificações que a ele são atribuídas.

A observação dessas ações no cotidiano de nosso trabalho como brinquedistas nos possibilitou compreender

a interação entre a criança, o brincar e o brinquedo como parte da expressão de linguagem da infância.

Nesse trabalho, a investigação que apresentamos está direcionada a relação entre imaginação e expressão no contexto da brincadeira nos ambientes da Brinquedoteca intitulados de espaços de faz de conta e ateliê.

A abordagem metodológica da pesquisa-ação existencial nos possibilitou por meio da observação participante e da entrevista semiestruturada o exercício da escuta sensível acerca do brincar nesses espaços que promoveu a identificação de como as crianças expressam o seu universo imaginário.

A discussão está fundamentada nas formulações sobre a imaginação na infância construídas por Vigotski (2014). Utilizamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), e para a contextualização do brincar, em relação aos processos criativos, tomamos como embasamento Ostrower (1994).

Metodologia

A abordagem metodológica que orientam este trabalho constitui-se no campo da pesquisa-ação. Para construção dos dados foi utilizado a observação participante existencial e a entrevista semiestruturada. Uma das características da pesquisa-ação é a escuta sensível. Segundo Barbier, (2007. p. 94), A escuta sensível apoia-se na empatia.

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...].

Apoiar-se nessa empatia é o que nos permite compreender determinadas situações dentro da totalidade singular e coletiva do brincar de crianças da educação infantil nos espaços brincantes que compõem a Brinquedoteca.

No contexto da investigação a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, foram realizadas durante as visitas das crianças de escolas públicas

de algumas cidades do agreste paraibano, a Brinquedoteca, no período de março a julho do de 2016.

A BRINQUEDOTECA, BRINCARES, INFÂNCIAS

A Brinquedoteca, Laboratório de Ensino do curso de Pedagogia do Campus III da Universidade Federal da Paraíba. A proposta central do projeto da Brinquedoteca consiste na possibilidade de um trabalho interdisciplinar que considera o jogo, o brinquedo e a brincadeira enquanto elementos possibilitadores de apropriação e ressignificação dos contextos de realidade vividos pelas crianças, sobretudo a construção de novos conhecimentos.

Esse espaço visa à articulação do ensino, pesquisa e extensão. Tem-se no ensino o enriquecimento no processo de formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia. Na pesquisa vislumbra-se a Brinquedoteca como um Laboratório de jogos, brinquedos e brincadeiras proíficas para o desenvolvimento de projetos de pesquisas em todas as áreas de conhecimento. E na extensão através do atendimento as crianças de educação infantil e escolas da

região, assim como atividades de formação continuada com os professores que atuam na educação básica.

Como espaço destinado a ludicidade favorece o desenvolvimento da criança, pois ela brinca e brincando constrói sua autonomia. Como destaca Bomtempo (1996, p. 81):

[...] é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante grande quantidade de tempo, desenvolve iniciativa, imaginação e interesse é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança.

Além de oferecer atividades lúdicas, a Brinquedoteca também influencia diretamente na formação e desenvolvimento da criança, sendo um local que representa não só um lugar de guardar brinquedos, mas sim um espaço para estimulação e desenvolvimento integral do ser humano. Montagnini (2014, p. 19) destaca que:

Nesse sentido, definir a brinquedoteca implica ir para além da descrição de um

ambiente intencionalmente equipado com brinquedos e brincadeiras que promovem o exercício lúdico infantil espontâneo.

Nessa perspectiva, a organização da Brinquedoteca do Campus III da Universidade Federal da Paraíba, foi pensada de forma que as crianças pudessem usufruir de cada ambiente com liberdade e autonomia. Cada espaço proporciona as crianças expressarem diversas linguagens. Esta organização dispõe de seis ambientes, os quais são intitulados de espaços brincantes. A saber: sala de brinquedos, espaço do supermercado, sala de leitura, ateliê, oficina de brinquedos e o salão do faz de conta.

DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: O BRINCAR E O BRINQUEDO

Na brinquedoteca as crianças brincam livremente e é durante as brincadeiras que elas constroem e ressignificam suas ações, dramatizando, observando, apreciando, experimentando, solucionando conflitos, socializando-se uns com os outros, criando e recriando por meio da imitação

de vivências cotidianas do mundo vivido. Queiroz (2009, p. 49) afirma que “O brincar funciona como um cenário nos quais as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la”.

Nesse sentido, brincar materializa-se como linguagem da infância, expressão do universo imaginário constituído das singularidades infantis. O RCNEI (Brasil, 1998, p. 27) afirma que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. (...). Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (...). Essas significações atribuídas ao brincar

transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Nesse espaço singular, os objetos, os gestos não são necessariamente aquilo que aparentam ser, uma vez que as crianças atribuem diversos outros significados a brincadeira. Os fantoches ganham vida, a boneca se torna a filha que precisa de cuidados, os carrinhos trabalham transportando a carga. Objetos comuns podem se transformar em espadas, escudos, comidinhas. Ao movimentar seu corpo a criança pode estar imitando um leão.

O imaginário infantil como constituinte do brincar materializa a expressão e a criatividade, elementos que configuram a existência simbólica e material do brinquedo. Kishimoto (1994) afirma que o brinquedo é um objeto que proporciona a ação do brincar. Nesse sentido, é possível afirmar que o objeto “brinquedo” só se caracteriza como brinquedo a partir da ação de brincadeira executada pela criança, no sentido que as crianças imaginam, elaboram e transformam o objeto.

A cena abaixo registra uma criança brincando no espaço intitulado “sala de brinquedo”, o qual é composto por brinquedos diversificados, como: miniaturas de animais, casa de bonecas, utensílio doméstico, entre outros. A brincadeira inventada pela menina vai nos possibilitando perceber esses aspectos descritos anteriormente em relação ao brinquedo e a ação do brincar.

Figura 1: Sala de Brinquedos



Fonte: Acervo do Laboratório, 2016.

A observação da brincadeira registrada nessa imagem nos possibilitou perceber que a criança passa a

atribuir significados e caracterizar os objetos como brinquedo, o próprio vestido que se encontrava no espaço do faz de conta, se transforma em um objeto brincante. A partir do momento em que a criança se fantasia ela está caracterizando o objeto (vestido) como o brinquedo.

Para desenvolver a brincadeira, a criança observa, planeja, escolhe os materiais, cria, experimenta e avalia aquilo que produziu. Ela ressignifica os objetos ao brincar, usando sua imaginação, expressando aquilo que pensa, que sente, que vivencia, exercendo assim a sua liberdade, a sua autonomia em atribuir sentidos, afirmar e defender as suas escolhas, criando e recriando.

Esses aspectos da relação entre imaginação e expressão de linguagem que configuram o brincar podem ser evidenciados também no espaço do faz de conta da Brinquedoteca. Sua organização proporciona a possibilidade de criação e construção do jogo dramático vivenciado pela criança na construção de papéis simbólicos.

Figura 2: Espaço do faz de conta



Fonte: Acervo do Laboratório, 2016.

Nesse ambiente a criança se depara com uma grande quantidade de material, desde bijuterias, máscaras, acessórios como: gravatas, bolsas, sapatos, fantasias, perucas, tecidos entre outros materiais que vão ajudá-las a compor personagens diversos. Acreditamos que nessa perspectiva a criança pode ser o que imaginar, ação que aguça a percepção do mundo. Assim como está descrito no RCNEI (Brasil, 1998, p. 171):

O brincar de faz-de-conta, (...) possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem

reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos.

Por meio do faz de conta, a criança pode reconstruir a realidade usando novos elementos, assumindo personagens, desafiando-se. Durante nossas observações a grupos de crianças, percebemos que esse espaço é realmente mágico. Ao escolher e compor seus personagens, que vão configurando aspectos da vida real com a fantasia, as crianças vão vivenciando seus jogos, articulando seus desejos e exercendo a arte de compor por meio da experimentação dos materiais dispostos. Se deslocam de um ambiente para outro vivenciando os papéis de sua meninice. Esses aspectos estão registrados na imagem abaixo.

Figura 3: Criança vivenciando o jogo simbólico



Fonte: Acervo do Laboratório, 2016.

A imagem registra o percurso dessa dinâmica que envolve toda a Brinquedoteca. É comum durante o momento da visita eles permanecerem fantasiados até o momento de irem embora. Passamos nesse contexto a conviver com príncipes e princesas que vão em busca das suas espadas para travar uma batalha contra os ladrões. Senhores e senhoras que fazem compras e levam seus filhos para

passar. O colorido do faz de conta é espalhado pelos outros espaços configurando os jogos vivenciados pelas crianças. De acordo com Vygotski (2014, p. 06),

Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica.

Na Brinquedoteca, essa vontade de fantasiar-se combina com as possibilidades de expressão suggestionadas pelo espaço. É possível perceber que as crianças ao interagirem com essas possibilidades reelaboram suas próprias experiências, o que envolve interações e expressões amplas de linguagem.

O ateliê é um desses espaços que configura-se como um ambiente no qual as crianças experimentam materiais diversificados relacionados as linguagens nas artes visuais e a linguagem da música. A diversidade desses materiais tem uma relação com a forma, textura, cheiros, cores e disposição

no ambiente natural. Nesse espaço as crianças encontram coleções de pedras, caixinhas com pedaços de papel, tecido, copinhos de sementes, areia colorida que possibilitam as diversas composições plásticas. Na imagem abaixo registramos essas experimentações.

Figura 4: Experimentação estética



Fonte: Acervo do laboratório, 2016.

O registro abstraido de nossas observações evidencia a vivência de processos criativos proporcionados pela experimentação estética de alguns dos materiais disponíveis no ateliê, descritos anteriormente.

O olhar curioso das crianças que invade a sala e logo suregem os questionamentos: O que fazer com aquelas

pedrinhas? Com aquelas folhas secas? O que colocar naquele papel? Passado o estranhamento inicial que provoca a experimentação sensorial, a areia colorida é manipulada e espalhada sobre as tintas que se misturam a cada movimento dos dedos das mãos.

Segundo Ostrower (1994, p. 09), “o ato criador abrange, portanto, a capacidade de aprender: e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, significar.” Nesse sentido as experimentações vivenciadas no ateliê durante as visitas podem ser configuradas processos criativos que permitem as ordenações e significações pelas crianças de suas produções.

Ao brincar no ateliê as crianças trazem como referência seu cotidiano, as histórias que ouviram, as pessoas que conhecem, as coisas que gostam. Nas linhas, formas, cores e sons as crianças expressam seu imaginário e ressignificam suas produções, ao mesmo tempo observam, interagem, conversam, questionam, aprendem, ou seja, brincando neste espaço, a criança retrata suas experiências, suas memórias afetivas, relacionando suas vivências com a

sua imaginação. O diálogo abaixo registra aspectos dessa reflexão.

Menino: (mostra o desenho) Olha! Eu estou fazendo um sapato bem veloz! Que tem dentes afiados que nem um tigre.

Brinquedista: Você está desenhando o quê?

Menino: Um sapato que tem dentes que nem um monstro. Grande e veloz e forte.

Brinquedista: Qual nome deste desenho?

Menino: É “O Sapato”.

Entrevista semiestruturada realizada no dia 08 de junho de 2016.

Segundo Vygostski (2014, p. 10),

A primeira forma de vinculação da fantasia com a realidade consiste no ato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da

realidade e extraídos da experiência humana progressa.

A tomada de um elemento real para compor o imaginário, ou seja, o sapato, algo comum no dia a dia do menino, ganha as características de um monstro. A criança expressa o seu mundo imaginário não só através do que fala, do que escreve, mas sim de diversas maneiras, por meio de suas várias linguagens.

Conclusão

Percebemos que os espaços de faz de conta e o ateliê proporcionam a vivência ampla de relações que envolvem a imaginação e a expressão de linguagem. Essas vivências configuram a ação do brincar materializada pela invenção criativa por meio das experimentações de materiais disponíveis nesses ambientes.

As relações entre o brinquedo e a brincadeira nesse processo vão constituindo-se pela criatividade de formulação do jogo, especificidade que vai suscitar ações brincantes diversas.

Nesse sentido, pintar, construir personagens, modelar, desenhar entre outras expressões que viabilizam a possibilidade de ordenação e significação vão caracterizando-se como constituintes da relação entre brinquedo e brincadeiras.

Nesta concepção compreendemos que essas linguagens expressas pelas crianças constituem-se o universo imaginário de sua lucidade que provocam a amplitude de suas percepções do mundo.

Referências:

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEF, 1998. Vol. 1.

BOMTEMPO, E. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta: Abring, 1996.

MONTAGNINI, R. C. Das Brinquedotecas de Londrina ao Espaço/tempo. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Maringá, 2014.

OSTROWER, F. Criatividade e processo de criação. Petrópolis, Vozes, 1994.

QUEIROZ M. M .A. Educação Infantil e Ludicidade. Teresina: EDUFPI, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo, Editora Martins Fontes. 2014.

GRÃOZINHO: “O MELHOR LUGAR DO MUNDO”

Fernanda Santos da Cruz¹³

João Pedro Andrade da Silva¹⁴

1. INICIANDO A CONVERSA: O GRÃOZINHO É UM LUGAR – CONVITE...

... Para se enterrar na areia, descer em carrinho de rolimã e cirandar no salão. Para entender que “Brincar é difícil!” nas mais variadas interpretações que essa afirmativa de Rubem Alves pode nos provocar. Nas palavras de uma criança, o Grãozinho seria “o melhor lugar do mundo” e é sobre esse lugar e a forma com a qual nos atravessou que trataremos neste texto.

¹³ Graduada em Pedagogia pela UFPB (2018). Especialista em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil pela UEPB (2021). Mestranda em Educação pelo PPGEd/UFCCG. Atua como supervisora escolar na rede municipal de Jacaraú – PB (SMEDUC). Email: fernandacruz@hotmail.com

¹⁴ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018). Email: peudeandrade@gmail.com

Refletir sobre as experiências proporcionadas pela brinquedoteca é recordar, envolver-se e desmanchar-se nas lembranças de belos e inquietantes encontros com as infâncias, crianças e seus brincares¹⁵, com referências teóricas, com a pesquisa, com a docência e o ser docente.

Entre 2016 e 2018, atuamos no Grãozinho, como bolsistas do projeto “A brinquedoteca e a cultura lúdica da infância na formação do pedagogo”, vinculado ao Programa de Licenciaturas (PROLICEN). Nesse período, atuamos em atividades de pesquisa e extensão promovidas pelo Laboratório, bem como integramos o Grupo de Estudos Currículo e Práticas Educativas, na linha Currículo e Estudos da Infância.

É a partir dessas experiências, norteando-se em Friedmann (2015; 2020), Piorski (2016a; 2016b), dentre outros, que construímos as discussões deste artigo. Recorrendo às nossas memórias e registros, percorremos a potência dos encontros para refletir o Grãozinho enquanto esse lugar-convite à reflexão, estabelecendo uma relação

¹⁵ Termo utilizado por Friedmann (2011) para se referir à pluralidade do brincar.

com nossa formação inicial, evidenciando a necessidade de que o curso de Pedagogia precisa extrapolar algumas certezas enrijecidas, para que possa (re)conhecer e ampliar suas discussões e possibilidades formativas.

2. ENCONTRO COM AS CRIANÇAS E INFÂNCIAS:



Figura 1. Pé de Jambo

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2017.

De onde é esse jambo? Me dai um senão eu pego.
O pé ali tá é cheio. Não tem dono, vai carai! Se o dono aparecer...

Eu digo a ele que foi tu!

Até o homem ali tá roubando. Pega logo satanai. Corre e corre,
vai mizera. Corre porra, cuida logo. Já a professora aparece. Se
ela pega, ela embaça. Cuida féla da puta, a professora já tá ali na
porta Esconde isso ligeiro na camisa, vai desgraça.

Olha só professora, que o professor pegou!

Pode perguntar pra ele, a gente ficou só olhando.
Outro dia a gente volta? Aqui é muito do bom

- Volta sim meu anjo, pois estão se comportando.

(“Jambos comportados”. Diário de campo, 2017.)

Os registros fazem referência a uma cena/aventura de um grupo de meninos que durante a visita a brinquedoteca conseguiu “fugir” para pegar jambos fora do espaço onde estavam brincando. Essa fuga demonstra como as crianças conseguem encontrar brechas e subverter as limitações institucionais para assim vivenciarem suas experiências. Além disso, o ato de “roubar” jambos representa uma fuga do adultocentrismo, que em algumas situações impede as crianças de saborearem novas descobertas.

Mas o que destacamos diante dos registros é a fuga das imagens tradicionais da infância, histórica e socialmente construídas, colocadas em questão pela forma como se expressaram entre seus pares os “jambos comportados”. Os “palavrões” dão a tônica de uma quebra de expectativa do comportamento infantil idealizado, inclusive, pela própria

professora. Ao analisar esses registros, Silva (2018) percebe que

[...] quando se trata de lidar com a adultês, as crianças sempre davam um jeito para esconder suas infâncias e escapar nos momentos que conseguissem para vivenciarem suas verdades brincantes. A ação de roubar os jambos, para além do que possa parecer, foi uma brincadeira de encontro com a marginalidade da infância[...] A espaçotemporalidade da infância não é bonita aos olhos da adultês, ela é suja de barro, xinga, quebra o braço, rouba jambos e os come sem lavar. Sem as fugas ela jamais existiria, e por mais que seja cerceada de todos os lados e por todas as maneiras, ela sempre corre em busca de liberdade. (SILVA, 2018, p. 64).

Na mesma direção de Silva (2018), Piorski (2016a; 2016b) afirma que a infância livre sempre foi meio burlesca, sempre precisou fazer um esforço maior para adentrar determinadas coisas e desprender-se do lugar de esquecimento que o olhar cultural e adultocêntrico lhe atribuiu. Esse esquecimento também se relaciona com as concepções de criança e infância.

James, Jenks e Prout (1998 *apud* ABRAMOWICZ; TEBET, 2019), destacam que ao longo da história diferentes imagens das crianças foram difundidas, inclusive, no âmbito da Educação. A criança má ou boa, angelical; aquela presente no inconsciente dos adultos; a tábula-rasa; naturalmente ou socialmente desenvolvida; exemplificam concepções enraizadas no imaginário social e no curso de Pedagogia, que talvez não tenha nos formado para se permitir roubar jambos com as crianças.

Com essa analogia, não queremos desmerecer o curso, mas sim provocar inquietações: A formação inicial como está configurada, nos aproxima das experiências infantis e nos leva a compreender as crianças e as infâncias em sua complexidade, ou nos mantém atrelados a adultês que nos impede de (re)conhecer os saberes, vivências e narrativas das crianças? É por esse caminho que evidenciamos um primeiro encontro proporcionado pelo Grãozinho: com as crianças e suas infâncias.

Para que houvesse tal encontro, dois aspectos foram essenciais: os estudos e observações realizados na brinquedoteca e a compreensão da escuta sensível enquanto

princípio da investigação e formulação pedagógica no trabalho com as crianças (DAMASCENO; CRUZ; SILVA, 2018).

A escuta sensível, na perspectiva da pesquisa-ação (BARBIER, 2007), caracteriza-se como uma atitude metodológica baseada no escutar/ver, por meio do qual

“O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...]” (BARBIER, 2007, p. 94).

Desse modo, a escuta sensível nos permite “compreender do interior”, observar de corpo inteiro para ver e ouvir com atenção as crianças e assim (re)conhecer suas infâncias, brincades e diferentes outras formas de expressão.

Na prática, os registros sobre os “jambos comportados” exemplificam o exercício dessa escuta, pois o adulto-brinquedista não estabelece pré-julgamentos a ação dos meninos, mas brinca com eles e observa a situação para depois analisá-la, considerando o que Barbier (2007)

denomina complexidade, ou seja, os diferentes marcadores históricos, sociais, culturais, afetivos, cognitivos que constituem a infância.

A compreensão dessa escuta sensível resulta no desprendimento do adultocentrismo e das ideias pré-cincebidas, na ressignificação da relação assimétrica entre adulto e criança, na percepção das crianças enquanto sujeitos ativos bem como numa mudança de postura, inclusive corporal, tal qual exemplificada no registro:

Figura 2. Sobre observar de corpo inteiro.



Fonte: Acervo do Grãozinho, 2019.

Olhares atentos e descalços, conectados ao chão da brincadeira. Uma característica marcante dos brinquedistas

do Grãozinho é a atitude de brincar com as crianças, significando assim o ‘compreender do interior’. No mesmo dicionário onde está registrado o título de “melhor lugar do mundo”, estes são conhecidos por “professores de brincar”, o que lhes confere um *status* diferenciado, de adulto que joga bolinha de gude e faz gol no futebol, pula corda e se aventura no carrinho de rolimã, rola dentro de um pneu de trator, cria e recria formas na caixa de areia.

Esses olhares atentos e sensíveis para a infância levaram-nos a perceber os diferentes modos que as crianças agiam, brincavam, interagiam umas com as outras e com o espaço da brinquedoteca, bem como a identificar que cada grupo infantil apresentava características distintas de acordo com a idade, com o lugar ao qual pertenciam, com seus repertórios lúdicos dentre outros aspectos. Aliada a essa percepção, os relatos dos discentes e professores em momentos formativos evidenciavam que cada um, apesar das semelhanças, apresentavam memórias de infância com diferentes especificidades.

Percebemos assim que apesar dos elementos universais que caracterizam a infância e a criança, como

aspectos físicos, a necessidade de brincar, de provisão, de cuidados e proteção, há uma pluralidade de modos de ser criança e de experimentar a infância que não cabem em termos genéricos e singulares.

Partindo disto, um segundo aspecto vem à tona nesse caminhar ao encontro das crianças e infâncias: a importância das observações na brinquedoteca e das leituras e discussões em nosso grupo de estudos. As aproximações com os autores do campo da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2009; CORSARO, 2011; BROUGÈRE, 2010) nos levaram a entender as crianças enquanto sujeitos ativos e produtores de uma cultura própria da infância.

Por meio da perspectiva antropológica (FRIEDMANN, 2011; 2015; COHN, 2005) aliada ao estudo e discussão das produções do Projeto Território do Brincar¹⁶ percebemos a diversidade de infâncias, atravessadas pela multiplicidade de contextos, de lugares, de condições sócio-históricas, de culturas, de formas de brincar e pelas diferentes desigualdades que afetam nossa sociedade. Deste modo as

¹⁶ <https://territoriodobrincar.com.br/>

crianças e infâncias, tal qual a grafia, apresentam-se e devem ser compreendidas numa perspectiva plural. Crianças e infâncias do campo, quilombolas, ribeirinhas, indígenas, de comunidades rurais, de regiões urbanas, de regiões periféricas, de terreiro e tantas outras que trazem em suas vivências as especificidades do meio que estão inseridas. Como registra Cruz (2021) essas experiências infantis vão,

[...] tornando-se singulares para cada lugar, para cada grupo infantil, para cada criança, sendo apreendidas, vivenciadas e modificadas por elas através de seus brincares e das relações que constroem e estabelecem com seus pares, com os adultos e com a realidade que os cerca. (CRUZ, 2021, p.19)

Assim, cada grupo infantil ao visitar o Grãozinho apresentava características distintas traduzidas em formas muito particulares de se relacionarem com os espaços da brinquedoteca, do mesmo modo que cada criança, a partir de seus interesses e repertórios lúdicos, apresentavam formas singulares de brincarem e atribuírem funções aos objetos - brinquedos disponíveis. O que para uma criança servia de carrinho de compras, servia também para um colega como

carrinho de bebê, ou para outra criança como um carro de corrida, por exemplo.

Entendemos que discussões como essas, em torno da pluralidade de infâncias e crianças, deveriam se fazer presentes na formação inicial de professores. Friedmann (2020) afirma que atualmente há um debate multidisciplinar e multissetorial acerca dessas concepções.

Tais debates e contribuições, aliados ao princípio da escuta sensível precisam compor as discussões e ementas do curso de Pedagogia, para ampliar a compreensão dos pedagogos em formação acerca das crianças e das infâncias, do corpo, dos brincares, indo além das discussões centradas apenas nas referências da Psicologia. Talvez esse seja um caminho viável para aproximar professores e professoras dos universos infantis, para incluir a escola naquele dicionário privilegiado como um dos sinônimos de “melhor lugar do mundo”.

Adentrando a discussão sobre os universos infantis, destacamos a seguir outro encontro proporcionado pelo Grãozinho: com os tempos e espaços do brincar.

3. OS TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR NA INFÂNCIA



Figura 3. Caixa de espaço-tempos. Fonte: Acervo do Grãozinho, 2019.

Ao brincar, a criança está imersa e entregue à experiência. Seu corpo, sentimentos e inteligência estão conectados à sua ação. Seu brincar dura o tempo da experiência, de sua conexão com o que está fazendo. (LEITE, 2015, p. 67).

A perspectiva mais comum que temos acerca do tempo é de algo que rege a organização dos nossos dias, da nossa rotina por meio de instrumentos como o relógio e o calendário. Da mesma forma, a noção que construímos de

espaço está atrelada a limitações físicas, a aquilo que está posto visivelmente. Mas, diante das observações realizadas na brinquedoteca e em contextos escolares, percebemos que as crianças conseguem subverter essa lógica brincando.

Ampliando a compreensão para além do viés cronológico, Kohan (2004) destaca que há outras formas de compreender o tempo. Em resumo, este pode ser *chrónos*, o tempo sucessivo; pode ser *kairós*, o tempo da oportunidade e também pode ser *aión*, que designa a intensidade e uma temporalidade não numerável. Nesse sentido, entendemos que as experiências brincantes das crianças ocorrem nessa relação com a intensidade de *aión*, pois o tempo da própria infância é fluido, vertical, não se resume a linearidade e a realidade que nós adultos concebemos e creditamos (PIORSKI, 2016; LAMEIRÃO, 2016).

Os espaços do brincar também não se limitam a realidade física que concebemos, pois são criados pelas crianças dentro das possibilidades que encontram ao seu redor e de acordo com as necessidades e especificidades de suas brincadeiras. Em concordância com Piorski (2016), entendemos que

Os lugares perdem a fixidez do tamanho, crescem largamente, aumentam suas proporções e gravam na memória das crianças o *superespaço*, o espaço fantástico, o lugar do sonho [...] a potência imaginal da criança, sua imaginação geométrica, molda, redimensiona o mundo, aprofunda os espaços. (PIORSKI, 2016, p.70).

Assim, quando mencionamos o tempo e espaço do brincar, nos referimos ao encontro com elementos inerentes à ação brincante das crianças, criados num plano simbólico, alternativo, atendendo as características e regras de cada jogo. Esse tempo e espaço do brincar, apesar de não se restringirem a delimitações físicas ou cronológicas dialogam com elas, uma vez que são estas delimitações que fornecem possibilidades e até mesmo desafiam as crianças para inventares seus espaços-tempos brincantes.

Desse modo, não é o adulto que determina o tempo do brincar e o espaço ideal para que a brincadeira aconteça. O vínculo da criança com o tempo está além dessa relação que se resume a medi-lo ou controlá-lo assim como os espaços do brincar, apesar de estabelecerem uma relação

com o espaço físico, transcendem as delimitações materiais e institucionais.

São espaços e tempos sagrados, que guardam esconderijos, rituais, fantasias, emoções e tesouros, que guardam mundos dentro de mundos (FRIEDMANN, 2015). Essas espaçotemporalidades compõem “universos alternativos” onde as crianças podem ser policiais ou bandidos, se concentrarem no jogo da velha enquanto a aula acontece, ignorar as vozes dos outros colegas enquanto brincam de adoleta ou simplesmente ficarem quietas num mundo particular, isoladas do que ocorre ao seu redor (CRUZ, 2018). Vejamos os registros a seguir:



Figura 4. Mosaico/cenários de espaçotemporalidades.
Fonte: Acervo do Grãozinho, 2018-2019.

As cenas exemplificam diferentes espaços-tempo vivenciados pelas crianças na brinquedoteca, de introspecção e concentração, de imaginação e movimento, de desafio e partilha. Crianças – mestres no brincar de aventurar-se no carrinho de rolimã; profissionais no xadrez e na música. Especialistas em imitar jacarés; guias de achadouros na areia e detentoras dos complexos saberes de

como rolar dentro de um pneu. É a potência do desejo e da ação brincante expressos nos universos lúdicos infantis.

Voltando-se novamente a nossa formação acreditamos que essa reflexão acerca dos tempos e espaços do brincar precisa ser realizada no curso de Pedagogia. Para tanto, se faz necessária a percepção do brincar para além do viés puramente pedagógico ou como um instrumento à serviço da escolarização. Para além da superioridade e primazia dos conteúdos curriculares em detrimento de outros saberes e formas de expressão das crianças. É essencial ainda ampliar as discussões para além do tempo cronológico e assim dialogar com o tempo da intensidade. É necessário (re)pensar as práticas para além da linearidade dos sistemas educacionais, aproximando-as da experiência.

Refletir sobre isso e sobre os encontros que tivemos a oportunidade de vivenciar/apreender por meio das diferentes ações que participamos no Grãozinho leva-nos a pensar a docência e o exercício de ser docente. Por esse caminho, gostaríamos de traçar algumas considerações.

4. ENCONTROS (E DESENCONTROS) COM A DOCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



Figura. Brincar sobre tela.
Fonte: Acervo do Grãozinho, 2019.

No emaranhado de formas e texturas há o reflexo de movimento esparramado pelo salão, colorindo brincares, construindo poéticas e estéticas do brincar que dão vida e sentido ao Grãozinho, produzindo um cenário que mais parece obra de arte. Os encontros também acontecem assim, por meio desse (des)alinhar de ideias e reflexões, de inquietações que provocam busca, questionamentos e apreensão de novos saberes.

Revisitar nossas memórias e registros, como dito no início deste texto, é recordar os encontros que contribuíram com nossa formação e construção de um pensamento crítico que embasado nas oportunidades de estudo e pesquisa que tivemos no Grãozinho, nos fazem questionar e vislumbrar o curso de Pedagogia, não apontando “falhas”, mas sim possibilidades formativas. Crianças, infâncias, brincadeiras, experiência, tempos e espaços, escuta sensível e tantos outros aspectos deveriam compor o vocabulário, as ementas e discussões dessa licenciatura, assumindo um papel central e não sendo esquecidos ou trabalhados apenas por meio de atividades e projetos extracurriculares.

Por outro lado, as reflexões e apontamentos que buscamos destacar nesse artigo evidenciam o impacto, a potência e a importância do Grãozinho enquanto espaço essencial de formação inicial e continuada, de aprofundamento teórico-metodológico que permitem encontros e desencontros com a docência e com o exercício do ser docente.

Finalizando nosso artigo, recordamos e nos inspiramos no título de um texto de Arroyo (2008) para

deixar aqui registrado: “O Grãozinho interroga a Pedagogia!”¹⁷. Isso não é uma afirmação de efeito, mas uma provocação/convite para que o curso se permita passear em um carrinho de rolimã e roubar alguns jambos pelo caminho.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRUZ, Fernanda Santos da. **Os brincares das crianças e os tempos e espaços do brincar na escola**. 93 páginas. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. Bananeiras: UFPB/CCHSA, 2018.

_____. **As culturas infantis e suas contribuições para a educação quilombola: uma análise do documentário “Disque Quilombola”**. 60 páginas. Monografia. (Especialização em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.

¹⁷ ARROYO, Miguel González. A Infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 119-140.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

_____. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 37 – 45.

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

LEITE, Ana Cláudia Arruda. Diálogos e experiências: Pontes que conectam pessoas e territórios. In: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 61 – 69.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

_____. **Diálogos do Brincar #2**: criança e natureza. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L4u8pnpqMkQQ>
SILVA, João Pedro Andrade da. **Peraltices, meninices e outras anedotas**: o que o corpo brincante das crianças tem a ensinar ao professor? 79 páginas. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. Bananeiras: UFPB/CCHSA, 2018.

POR UMA PRÁTICA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Efigênia Maria Dias Costa¹⁸

Jalmira Linhares Damasceno¹⁹

Maria da Vitória da Silva Camilo²⁰

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) deixam claro que o espaço para a educação infantil deve propiciar os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos da instituição. Logo, os pátios, os quintais e demais espaços externos de creches e pré-escolas têm o papel fundamental

¹⁸ Doutora em Ciências da Educação, Professora do DE/CCHSA/UFPB, efigeniamdc@yahoo.com.br

¹⁹ Doutoranda em Educação, Professora do DE/CCHSA/UFPB, jalmira@gmail.com

²⁰ Graduanda do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB, vitoriacamilo905@gmail.com

de propiciar possibilidades de movimento e também de aprendizado (BRASIL, 2010).

O reconhecimento da necessidade das crianças de tomar sol, estar ao ar livre, desenvolver-se fisicamente e expandir-se em movimento, bem como outros aspectos emocionais e sociais, fez com que os espaços externos fossem considerados importantes para o uso e a circulação de crianças em instituições de educação infantil.

Segundo Tiriba (2018), as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

As interações e brincadeiras são apontadas como eixos norteadores nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem estar atentas às manifestações infantis e aos desejos e interesses que as crianças expressam quando brincam livremente entre si.

É essa atenção que assegura o respeito ao princípio estético de valorização da sensibilidade, da criatividade e da liberdade de expressão, potencializadas quando em interação com os elementos naturais.

Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Ao brincar na terra, construir castelos de areia, fantasiar segredos da floresta encantada de seus sonhos, ao imaginar enredos em que se transmutam em animais e vice-versa, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza.

Assim concebido, este artigo tem o propósito de compartilhar uma pesquisa-ação colaborativa que apresenta o ensaio de um projeto de ensino numa creche comunitária no agreste paraibano, pautado em uma proposta ecológica de educação.

BREVE APORTE TEÓRICO

Cuidado com o ambiente e com as redes que sustentam a vida no planeta Terra é ou deve constituir o compromisso de todo ser humano nos dias atuais. No entanto, a nossa cultura não nos educou para a reciprocidade com a Terra nem suscitou o sentimento de mútua pertença. Os processos educativos não incluíram o sentido do cuidado (COSTA, 2002).

Na realidade, a nossa cultura moderna caracteriza-se pelo excesso de exploração da natureza; pela acumulação de riqueza, que faz com que menos de quinhentas famílias no mundo controlem mais da metade de todos os bens produzidos; e por uma cultura que tolera a pobreza e até a miséria de grande parte da população mundial. Ela é, sobretudo, uma cultura que agrediu todos os ecossistemas, fazendo uma verdadeira guerra total contra a Terra (SOUZA, 2015).

A busca do progresso e da acumulação de riqueza pressupõe dominação da natureza e exploração de seus bens e serviços de forma ilimitada, sem qualquer cuidado com os

limites dos ecossistemas e sem solidariedade para com as futuras gerações.

O grande equívoco de todo o projeto da modernidade, fundado no paradigma da conquista e da dominação, foi não ter levado em consideração a Terra, pressupondo ilusoriamente que ela fosse infinita em seus bens e serviços e ilimitada em sua resiliência. A exaustão de seus recursos escassos, a degradação de seus solos, florestas, águas, oceanos e atmosfera e a desumana desigualdade social que provocou, conjugando a injustiça ecológica com a injustiça social, são os sinais de seu fracasso e da incapacidade de resolver os problemas criados por nossa civilização. Para Leff:

O efeito do pensamento com o qual temos construído e destruído o mundo globalizado e nossos mundos de vida. Essa crise civilizatória se apresenta como um limite no real que ressignifica e reorienta o curso da história: limite de crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. A crise ambiental é a crise do

pensamento ocidental, da metafísica que produziu a disjunção entre o ser e o ente, que abriu caminho à racionalidade científica e instrumental da modernidade, que produziu um mundo fragmentado e coisificado em seu afã de domínio e controle da natureza. A crise ambiental se expressa como um questionamento da ontologia e da epistemologia com as quais a civilização ocidental compreendeu o ser e as coisas; da ciência e da razão tecnológica com as quais dominou a natureza e economicizou o mundo moderno (2006, p. 288).

A crise atual, com as severas ameaças que globalmente pesam sobre todos, coloca como urgente e impostergável a questão da responsabilidade coletiva dos seres humanos. O cuidado das pessoas, das sociedades e da natureza será a atitude mais adequada e imprescindível para a nova fase da história da humanidade e da própria Terra (ROSELLÓ, 2009).

Com o avanço da crise, verifica-se que a solução não é somente técnica, mas ética, e envolve o desenvolvimento da consciência individual e coletiva de toda a sociedade em âmbito global. É necessário encontrar alternativas

sustentáveis e, ao mesmo tempo, justas ao estilo de vida de todos os seres. A mudança não se limita ao modelo de produção de bens de consumo. Faz-se urgente uma mudança de rota na organização da vida econômica e das instituições políticas e nos hábitos pessoais. Segundo Junges:

A crise ecológica não significa apenas o surgimento de problemas ambientais, mas a necessidade de novas formas de enxergar o mundo e a natureza. Parece indispensável uma mutação cultural que supere a visão redutiva e alcance um enfoque mais global da natureza (2004, p. 51).

Pode-se dizer que a crise ecológica aponta para a decadência do atual paradigma de intervenção no meio ambiente e de convivência entre os seres humanos, e destes com a natureza. Além da destruição dos ecossistemas, percebe-se a dimensão social da crise ecológica. Falar em sustentabilidade implica formular críticas radicais ao paradigma antropocêntrico e à racionalidade instrumental moderna que visa, unicamente, ao lucro, sem levar em conta o meio ambiente, sua sustentabilidade presente/futura e a justiça social. As dificuldades ecológicas só serão

equacionadas com a construção de uma sociedade justa e igualitária, na qual a vida, em sentido amplo, seja valorizada e preservada (GADOTTI, 2009).

De acordo com Junges (2004), o modelo de ser humano compreendido como indivíduo isolado e separado do mundo, transformando a natureza em objeto que se encontra a seu dispor, cria patologias ambientais correspondentes a patologias psicológicas, pedagógicas e sociais.

É necessário superar a concepção do ser humano como espécie dominante e separada do mundo, despojando-se do seu isolamento individualista e colocando-se do ponto de vista de todos. No caso das instituições educativas e dos processos formativos/educacionais, trata-se de assumir uma educação na perspectiva do cuidado, adotando práticas pedagógicas ecológicas em atitudes junto à natureza. Assim, emerge um ser humano ecológico, em vez de egocêntrico, que se compreende essencialmente como ser em relação.

Uma visão adequada ao paradigma ecológico precisa superar a posição antropocêntrica centrada exclusivamente

nos interesses humanos para chegar a uma compreensão ecossistêmica do ser humano que, de certo modo, está na origem da ética do cuidado (COSTA, 2002).

O paradigma ecológico visa superar o paradigma moderno da arrogância humana, da existência solipsista, da aventura de conquista e do domínio da natureza pela ciência e pela técnica, do uso desmedido e do desfrute imprudente dos recursos naturais, e, enfim, questionar a dicotomia entre o regime da natureza e o regime da sociedade de produção e consumo ilimitado.

METODOLOGIA

Após várias leituras de teóricos, como Ludke e André (1986), André (1995) e Thiollent (2000), sobre as diferentes possibilidades de pesquisa, a opção metodológica para este trabalho foi pela pesquisa-ação colaborativa de cunho interdisciplinar.

Thiollent (2000, p. 103) diz que a pesquisa-ação é uma “orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais”, o que caracteriza esta pesquisa, pelo fato de

ser realizada num contexto escolar real, vivo, com todas as nuances a ele pertencentes – obstáculos, variáveis, conquistas e desejos: aspectos subjetivos e objetivos da prática pedagógica. Nessa perspectiva, André (1995) acrescenta:

A pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo... muitas vezes, esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção (p. 33).

Compartilhando ideias semelhantes às de André (1995) sobre pesquisa-ação, Thiollent (2000) nos diz que toda atividade intencional voltada para uma prática concreta, como diversa do ativismo e engajada em uma transformação social, nos fornece produção de conhecimento. Vista como uma estratégia metodológica de pesquisa social em que se acompanham processos de atividades, decisões, ações e uma gama de atividades intencionais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, essa modalidade investigativa tenta, ainda, aumentar o nível de

consciência das pessoas e de grupos sobre as realidades estudadas.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p.14).

Esse tipo de pesquisa é decorrente, portanto, da identificação de uma problemática específica dentro de um contexto determinado, cuja solução requer uma investigação abrangente das suas dificuldades e problemas e o traçado de um plano para solucioná-las. Tanto o plano de ação como a pesquisa ocorrem paralelamente.

Portanto, pensando em delimitar melhor o foco principal da investigação e tentando tratar de questões específicas acerca da temática, constatou-se que a ação colaborativa foi de grande valia nessa sistematização. Para Oliveira & Magalhães, as ações de colaboração:

[...] se constituem práticas sociais que têm como objeto a introdução de transformações quanto a necessidades dos contextos dos participantes e implicam certo grau de conhecimento da realidade que objetivam transformar e das necessidades que querem satisfazer, com a finalidade de empoderar os participantes por meio de uma prática crítica e criativa (2011, p. 66).

A ação colaborativa no processo de pesquisa permite um maior envolvimento e a reflexão de todos os sujeitos participantes, emancipando-os para que tomem decisões e participem do processo de construção de conhecimento.

Por todas as características acima apontadas, a metodologia de pesquisa-ação mostrou ser a forma de pesquisa mais adequada ao trabalho realizado, pois foi desenvolvido junto a um grupo de crianças de uma creche comunitária no agreste paraibano, baseado no uso dos seguintes instrumentos metodológicos: intervenção planejada, acompanhamento, registro, avaliação constante, replanejamento de ações e, em especial, uma produção coletiva de melhorias.

UMA AMOSTRA DO TRABALHO REALIZADO

Como cerne de nossa investigação, a ação colaborativa na creche objetivou conhecer e dar a conhecer as atividades pedagógicas realizadas no pátio, no quintal e demais áreas externas da instituição que proporcionaram o conhecimento e o contato das crianças com o mundo natural. No processo de desenvolvimento do projeto de ensino com as crianças da creche muitas foram e estão sendo as intervenções, mas, devido à impossibilidade de compartilhar todo o trabalho realizado, elencamos para o momento a amostra de algumas atividades realizadas.

É importante registrar que as atividades propostas são frutos de um trabalho anterior desenvolvido pela equipe do projeto de ensino *Fortalecendo a formação da professora da primeira infância*, vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLICEN e, na realidade, dizem da construção coletiva de um “Caderno com possibilidades de práticas ecológicas para o cotidiano de creches”.

Inicialmente foi necessário fazer um reconhecimento dos espaços que constituem os territórios educativos

naturais na creche, tendo em vista a clientela atendida, ou seja, as crianças pequenas e bem pequenas. Então, alguns fatores foram levados em consideração, como a faixa etária das crianças, a composição e organização dos espaços e a distribuição de alguns materiais. Tudo pensado e planejado de forma a permitir que as crianças exercessem seu fazer mais espontâneo, o brincar, explorando e experimentando, em intensa movimentação física e psíquica, num processo de crescimento, descoberta e criação.

Nos primeiros dias das crianças na creche, recebemos todas elas no pátio, onde foram colocadas algumas bacias com água. As crianças deram banho nas bonecas, brincaram dentro das bacias, encheram e esvaziaram mil vezes os potinhos que foram colocados à sua disposição. O dia estava muito quente e o banho de mangueira foi muito bem-vindo.

As experiências, vivências e brincadeiras em territórios educativos naturais são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Através da experimentação, ela interage com o meio natural e desenvolve sua capacidade cognitiva, suas emoções e sua afinidade com esse lugar (TIRIBA, 2018).

Sol, ar puro, água, terra, barro e areia são elementos/condições que estão presentes no dia a dia da creche. As crianças bem pequenas gostam muito de estar ao ar livre, sobre colchonetes, desfrutando do espaço aberto e atentas ao que está ao redor. As crianças pequenas passeiam livremente no entorno da creche e descobrem que as árvores estão a um passo das suas mãos.



Fonte: Arquivo Creche Comunitária, Abril/2022

É no contato e na interação com o meio que a criança elabora sua percepção cognitiva, sua compreensão de pertencimento, limites e responsabilidades. É no contato que a criança elabora, cria e transforma. Dessa forma, os

espaços naturais são laboratórios ao ar livre, ricos em possibilidades (BRASIL, 2010).

Reproduzir com argila elementos da natureza que estão à nossa volta, despertando, assim, interesse, curiosidade e respeito com o meio natural foi o que fizemos quando convidamos as crianças para passear no pátio da creche, a fim de que observassem os elementos naturais que lá existem (animais, plantas, folhas, flores) e depois brincassem/pegassem com/a argila para criar o que quisessem. A prática da modelagem estimulou a criatividade e ofereceu uma rica experiência sensorial pelo tato e com a manipulação.

Para Piorski (2016), é na relação que a criança estabelece com o mundo das substâncias e matérias, da corporeidade e da artesanaria, que reside o relâmpago na imaginação da brincadeira. E, então, a criança dá vazão à sua vontade de construir, criar, montar e fazer, acessando diferentes linguagens expressivas e de experimentação, desenvolvendo habilidades motoras e de criação cada vez mais complexas e elaboradas e fortalecendo elos na relação com o mundo à sua volta.

As brincadeiras com a terra estimulam a curiosidade infantil. A criança quer investigar e conhecer o interior das coisas, aquilo que se encontra oculto. Daí as brincadeiras de cavar buracos profundos na terra ou areia para, quem sabe, chegar ao outro lado do mundo. No tanque de areia as crianças tornaram-se arquitetos de grandes construções e ergueram pontes e castelos, assumindo a identidade de princesas e príncipes.

É consenso entre os/as pesquisadores/as que o contato com elementos do meio natural, como a terra, as folhas, os animais e a água, é muito importante na infância, despertando na criança a sensação de pertencimento e ajudando na formação de identidade, no estar no mundo e fazer parte dele (LOUV, 2016).

Uma proposição divertida de experimentação envolvendo as crianças em descobertas corporais de equilíbrio e textura foi o banho de grude. O grude é uma mistura cozida, semelhante a uma papa feita com farinha de trigo e água, a qual acrescentamos um pouco de corante comestível (anilina), distribuimos em bacias e dispusemos

em uma superfície plástica para que fosse experimentado pelas crianças em forma de banho.

A atividade proposta com o banho de grude no ambiente externo da creche foi uma boa proposição para as crianças experimentarem corporalmente diferentes possibilidades de equilíbrio, movimentação e sensações corporais com a temperatura, bem como visualizações de cores e misturas.

CONCLUSÃO

É notório que as atividades realizadas no pátio e no quintal da creche muito contribuíram para o desenvolvimento pleno das crianças, possibilitado pelo exercício das potências de criação, autoexpressão e autoexpansão, e nos revelaram também que esses espaços são literalmente espaços de vivência, de interação, espaços que alegram e potencializam a existência, espaços e tempos para viver a infância.

Vimos que as vivências das crianças na natureza muito ajudaram a fortalecer seu vínculo com o mundo

natural, bem como fomentaram o conhecimento local acerca dos ambientes, dos seres e dos processos naturais.

Aprendemos que quanto mais verdes e ricos em elementos naturais forem esses espaços, mais eles aumentam as possibilidades de atividade física, por meio de um repertório de brincadeiras e atividades mais diversificadas e complexas.

E, finalmente, destacamos a importância do desenvolvimento de uma prática ecológica no cotidiano das instituições de educação infantil. É o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitarão às crianças constituírem-se como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra e resistam ao consumismo que destrói e desperdiça o que a natureza oferece a todos os seres vivos como dádiva. Se as crianças são o centro do planejamento escolar, esse convívio não é uma opção de cada professor ou professora, é um direito.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2010.

COSTA, A. C. G. da. **Programa cuidar: as várias dimensões do cuidado**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2002.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

JUNGES, J. R. **Ética ambiental**. 2 ed. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROSSELÓ, F. T. **Antropologia do cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, M. C. S. A. (Org.). **Sustentabilidade, meio ambiente e sociedade: reflexões e perspectivas**. Umuarama: Universidade Paranaense – UNIPAR. E-Book, 2015.

LOUV, R. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.

LUDKE, M. e ANDRÉ M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

RELAÇÕES QUE PRODUZEM O PROCESSO DE FORMAÇÃO: A ATIVIDADE PEDAGÓGICA NAS VISITAS AGENDADAS NA BRINQUEDOTECA DO CCHSA/UFPB

Miguel José Santos de Barros²¹

Mikalenne Maria Santos de Barros²²

Maria José de Queiroz²³

Situando a discussão

A Brinquedoteca do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCHSA/UFPB), fomenta estudos que contribuem para a compreensão da experiência do brincar das crianças no contexto da formação de professores, especificamente a

²¹ Graduando do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB, miguelbarrosufpb@gmail.com

²² Graduanda do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB, mikalennemr@gmail.com

²³ Graduanda do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB, nanda.zeza@hotmail.com

formação inicial do pedagogo. Esses estudos contemplam entre outros temas, sobre a escuta das crianças como constituinte da observação participante. Escuta como atitude investigativa sobre modos de brincar desses indivíduos.

A proposição dessa formação está organizada a partir de quatro eixos de atividades que constitui atualmente a prática pedagógica do Laboratório, a saber : a atividade do grupo de estudo direcionada para o aprofundamento teórico e metodológico dos projetos de extensão, ensino e pesquisa; atividades de coordenação, orientação pedagógica e produção de materiais didáticos junto ao estágio supervisionado em educação não escolar e as atividades pedagógicas articuladas nas visitas agendadas com os grupos de crianças e professores das escolas da região. Esse texto apresenta um recorte desse trabalho, discutindo o processo de formação contemplado nas visitas agendadas.

Esses agendamentos acontecem por meio do contato telefônico ou de forma presencial na secretaria do espaço e é divulgado na página do Instagram (@brinquedotecacchsa). O formulário desses agendamentos registra: o nome da

escola, a cidade, faixa etária e o quantitativo de crianças, que por critérios da instituição, não pode exceder ao número de sessenta estudantes. As informações desse formulário são utilizadas como dados para o planejamento das visitas.

As visitas das crianças na brinquedoteca tornam-se um momento relevante na formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia que atuam como educadores bolsistas do espaço. Substrato para pensarmos sobre práticas pedagógicas com crianças nos espaços escolares e não escolares.

Uma organização metodológica

A observação participante, discutida como técnica de pesquisa qualitativa (MINAYO,), aliada a perspectiva proposta por Damasceno, et.al (2019), de uma observação de corpo inteiro, cujo princípio dessa relação, assume uma escuta sensível na produção da prática pedagógica, tem sido a base de nossa formulação metodológica.

Uma escuta que opera na prática pedagógica como um componente da sua formulação didática. Que produz

relações de proximidade como elaboração da atividade de observação das brincadeiras. Barros, et.al (2020), descreve que a perspectiva da observação de corpo inteiro, constituída pela atitude da escuta sensível possibilita que o pedagogo em formação adentre no território brincante produzido pelas crianças, deixando de ser um mero expectador, assumindo o lugar de um educador que se mantém em diálogo com a produção das crianças sem ser interferidor. Um educador que recusa a prescrição (FREIRE, 2010).

Essa proposição formativa tem a experiência como construtor na produção das relações pedagógicas. Compreendendo que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece”. Larrosa (2002, p. 21). Sendo a experiência o que padece em acontecimento, a experimentação assume um lugar importante referente a sua mobilização. A proximidade com as crianças nos contextos das visitas, proporciona uma experimentação que mobiliza experiências de formação na produção de uma prática pedagógica.

ARTICULAÇÕES FORMATIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA BRINQUEDOTECA

Identificamos que o processo de formação vivenciado no contexto das visitas na brinquedoteca é atravessado por articulações entre os eixos que compõem o processo formativo. A primeira dessas articulações acontece com o grupo de estudos que subsidia leitura e discussões sobre as culturas infantis produzida pelos brincares das crianças, o processo de escuta das experiências do brincar, como também, os modos de ser e estar no mundo que as crianças expressam em suas brincadeiras.

Os encontros de estudo são momentos destinados para o debate conceitual, bem como, para as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico da Brinquedoteca, problematizado por temáticas como: infância, cultura lúdica, brincar, brinquedo. Esse espaço de discussão concretiza-se como um momento de formação essencial na produção de sua prática pedagógica.

Ao abordamos nossas ações em um princípio de intimidade e comunhão com as crianças, estabelecemos uma

relação que não se dá sobre a criança, mas, com as crianças. Intimidade e comunhão constituem uma escuta minuciosa que se detém como menciona Manoel de Barros (2015) nas pequenas “miudezas”. No que está se fazendo em detalhes. Nos mais minuciosos movimentos. Uma escuta que produz uma observação de corpo inteiro, que ultrapassa a percepção, buscando na captura inventiva a imagem dos pequenos gestos de criação nas brincadeiras. Vejamos: na areia uma criança brinca...

Na areia... 2019



Fonte: acervo da brinquedoteca

Na areia, a matéria plástica de um corpo criança brincando no círculo delimitado por suas criações é a cena capturada. Uma cena capturada de cima se faz expressão de movimento. Sua captura se dá por relações e intensidades que observador (ra) externo tensiona ao buscar estar mais próximo possível do real da produção dos brincares das crianças.

A escuta sensível pressupõe, nos desvincularmos da ação prescritiva que reduz a brincadeira a relação com o objeto brinquedo, selecionado para determinados fins do desenvolvimento cognitivo.

Pensada como uma atitude pedagógica, a escuta vem se tornando no trabalho pedagógico da brinquedoteca um construto didático na formulação dos registros fotográficos produzidos durante a visita como parte de sua documentação pedagógica. As imagens capturadas constituem-se como material de análise dos brincares das crianças e fonte constituinte na formulação dos registros narrativos, que compõem esse arsenal documental.

Os registros fotográficos capturam pequenas frações dos momentos das brincadeiras das crianças, é por meio deles que conseguimos analisar narrativas e experimentações na composição de suas criações. Mesmo sendo uma produção realizada de forma individual pelo educador, assume nesse momento o papel do observador externo o que implica complexidades subjetivas, esses registros fotográficos configuram como materiais de análise para a discussão coletiva que infere sobre a reflexão pedagógica acerca das visitas.

Ao fotografarmos capturamos um pequeno momento da infinidade de criações das crianças. Esses registros tornam-se um dos nossos materiais de leitura e discussão para investigarmos e compreendermos acerca dessas criações. Para (ARROYO, 1982, p. 106), “a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e sobretudo de práticas mais comprometidas”.

Essa perspectiva é o que fundamenta a produção pedagógica do espaço e permite um fluxo contínuo de

formulações cuja base de produção são os processos produzidos pelas crianças na criação de suas brincadeiras.

Os registros fotográficos associados aos registros narrativos, que assumem as características de uma escrita etnográfica, constituem nossa maneira de documentar.

As escritas narrativas produzem um registro que envolve uma conversação que narra em descrição uma conversa produzida pelo observador em sua travessia de observação. Essas escritas são formuladas pelos educadores bolsistas e professores orientadores do espaço, como parte da ação pedagógica posteriormente há visitas. Vejamos um trecho de uma dessas narrativas.

Em busca de capim

[...]Depois de construir toda a fazenda, organizamos os animais em seus lugares, de repente me deparei com um menino bem pequeno e cheinho todo curioso, convidei para brincar, logo aceitou. Quando menos espero ele me indagou: tio acho que eles estão com fome. Olhei para ele e falei: eu também acho. Aí perguntei: será que eles comem o que? Ele disparou: capim!E a nossa jornada foi esta: ir em busca do capim na área externa. Pegamos nossos carrinhos e seguimos nosso

caminho. Passamos por crianças pulando, correndo. Atravessamos cores, carrinho de corrimão disparado, até chegar em frente a casinha [...]. Estacionamos o carrinho e fomos recolher um tal de capim para alimentar os animais. Recolhemos uma certa quantidade, antes voltar para a fazenda, [...] Assim pegamos nossos carrinhos e retornamos a fazenda. Ao chegar alimentamos cada um. Ele sorria, parecia muito feliz. Ao chegar ao final da visita o corpo pedia descanso, mal ele sabia que ia ter uma faxina no ambiente e organiza-lo. No final a sensação era de dever cumprido". (registro narrativo – visita 04 de abril, 2019)

A narrativa descritiva transcorre sobre relações. Cada registro traduz imagens. Imaginação das cenas das brincadeiras produzidas pelas crianças que ocupam os ambientes da brinquedoteca, assume, nesse direcionamento que buscamos discutir a formação, a narrativa descritiva trata-se também de um roteiro didático.

O processo de sua produção inicia-se nas atividades de observação, desta maneira, cada registro narrativo conta com uma narrativa única e singular. A discussão coletiva desses registros, como parte do planejamento da atividade

pedagógica na visita, subsidia a produção do conhecimento pedagógico na interrelações entre ensino e pesquisa na formação inicial do pedagogo.

Os aspectos discutidos são retomados como elementos norteadores da organização de um espaço pedagógico que possa cada vez mais aproximar-se da produção dos brincares das crianças. Vejamos no item a seguir alguns registros fotográficos e narrativos produzidos nas visitas agendadas.

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA NAS VISITAS AGENDADAS

Entre os anos de 2018 e 2019, período ao qual corresponde a produção dos registros fotográficos e narrativos utilizados como fonte e dados das discussões desse texto, a Brinquedoteca estava organizada em sete ambientes, contando com o espaço externo.

Convite às invenções - 2019



Fonte: Acervo da Brinquedoteca

Ao chegarem à brinquedoteca as crianças são recebidas pelos estudantes bolsistas, logo em seguida são convidadas a sentarem-se em círculo no salão principal. Esse é o primeiro momento de aproximação no qual passamos a conversar com elas iniciando com uma breve apresentação incluindo os estudantes bolsistas e algumas crianças. Mencionamos algumas crianças, porque nem sempre, todas desejam participar da conversa na roda.

Nessa conversa estabelecemos três combinados: o primeiro diz respeito que no espaço não existem brinquedos de menino e de menina, e que todos e todas podem brincar com o que desejarem. O segundo é o cuidado com os brinquedos. O terceiro é que no final da brincadeira as crianças possam nos ajudar na arrumação dos ambientes.

Roda de conversa – 2019



Fonte: Acervo da Brinquedoteca

A conversa na roda, bem como alguns de seus conteúdos, como os combinados, tem sido ponto de problematização da atividade pedagógica nas visitas. Os combinados não são regras fixas de conduta a serem seguidas. Apontam para uma “operacionalização” didática que busca em um período de tempo da estada dos grupos de crianças no espaço, visto que, as visitas agendadas tem um espaço-tempo institucional de duas horas.

As professoras e alguns professores que acompanham as crianças participam da roda de conversa com elas, porém, ao término desse momento, que tem no máximo a durabilidade de 20 minutos, os professores e professoras são convidados para uma breve conversa, na qual fazemos um convite para que eles possam, caso desejem, brincar com as crianças. E combinamos de não interferirmos em suas brincadeiras, deixando-as livres para produzirem as suas experimentações.

Ao término da roda de conversa as crianças se distribuem percorrendo os ambientes, correndo em ritmos diferenciados, produzindo uma diversidade de pautas sonoras que misturam-se em uma comunicação traduzindo

uma linguagem muito singular. Brincar tem uma linguagem cuja expressão comunicativa vincula-se ao que produz a imaginação criadora.

As cenas brincantes expressam signos dessa linguagem, constituídos por relações de intensidades semióticas. Essas intensidades são forças que impulsionam a produção de uma linguagem cuja composição não se limita ao signo linguístico. Aprender sobre o que essa linguagem produz se constitui um conhecimento na formulação de uma prática pedagógica com as crianças. Apreciamos as imagens na imagem em mosaico que elaboramos como documento visual da atividade pedagógica em uma visita.

Força criadora – 2019



Fonte: Acervo da Brinquedoteca

Na brincadeira as crianças experimentam materiais diversificados. Desvendam o desconhecido e com isso vão descobrindo e resignificando as coisas no mundo. Ao observar as brincadeiras os estudantes se veem diante de cenas que multiplicam-se em intensidades imaginativas, porque “no brincar, a imaginação quer todas as possibilidades de imaginar” (PIORSK, 2016, p. 117).

CONCLUSÃO

As articulações que produzem as atividades formativas vinculadas às visitas com as crianças no espaço da brinquedoteca é fio condutor para se pensar na experiência do brincar e uma construção de postura para compreender as diversas formas pelas quais as crianças se expressam.

As visitas se tornam o principal labor constituinte para a formação dos bolsistas do espaço. Pois é nos rastros deixados pelas crianças, que produzimos materiais de análise, reflexão, estudo e discussão. Materiais esses, que nos desprendem da superficialidade que é compreender as infâncias e os seus brincares.

Chegando ao fim, percebemos que o processo de formação do pedagogo nos contextos da atividade pedagógica nas visitas com as crianças na brinquedoteca tem uma articulação ampla referente ao trabalho pedagógico que tem como princípio a atitude da escuta sensível que opera na produção de uma observação de corpo

REFERÊNCIAS

POUPART, Jean. Et.al (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** / tradução Ana Cristina Nasser. 3ed. – Petrópolis, Rj: vozes, 2012.

ARROYO. M. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO. C. R. (Org.). **O educador, vida e morte**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BARROS, Miguel José Santos de; QUEIROZ, Maria José de; SILVA, José Gustavo Vieira da. **A organização do espaço pedagógico da brinquedoteca do CCHSA e as relações com as crianças**. In: IX Colóquio Internacional de Políticas Curriculares - POLITICAS CURRICULARES E AS INOVAÇÕES (NEO) Conservadoras: (trans) bordamentos, desafios e ressignificações. Anais. João Pessoa (PB) UFPB, 2020. Disponível em:
<https://www.even3.com.br/anais/9coloquiocurriculopb/284867/>. Acesso em: 10/09/2022

FRIEDMAN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. Ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

PIORKSI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Petrópolis, 2016.

O QUE FAZIAM PROFESSORES E PROFESSORAS DE QUÍMICA NUMA BRINQUEDOTECA? narrativas e artistagens da experiência

Franklin Kaic Dutra-Pereira (UFRB)²⁴

Antes de tudo, uma conversa [experiencial]!

Quando fui convidado para relatar-experienciar uma inserção num espaço de brincadeiras formativas, como algo sério, inclusive para gente grande, pensei em adentrar no mundo da estética, da arte, da química e da formação de professoras e professores. Assim, fiquei pensando em como ousaria, no âmbito da escrita, tornar vivo o que foi vivido.

²⁴ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN). Professor e ocupante do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores da UFRB. Pedagogo. Ocupa espaços e destitui mitos da atualidade. (Des)fazendo as malas, conhecendo o mundo, defendendo a Educação como transgressão e prática de Liberdade. Investiga a formação docente a partir das histórias de vidas e das narrativas da (in)existência. Corrompe com o fascismo e adia o fim do mundo, o fim da escola, o fim da universidade, o fim da ciência, o fim da democracia. franklinkaic@gmail.com

Neste artigo ousou, antes de tudo, conversar sobre a(s) experiência(s) que envolve a arte, a química, modos outros de experimentar, num espaço que podemos ser o que quisermos ser: uma visita na brinquedoteca, “O grãozinho”.

Neste laboratório-brinquedo, de gente grande e pequena, fomos imbuídos ao *espaçotempolugar* aprendente, daquela experiência que iria fazer com que nos esquecêssemos que somos gente grande.

“Lugares que se formam e ‘aprendem’, compreendidos como redes de interesse e de experiências que neles desenvolvem os sujeitos, interagindo, construindo e aprendendo, visto que os indivíduos transformam os lugares e, conseqüentemente, tais transformações afetam o que eles são e o que fazem” (SOUZA, 2012, p. 46-47).

Esquecemo-nos tanto, que naquele espaço, fomos nos tornando pequeninos. Pequeninos, a nos (re)lembrar e (re)experienciar momentos de nossas vidas – seja na infância, na adolescência, na vida adulta... Nos transportamos a um lugar mágico.

Naquele momento, a química, a magia, a brincadeira, a experiência deixaram de ser conceitos epistêmicos-filosóficos-educacionais-culturais-plurais fragmentados e passaram a ser múltiplos, em constante rotação, misturando, interagindo, reagindo, colidindo, em diferentes velocidades, concentrações, pressões e temperaturas.

Pouco nos importava as condições normais de temperatura e pressão (CNTP), pois, os desejos, daqueles e daquelas professores e professoras de Química eram diversos/diferentes e, de tão heterogêneos, voltaram ao mundo da imaginação, sem cálculos avançados, sem químicas avançadas, sem teorias abstratas.

Ali, naquele canto, no “O Grãozinho”, cada pessoa poderia ser o ideal! Era quase que uma obrigação. O ideal pulsava, em cada quantidade de mol ingerido ao respirar o oxigênio e de tanta felicidade de estarem ali, poderíamos sentir as *neuroreações* acontecendo para sintetizar/produzir serotonina.

Sentíamos a felicidade de adentrar noutro local, que não as quatro paredes, hepáticas, em que as relações de

poder e de verdade absolutas eram o centro das atenções, ou até mesmo um espaço para aplicações e/ou memorização e reprodução de longícuas e inacabadas demonstração de fórmulas.

Assim, na sala de oficina da brinquedoteca “O Grãozinho” do CCHSA/UFPB foi possível estabelecermos relações – entre professores/as de Química e pedagogos/as, vivenciarmos, experienciarmos, conversarmos, produzirmos, artistarmos e não menos importante, artesanarmos.

A formação de professores/as de Química no Brasil precisa ser experienciada nos diversos espaços, diversos campus, para rompermos com a formatação única/universal em que se aprende fórmulas, conceitos e reproduz-se experimentos clássicos para demonstrar o que já fora demonstrado há muito tempo.

Este rompimento, já havia divulgado em alguns artigos – DUTRA-PEREIRA, 2019; DUTRA-PEREIRA; BORTOLAI; SANTOS LIMA, 2021; DUTRA-PEREIRA; BORTOLAI, 2021; BORTOLAI; DUTRA-PEREIRA;

RODRIGUES-MARTINS, 2021 –, de sobremaneira, se dá por meio dos componentes que se destinam a dialogar sobre os Fundamentos de Educação e Didática e os especificamente que trabalham o Ensino de Química.

No curso em questão, só é possível experienciar e romper com essa visão do século XVII, apenas nos cinco componentes que dialogam sobre a Educação Química, a exemplo da “Metodologia para o Ensino de Química – 60H” e dos “Estágios Supervisionados na Educação Básica – Ensino de Química I (90H), II (90H), III (90H) e IV (135H)” (UFPB, 2011).

Portanto, apesar da pouca carga horária destinada as possibilidades outras de imersão e experiências noutros espaços educativos em que a Educação Química acontece, utilizamos como proposta metodológica em uma unidade, a visita a brinquedoteca “O Grãozinho”, para que os/as estudantes da Licenciatura em Química, percebessem o leque de oportunidades e pudessem produzir, para além da artesanaria, os cadernos/diários de estágio. Era a artistagem (CORAZZA, 2006) no Ensino de Química.

Afinal, conforme pensamento Deleuziano, “o maior ensinamento da arte é de que cada arte é autônoma, única e insubstituível, assim como cada ser, cada pessoa que pensa” (SCHÖPKE, 2012, p. 10).

Ainda, embebido pela ousadia da diferença deste autor, não há um/a pensador/a, um/a professor/a, um/a químico/a, um/a pedagogo/a, que não sejam, eles/as mesmos/as, um criador de novos mundos, de novas existências (SCHÖPKE, 2012).

Portanto, a ideia da visita foi (re)pensar, (trans)formar, (re)criar, (re)produzir, artistar, artesanear. Foi uma alternativa para transgredir, transbordar, como nos sugeriu hoolks (2017). Foi uma fuga das amarras das representações sistêmicas, quase que eclesiásticas-sacerdotais, que tem pairado a formação docente no Brasil atual (NUNES, 2022; DUTRA-PEREIRA, 2021).

Talvez, uma possível com-posição [metodológica]

Assim, tomando por esses desejos, de imersão, de experiência (LARROSA, 2016) outra, trago, neste texto, a

força da diferença, uma vez que o aprendizado que nos constitui, nos (de)forma, nos traz ganhos-perdas, se faz por imersão, por inscrição corporal, e não se, somente se por uma educação com discursos [carregados de poder/verdade] de “uma sólida base teórica” (BRASIL, 2015).

Desse modo, a partir de aportes teóricos pós-estruturais (MEYER; PARAÍSO, 2014), lanço ao universo, a formação docente de Química no Brasil, no decorrer desse texto, o desejo imensurável de romper com as amarras, as correntes, as estruturas que sustentam os curso de Licenciatura em Química no Brasil, e sobretudo, no grupo de estudantes – que estavam no contexto de estágio supervisionado – do curso que aconteceu a visita na brinquedoteca “O Grãozinho”.

Assim, o texto está em concepções experienciais-cartográficas (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016), considerando a conversa como princípio de registro-escrito-falado-narrado-pesquisado-relatado, uma vez que é conversando que nos encontramos (GONÇALVES;

RODRIGUES, 2019; RIBEIRO, SOUZA, SAMPAIO, 2018). É por meio da conversa que compomos com...

Conversamos porque acreditamos que é na conversa que encontramos os consensos, os dissensos, os saberes, as contribuições, as contradições, os desejos, os anseios, e principalmente os *espaçostempos* viv(id)os (DUTRA-PEREIRA, 2021).

Conversamos e de certo modo cartografamos, uma vez que, um cartógrafo nasce numa paisagem que habita com um corpo que se articula com os diferentes fragmentos da cena, prolonga-se como extensão de cada segmento dessa paisagem que se constitui com ele (SILVA, 2011). Processo de coengendramento. (POZZANA, 2016, p. 47).

“Estamos numa esfera de pesquisa que não se separa de um plano de criação. Um cartógrafo [que conversa] nasce [...]” (POZZANA, 2016, p. 46), quando se preocupa em sentir para depois escrever-pesquisar-cartografar.

É nas sensações, e nos sentimentos daquela conversa complicada (SÜSSEKIND, 2019; PINAR, 2012), que aflora o desejo de levar-trazer ao e para o mundo, nossas

inquietações e problemas [que inventamos], a partir das ações criativas e das invenções possíveis na formação docente de professores/as de Química.

Somos, “seres da/na impermanência” (POZZANA, 2016, p. 47), por isso, apresento aqui, nossas significações aos atos percebidos naquela sala de oficina, naquela sala extensa, naquelas paredes pintadas coloridas, com aquela luz solar que entrava para iluminar nossos trabalhos, e naquela (in)certeza de qual seria o objetivo que estávamos lançando, complicadamente, e atribuindo perguntas que geravam a partir de nossos sentimentos, falas e expressões, sobretudo de produzir os cadernos/diários de estágio na sala de oficina da brinquedoteca “O Grãozinho”.

Como forma de permanecer e perpassar sentimentalmente os instantes vividos na brinquedoteca, teço o texto em forma de conversação, compilando os momentos, desde o planejamento até as *artistagens* e brincadeiras que foram vivenciadas naquela visita à brinquedoteca.

Para prosseguir na leitura do texto, que por hora se alonga – conversar comigo, enquanto filho de conversadores assíduos – peço que fechem os olhos, respirem e inspirem profundamente e rodem o pescoço no sentido horário e anti-horário, relaxem! Prometo que a conversa, que será escrita/narrada, te fará (re)pensar a formação e atuação docente.

Complicadamente, cartografarei os atos, ao apostar na narrativa da conversa do *espaçotempovivido* apresentando as cenas, descrevendo os episódios, estabelecendo, de certa maneira, uma organização nas (des)ordens dos processos entálpicos que é formar professores e professoras de química, em contato com a arte e com a diferença (MACEDO, 2006).

Bem vinde a sala de oficina da brinquedoteca “O Grãozinho”, cheio de gente grande-pequena, entendedores/as de fenômenos químicos, mas... que sabem brincar!

Voilà!

Antes de tudo, uma experiência [planejada]!

Experiência...

Era uma noite, não como esta, mas também a estava fria, cheia de dúvidas, incertezas, anseios, e, sobretudo, uma tentativa de formar professores e professora de Química, que entendessem que nossa função, na sociedade contemporânea, não é somente, aplicar fórmulas e/ou representar uma via única para representar as moléculas e os produtos da reações.

Foi, e talvez sempre insistirei nesse caminhar de formar docentes para lidar com o inesperado e deixar que as incertezas façam parte das arestas nas aulas, nas escolas, nas vida, que pensei em maneiras outras de: 1. conhecer um mundo outro, ao planejar atividades em espaços formais e não-formais de ensinar e aprender Química; 2. vivenciar experiências outras a partir de construção de cadernos coletivos, para registros escritos das vivências durante o estágio supervisionado no Ensino de Química; 3. retomar a infância, a partir de uma visita técnica numa brinquedoteca e puderem brincar!

Então, naquela noite de planejamento, pensei: - conversarei com a coordenadora, que certamente, nos acolherá em suas asas transgressoras e libertadoras – afinal é assim, que a vejo – me refiro aqui, à época, a Prof. Jalmira, coordenadora da Brinquedoteca “O Grãozinho”. E, foi assim que planejamos nosso encontro, nossa conversa [complicada], nossa experiência, nossa transgressão.

Era, portanto, uma oportunidade de vivenciar num espaçoaprendente, numa brinquedoteca, a possibilidade de imergir em outro conceito de experiência, uma vez que, enquanto professores e professoras de Química em formação inicial, o único contato com o conceito de experiência, naquele momento, estava voltado apenas as concepções positivistas ao misturarem reagentes, e visualizarem micro ou macroscopicamente a mudança de coloração, ou até mesmo sentirem, ao tatearem, com cuidado, certas vidrarias, a mudança de temperatura, porém sem esquecer de vista as propriedades termodinâmicas que permitiriam espontaneamente ou não, aquele experimento acontecer.

Porém, não era essa experiência – de fumaças, bombas, fogo, borbulhamentos, precipitados, deslocamentos, decaimentos, etc. – que foi planejada para aquele espaço, mas sim, era uma imersão num espaço, que foi muitas vezes negado para muitos que iriam ao “O Grãozinho”, pois com as histórias de vida daqueles/as estudantes, não era e nem foi permitido BRINCAR.

Assim, o objetivo de levar os/as estudantes-brincadores-licenciandos/as em Química àquela brinquedoteca, estava na tentativa de aproximá-los ao universo da experiência para além daquela já relatada, e também, para elaborar/criar/repensar/artistar enquanto professores e professoras de Química em formação, seus próprios cadernos/diários artesanalmente, na sala de oficina do “O Grãozinho” para que pudessem expressar suas vivências durante a formação, principalmente dos estágios supervisionados.

Conversado com a coordenadora, aceitado a proposta, iniciamos a organização da visita: solicitação de transporte, solicitação de materiais – cola, pano cru, pinceis, tintas, lápis, giz de cera, tesouras, linhas, agulhas, sorrisos no

rosto e o desejo por fazer/criar/artistar o diferente – organização o espaço, apresentação dos licenciandos/as-brincantes-experenciantes, e, por fim, a avaliação da experiência naquele espaço.

Chegou o dia dos deslocamentos para o encontro, para a conversa complicada, para a exploração do desconhecido, para a possibilidade de retornar a sua infância, adolescência perdida... para um mundo outro, talvez fabuloso... A entropia do “O Grãozinho”.

Quem sabe, uma prática da desordem [artistagem]!

Quando iniciamos o curso de formação de professoras e professores de Química, em nenhum momento é nos convocado a pensar sobre as múltiplas diversidades dos conceitos. Uma vez que já há uma convenção entre os/as pares sobre a visão única de pensar/discutir/ensinar/aprender conteúdos da Química.

De imediato nos contrapomos a esta visão, por pensar que dentre dos inúmeros conceitos/conteúdos/procedimentos/atitudes/valores, cabe-nos

enquanto formadores/as de docentes de Química, pensar em caminhos outros, sobretudo para ensinar e aprender no contexto da Educação Química, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Portanto, é neste momento que precisamos nos despir de nossos achados, e nos abriremos para a diferença (MACEDO, 2006), aceitar a desordem que a entropia se encarregará, termodinamicamente falando, de organizá-la.

Diferentes autores/as da diferença nos fazem esse convite, mesmo que seja de forma tímida ou avassaladora (MACEDO, 2006; DELEUZE, 1988). E, enquanto formador de professores/as para as ciências da natureza, por tomar como suporte teórico-metodológico-epistemológico-experiencial-cartográfico-referencial, exponho, a seguir, as experiências das artesanias e das artistagens na oficina de produção de cadernos/diários de estágio no “O Grãozinho”.

Era uma manhã amena. Não estava muito quente! E já havia combinado com outras colegas para que trouxessem nossos/as licenciandos/as-brincantes para que pudéssemos vivenciar-experienciar a brinquedoteca “O Grãozinho” que

havam aberto todas as portas e janelas, com todo respeito e licença que houvera nessa vida, para nos receber.

Quando os/as vi, chegando naquele ônibus amarelo, com letras pretas, inconfundíveis, ouvia-se gritos e gargalhas eufóricas, daqueles que estavam saindo quase que de uma prisão. Era o barulho da liberdade e da vontade de verdade, de ser aquilo que é: “gente!”.

Naquele ônibus, fomos nos aproximando daquele prédio amarelo, colorido por fora, cheio de histórias por dentro, com aquelas letras garrafais de alumínio, que já anunciava o desabrochar da vida: “O Grãozinho”. Entre gritos e vielas, ouvia-se: “o que viemos fazer aqui?”, “Química na brinquedoteca?”, como se na brinquedoteca não houvesse química (rs).

Entre idas e vindas, estacionamentos e afloramentos, chegamos ao nosso destino. Iniciava-se ali, um elo permanente entre, aqueles que estavam sedentos/as para conhecer a brinquedoteca, com aqueles/as que lá já “moravam”. Era um encontro de afetos e corporificação. Somente a partir dessas trocas, começaríamos conhecer-

nos, confiar-nos e de fato começar a experiência para além de reações e fumaças. Ali, era o espaço de artistar e artesanar. Foi ali, que criamos intimidades e demos vida a nossos cadernos/diários.

Foi-nos apresentado a brinquedoteca, a história daquele espaço, as interlocuções, as forças, as histórias, as lutas, as resistências, as idealizações, os amores, as vidas que dão existência aquele múltiplo espaço formativo.

Em seguida, fomos levados a sala de oficina, que começamos nas dobraduras das folhas, no costurar das linhas, no colar dos papeis, nos atos criativos de desenhar/pintar/criar/artistar naquele pedaço de pano que se transformaria na capa do nosso caderno/diário de estágio.

Enquanto a isso tudo fazíamos, não nos faltava o desejo de contar nossas histórias, fomos tecendo papel, mas também, chegava-se para a roda, nossas conversas, nossas experiências, nossos desejos de brincar. Chegaram até perguntar: “que horas vamos brincar?”. E não é que teve tempo para tudo isso e muito mais?

Os cadernos/diários, variaram, foram desde desenhos típicos, como representação molecular, até aplicação de tecidos no próprio tecidos. Tivemos desenhos, escritas de nomes para identificação, abstrações com giz de cera colorido até a formação de outros planos, de outros modos de criar-artistar os cadernos que ali contaria a própria vida-formativa dos/as professores/as de Química unidos aos/as pedagogos/as.

Naquele dia, naquela visita, fomos nos constituindo professores/as da diferença, da artistagem. Ousamos, criamos, conversamos, colamos, costuramos... demos vidas que foram se recriando, se reconstituindo, em cada linha/conversa lançada e termos o que queríamos: para além da visita-brincante, nos tornamos artistas-criadores da nossa própria formação...

Por fim, um caderno/diário [...]

Um caderno-diário que foi construído *artistamente*, tinha e sempre terá mais efeito nos sujeitos que estão prestes a narrar os acontecimentos, as memórias, as

vivências e as experiências, do que um caderno comercializado, como podem ver nas imagens a seguir.



FONTE: Acervo de pesquisa, 2022.

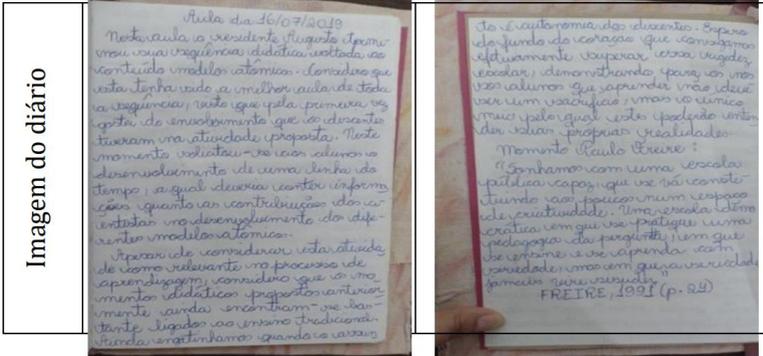
Após as construções, as possibilidades outras de construir o diário como uma produção autoral, também teria a oportunidade de expressar os acontecimentos, os desejos,

o devir da docência, os anseios, além das projeções, os afetos e os perceptos, como pudemos ler anteriormente.

Respeitar as singularidades, as diferenças, é necessário para nós, docentes formados ou em formação, que ensinamos aos/as estudantes e a quem sempre estamos dialogando nos espaços educativos. Assim, em seu diário, apresenta uma pista para que os cursos visem esse respeito, mas não apenas do ponto teórico, como também, o *experienciadopracicado* nos cotidianos dos *espaçosapredentes*.

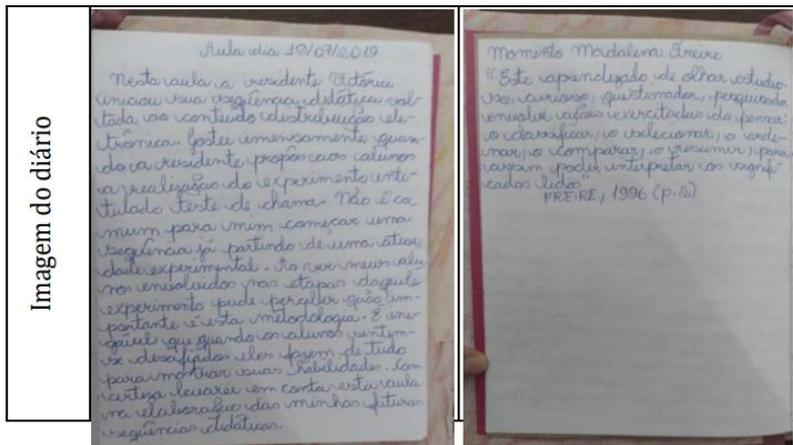
Neste sentido, as diferentes percepções também foram possíveis de se registrar naqueles diários, que continham, para além de teorias pedagógicas ou coisas assim, as marcas das histórias daqueles que vivem, defendem, observam, participam e respeitam as escolas.

Talvez seja esta uma função primordial do diário e sua construção auto[bio]gráfica.



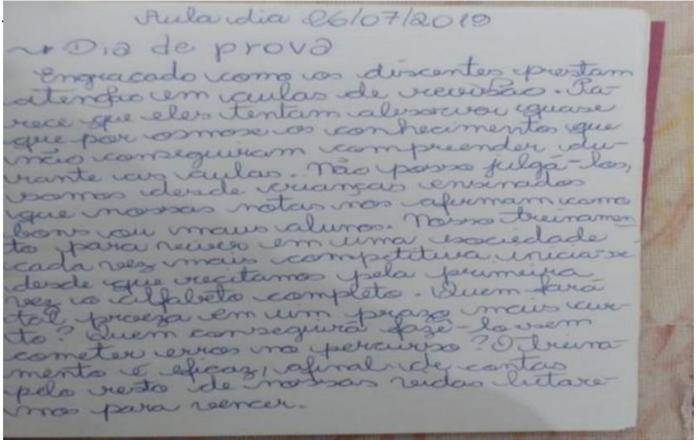
Transcrição	<p>Aula dia 16/07/2019 Nesta aula o residente Augusto terminou sua sequência didática voltada ao conteúdo modelos atômicos. Considero que esta tenha sido a melhor aula de toda a sequência, visto que pela primeira vez gostei do envolvimento que os discentes tiveram na atividade proposta. Neste momento solicitou-se aos alunos o desenvolvimento de uma linha do tempo, a qual deveria conter informações quanto as contribuições dos cientistas no desenvolvimento de diferentes modelos atômicos. Apesar de considerar esta atividade como relevante no processo de aprendizagem, considro que os momentos didáticos propostos anteriormente ainda encontram-se bastante ligados ao ensino tradicional.</p>	<p>Ainda engatinhamos quando o assunto é autonomia dos discentes. Espero do fundo do meu coração que consigamos efetivamente superar essa rigidez escolar, demonstrando para os nossos alunos que aprender não deve ser um sacrifício, mas o único meio pelo qual estes poderão entender suas próprias realidades. Momento Paulo Freire: "Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez" FREIRE, 1991 (p. 24).</p>
-------------	--	--

FONTE: Acervo de pesquisa, 2022.

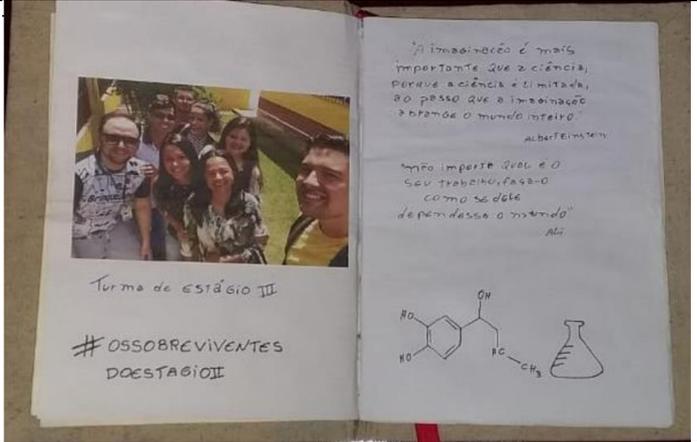


Transcrição	<p>Aula dia 19/07/2019 Nesta aula a residente Vitória iniciou sua seqüência didática voltada ao conteúdo distribuição eletrônica. Gostei imensamente quando a residente propôs aos alunos a realização do experimento intitulado teste de chama. Não é como para mim começar uma seqüência já partindo de uma atividade experimental. Ao ver meus alunos envolvidos nas etapas daquele experimento pude perceber quão importante é esta metodologia. É inegável que quando os alunos sentem-se desafiados eles fazem de tudo para mostrar suas habilidades. Com certeza levarei em conta esta aula na elaboração das minhas futuras seqüências</p>	<p>Momento Madalena Freire “Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos”. FREIRE, 1996 (p. 2).</p>
-------------	--	--

FONTE: Acervo de pesquisa, 2022.

<p>Imagem do Diário</p>	 <p>Aula dia 26/07/2019 → Dia de prova Engraçado como os discentes prestam atenção em aulas de revisão. Parece que eles tentam absorver quase que por osmose os conhecimentos que não conseguiram compreender durante as aulas. Não posso julgá-los, somos desde crianças ensinados que nossas notas nos afirmam como bons ou maus alunos. Nosso treinamento para viver em uma sociedade cada vez mais competitiva inicia-se desde que recitamos pela primeira vez o alfabeto completo. Quem fará tal proeza em um prazo mais curto? Quem conseguirá fazê-lo sem cometer erros no percurso? O treinamento é eficaz, afinal de contas pelo resto de nossas vidas lutaremos para vencer.</p>
<p>Transcrição</p>	<p>Aula dia 26/07/2019 → Dia de prova Engraçado como os discentes prestam atenção em aulas de revisão. Parece que eles tentam absorver quase que por osmose os conhecimentos que não conseguiram compreender durante as aulas. Não posso julgá-los, somos desde crianças ensinados que nossas notas nos afirmam como bons ou maus alunos. Nosso treinamento para viver em uma sociedade cada vez mais competitiva inicia-se desde que recitamos pela primeira vez o alfabeto completo. Quem fará tal proeza em um prazo mais curto? Quem conseguirá fazê-lo sem cometer erros no percurso? O treinamento é eficaz, afinal de contas pelo resto de nossas vidas lutaremos para vencer.</p>

FONTE: Acervo de pesquisa, 2022.

<p>Imagem do Diário</p>	 <p>The image shows an open diary. The left page features a group photograph of several people, with the handwritten text "Turma de Estágio III" and "#OSSOBREVIVENTES DOESTAGIOII" below it. The right page contains two handwritten quotes in Portuguese, the name "ALBERT EINSTEIN", and a chemical structure of a substituted benzene ring with a hydroxyl group and a side chain ending in a methyl group, next to a drawing of a flask.</p>
<p>Transcrição</p>	<p>Turma de Estágio III #OsSobreviventesDoEstágioII</p> <p>“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro”.</p> <p style="text-align: right;">Albert Einstein</p> <p>“Não importa qual é o seu trabalho, faça-o como se dele dependesse o mundo”</p> <p style="text-align: right;">Ali</p>

FONTE: Acervo de pesquisa, 2022.

Não é de se estranhar, portanto, que tudo que fora aqui narrado-cartografado-experenciado aconteceu antes da pandemia. Por isso foi possível a troca de olhares, as trocas de experiências, os contatos com os diferentes corpos

que atuam e atuaram nas formações possíveis, dentro e fora do “O Grãozinho”.

Aqui, com uma mistura que reagiu entre professores/as de Química, pedagogos/as, pudemos artistar e artesanar. Espero que em outra oportunidade, possamos fabular e variar cada vez mais a formação de professores e professoras que atuarão na Educação Básica. Vida longa a brinquedoteca de gente-grande-pequena-grande “O Grãozinho”.



FONTE: Acervo de pesquisa, 2022.

Conforme as imagens, em o “O Grãozinho”, capturamos momentos, experienciamos momentos únicos

que marcarão e deixarão marcas nas histórias [de vida] de cada um desses estudantes, que puderam ao longo de todo estágio recorrer as memórias – escritas ou não em seus diários (in)formativos.

Aqui registrei, conversei [Complicadamente] sobre os passos que tivemos e demos naquele dia. Não quis cessar o acervo, quão menos esgotar as análise primárias deste trabalho que se insere na Linha de “Narrativas [(auto)biográficas] na Educação em Ciências” do RESSONAR, “Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social, Narrativas [auto(bio)gráficas] e Cartografias Inventivas na Educação em Ciências”.

Ciente que para além do que aqui fora dialogado, trabalhos outros surgirão para que o “O Grãozinho” possa ser divulgado, popularizado e a universidade/sociedade entenda que há diferentes mundos naquele laboratório-experiência.

Vida longa ao “O Grãozinho” ... Afinal,

“O aprendizado que nos forma, que nos traz ganhos, se faz sempre por inscrição corporal e não apenas por adesão teórica”
(POZZANA, 2016, p. 42)

COM QUEM ANDREI BRINCANDO...²⁵

BORTOLAI, Michele; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; RODRIGUES MARTINS, Marina. Os saberes na formação: a importância da pesquisa e de ser docente na visão dos(as) licenciandos(as) em Química. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, [S. l.], n. Número Extraordinario, p. 1529–1535, 2021. Disponível em:
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15383>. Acesso em: 15 sep. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

²⁵ Este possui diferentes mãos que sustentam os desejos de artistarcartografar-narrar-experienciar-transgredir a formação de professores/as de Química. Por se tratar de uma conversa-escritanarrada, pelo e em respeito a liberdade de criação e, sobretudo, da estética, optei por uma composição de afetos e ideias dos/as/es autores/as/ys que estão aqui referenciados. Optei por não utilizar entradas, trechos e/ou citações diretas, para não configurar um certo desconforto de “quem está dizendo o quê”. Assim, neste final, peço que releiam este texto, agora, utilizando os artefatos teóricos que ilustram os argumentos e o desejo deste curioso-traquino, que nomeia-se de “pesquisador-com...”.

segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 02 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acessado em: 16 set. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. (Trad. Luiz Orlandi; Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; BORTOLAI, Michele; SANTOS LIMA, Rafaela. Para além do relatório: experiências de escrita no estágio em Ensino de Química. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 183–206, 2021. DOI: 10.21573/vol37n12021.102385. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/102385>. Acesso em: 15 set. 2022.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; BORTOLAI, Michele. Representações do ser professor de química: identidade profissional e profissionalização docente. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n2.a5436. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5436>. Acesso em: 15 set. 2022.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. Aventuras do contar(se): narrativas da formação de professores de Química à distância. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Exatas e da Terra,

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Natal, 2019.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. É preciso mais Paulo Freire: narrativas autobiográficas e uma conversa de um jovem professor gay com o patrono da educação, ambos antifascistas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 1-24, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i5.9486. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9486>. Acesso em: 15 set. 2022.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; RIBEIRO, Tiago. **Cotidianos e formação docente**: conversas, currículos e experiências com a escola. Rio de Janeiro: ayvu, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, mp.a3io2/7ag-3o5. 62,0m06aio/ago. 2006

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marley Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

NUNES, Rodrigo. **Do transe à vertigem: ensaios sobre o bolsonarismo e um mundo em transição**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v.2, Porto Alegre: Sulina, 2016.

PINAR, William. **What is curriculum theory?** New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2005/2012.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v.2, Porto Alegre: Sulina, 2016.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafaela de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018 (Coleção Ciência e pesquisa em questão).

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: contraponto, 2012.

SILVA, Fabio Hebert da. Atividade docente: implicações ético-formativas. 2011. **Tese (Doutorado)** – Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2140/1/tese_51

66_FABIO%20HEBERT%20DA%20SILVA.pdf. Acessado em 16 set. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, E. C.; BRAGANÇA, I. F. S (orgs.). **Memória, dimensões sócio- históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Conversas complicadas com os currículos e os cantos dos estados-nação. **Momento - Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 277–286, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9508>. Acessado em 16 set. 2022.

UFPB. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação do Curso de Química – Licenciatura**. Areia, 2011.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA BRINQUEDOTECA DO CCHSA

*Maria José de Queiroz*²⁶

*Efigênia Maria Dias Costa*²⁷

*Ângela Silva de Araújo*²⁸

*Jalmira Linhares Damasceno*²⁹

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica vincula-se “ao processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (DHALBERG, 2016, p. 231). Está relacionada a uma prática educativa cujas relações de sua produção funcionam como

²⁶ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: mq15996@gmail.com

²⁷ Doutora em Ciências da Educação, professora do DE/CCHSA/UFPB. E-mail: efigeniamdc@yahoo.com

²⁸ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: angelasilvasantos37@gmail.com

²⁹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: jalmiralinhares@gmail.com

formulação de procedimentos de análise coletiva sobre a experiência, a produção de memória, de materiais de cunho teórico e artístico que operam com linguagens e gêneros diversificados do discurso.

A discussão tem sua gênese na formulação do que estamos denominando de documentação pedagógica, um conjunto de procedimentos e registros que documentam a prática pedagógica desenvolvida na Brinquedoteca, Laboratório de Ensino do CCHSA/UFPB, adentrando no universo das discussões acerca da formulação do conhecimento pedagógico envolvendo a experiência do brincar, a cultura lúdica e o pensamento ecológico.

A referida Brinquedoteca, vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e estágios supervisionados em educação não escolar. Tem sido cenário de investigação pedagógica da experiência do brincar direcionado a crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Seu funcionamento caracteriza-se pelo atendimento à comunidade por meio da visita agendada, da formação

inicial de estudantes de pedagogia, bem como da formação continuada de professores da educação básica da região do Brejo paraibano.

Este artigo tem o objetivo de compreender como a documentação pedagógica formulada pela brinquedoteca do CCHSA pode contribuir com a produção do conhecimento sobre a experiência do brincar das crianças e o pensamento ecológico na produção de uma cultura lúdica.

Na especificidade do trabalho pedagógico da Brinquedoteca do CCHSA, essa documentação vem sendo formulada metodologicamente por meio da atividade de observação participante que viabiliza a produção de registros escritos e fotográficos na busca de uma aproximação dos processos de criação que envolve os brincares das crianças.

Essa formulação tem nos ajudado a pensar o brincar como experiência de criação e problematizar o conceito de cultura lúdica³⁰ considerando que brincar não é uma

³⁰ Problematização apresentada no projeto de pesquisa intitulado: “ A relação da experiência do brincar com a experiência estética na

qualidade e uma manifestação da cultura lúdica. A cultura lúdica é que é uma manifestação e uma qualidade do brincar.

METODOLOGIA

Partindo da natureza das fontes que constituem a produção dos dados do projeto de pesquisa a caracterizamos no âmbito da abordagem qualitativa, cujas tipologia e técnica de análise estão situadas no campo da pesquisa documental.

No contexto da pesquisa de abordagem qualitativa, a pesquisa de análise documental tem contribuído para identificação de documentos que expressam e viabilizam o conhecimento acerca de práticas específicas ocorridas em um passado recente. “O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social” (CELLARD, 2008, p. 295).

Na prática pedagógica desenvolvida no laboratório da Brinquedoteca do CCHSA, esses documentos são

formulação da prática pedagógica com as crianças na Brinquedoteca do CCHSA/UFPB.

produzidos como parte da ação pedagógica. Documentar nessa perspectiva, é produzir registros de observação que se tornam materiais discursivos para subsidiar as problematizações do fazer pedagógico cotidiano. Esses registros são discutidos nas reuniões de estudo e planejamento das ações como substrato da produção de conhecimento no Laboratório.

Este trabalho foi desenvolvido em duas etapas: a primeira etapa, foi realizada uma investigação documental da Brinquedoteca e, a segunda, um mapeamento dos documentos encontrados. Para o auxílio da classificação e o mapeamento dos documentos, foi utilizada a ferramenta tecnológica Canva, que tem como finalidade auxiliar na construção de designers gráficos, e assim, possibilitou a criação de um mapa mental.

O conceito de mapa mental surgiu em meados de 1970, pelo inglês, Tony Buzan (2019), como uma ferramenta valiosa, na organização, formulação e planejamentos de ideias. Para o autor, o desenvolvimento do mapa mental favorece uma expansão da criatividade.

CLASSIFICAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA FORMULADA NA BRINQUEDOTECA DO CCHSA

Nossa experiência de investigação pedagógica nesse laboratório, nos possibilitou formular que uma criança brincando experimenta processos de criação que operam como forma de pensar sobre as coisas no mundo, expressando modos de ser e agir. O que implica na produção de uma prática pedagógica que compreenda os brincar das crianças como produção de uma cultura lúdica cuja natureza criadora da experiência do brincar seja o que a define.

Essa prática pedagógica desenvolvida na Brinquedoteca, viabilizou a construção dos documentos que compõem o acervo do laboratório, abrangendo uma dimensão ampla de registros como: fotografias, audiovisuais, escritas narrativas, relatórios, artigos e monografias. Para Freire (1977), a construção de um processo educativo se constitui através da materialização de

uma prática pedagógica que conceba o homem³¹ como criador, “interferidor” eminente no seu espaço sociocultural. Ser “interferidor” para o autor é problematizar sobre as relações que constituem o mundo. Dessa forma:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade, vai humanizando-a, vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (Ibidem, 1977, p.43)

A temporalização dos espaços geográficos volta-se para compreensão do espaço como vivido, modificado e reestruturado a partir das práticas desenvolvidas. O processo de análise documental, tem um papel importante nessa relação se pontuarmos que a produção e preservação de registros temporaliza geograficamente essas práticas mobilizando reconhecimento e valorização de uma cultura

³¹ Quando Freire refere-se ao termo homem, está discutindo sobre a espécie humana. Nos seus últimos livros, como a Pedagogia da autonomia, situa a discussão mencionando os termos homens e mulheres. (GRIFO NOSSO)

regional de documentação pedagógica. É nessa direção que articulamos nesse projeto de pesquisa as relações que constituem no nosso trabalho pedagógico discussões sobre a experiência do brincar das crianças e o pensamento ecológico na produção de uma cultura lúdica.

Dessa forma, compreendemos que investigar como a documentação pedagógica pode estar contribuindo para a produção do conhecimento nesse campo é uma ação de formalização de uma cultura educacional que possa está sendo produzida a partir de relações que evidenciam a valorização de práticas culturais locais de documentação.

MAPEAMENTO DOS DOCUMENTOS FORMULADOS NA BRINQUEDOTECA DO CCHSA

O mapeamento desses documentos está relacionado com a valorização e preservação da cultura regional educacional, considerando que o trabalho de investigação da documentação referente a prática pedagógica do Laboratório da Brinquedoteca tem uma relação com a preservação da memória, do registro de indivíduos

envolvidos e discute sobre a elaboração de materiais pedagógicos que configuram como cultura educacional local.

A relação das memórias dos indivíduos na prática pedagógica da Brinquedoteca do CCHSA, permitiu a criação de registros que viabilizou o mapeamento dos dados encontrados e que teve como base as fontes empíricas. Essas fontes são apoiadas em experiências vividas em campo, na observação das coisas, nas vivências em *locus*.

Bondía (2002), enfatiza que a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Nessa perspectiva, as experiências das práticas pedagógicas constituídas no laboratório contribuíram para o mapeamento dos registros documentais do espaço.

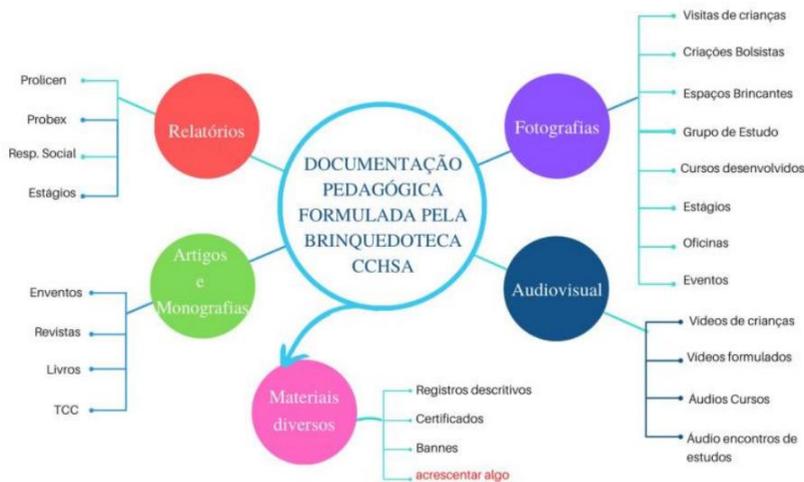
Esse momento preliminar é o percurso para constituição da análise dos documentos. De posse desse trabalho a ação de pesquisa vai responder ao que está preliminarmente evidenciado como: elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos chaves.

Esse levantamento preliminar no contexto dessa investigação, será conteúdo de produção de descrições comentadas, que apontam em primeira mão, as primeiras conexões que estão sendo estabelecidas com as categorias gerais: experiência do brincar, pensamento ecológico e a cultura lúdica.

Diante dessas afirmativas, com o conhecimento constituído previamente, através das nossas experiências na brinquedoteca, foi possível realizar a identificação e classificação dos documentos oriundos do espaço, contribuindo com a construção de mapas mentais.

Em seguida mostraremos seis figuras que representam o mapa mental. Na Figura 1 evidencia-se uma representação visual da documentação pedagógica encontrada no Laboratório da Brinquedoteca do CCHSA.

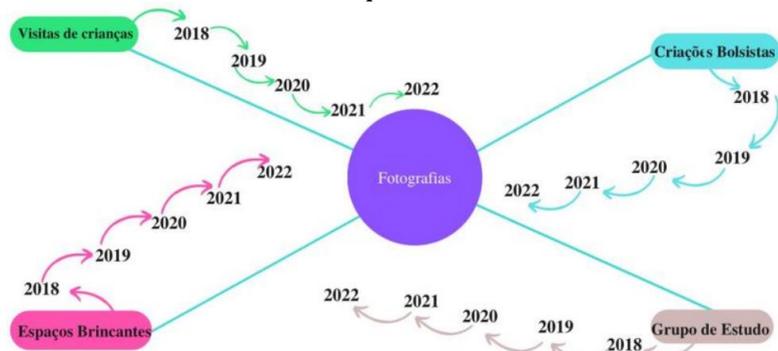
Figura 1- Mapa Mental sobre a documentação geral da Brinquedoteca



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Como demonstrado, a figura 1, apresenta um esquema bem estruturado e organizado, comportando todas tipologias documentais encontradas na brinquedoteca. Esse tipo de esquema, que é denominado por mapa mental, facilita na compreensão e absorção de informações. Buzan (2019), ressalta que, os mapas mentais têm o poder de transformar ideias e conceitos principais em palavras chaves, e a partir disso, construir novos conceitos associados aos temas principais.

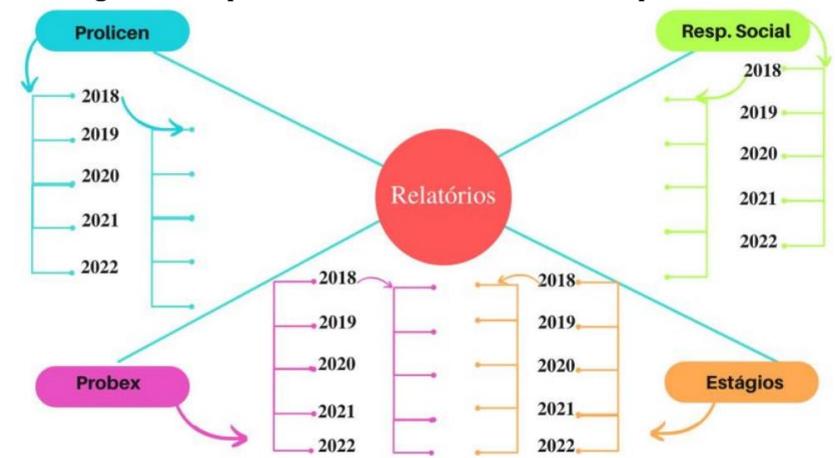
Figura 2: Mapa mental dos documentos fotográficos da Brinquedoteca



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Na figura 2, estão presentes todos os registros fotográficos relacionados às atividades desenvolvidas no laboratório, do ano de 2018 a 2022. Dentre essas atividades, citamos o grupo de estudos, visitas das crianças à Brinquedoteca, e os espaços brincantes que a constituem. Em seguida, o próximo mapa, aponta os relatórios que também foram identificados como documentos.

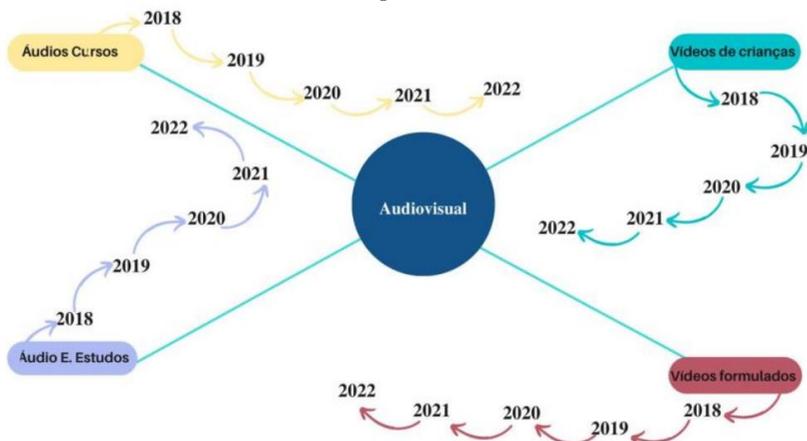
Figura 3: Mapa mental dos relatórios da Brinquedoteca



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

A figura 3 contempla em sua estrutura, todos os relatórios oriundos dos projetos de ensino, extensão e pesquisa, vinculados ao laboratório da Brinquedoteca, entre os anos de 2018 a 2022. A seguir a figura 4, evidencia mais documentos encontrados no laboratório de ensino da Brinquedoteca do CCHSA.

Figura 4: Mapa mental dos documentos audiovisuais da Brinquedoteca



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

O mapa mental acima, registrado pela figura 4, traz em sua composição a descrição de todos os tipos de documentos audiovisuais presentes na Brinquedoteca, bem como, os anos em que foram registrados. Dentre esses documentos audiovisuais, estão os vídeos formulados pelos bolsistas da brinquedoteca, áudios dos grupos de estudos, áudios dos cursos e formações com estudantes de Pedagogia e professores da rede pública das cidades circunvizinha ao CCHSA, bem como, das visitas das crianças e suas relações

com os materiais pedagógicos presentes nos espaços da Brinquedoteca.

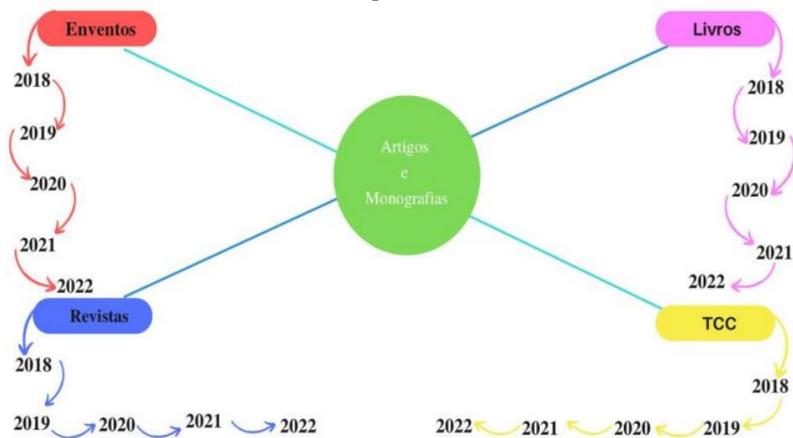
Espaços estes que sugerem relações estéticas da ordem da criação pela experimentação de materiais. (DAMASCENO, 2019). Dessa forma, ao pensarmos a cultura lúdica como uma manifestação da qualidade do brincar, partimos da concepção da criança como produtora dessa qualidade o que implica uma discussão sobre o objeto brinquedo fora da lógica do consumo desse artefato como produto da indústria, para pensarmos sua criação como constituinte da brincadeira.

Pautamos essa relação na concepção do brinquedo como “situação imaginária”, conceito utilizado por Vigotsky (2007), cuja definição discute que o brinquedo não existe fora do campo dessa situação, referindo-se ao brinquedo não como objeto físico, mas, o que possibilita a atividade do brincar. O que envolve em termos de linguagem uma necessidade da criança de comunicar-se e explorar a realidade. “Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do

brinquedo como uma forma de atividade” (VIGOTSKY,2007, p. 53).

Uma das questões que envolve essa perspectiva é a relação da criança com a natureza e o brincar como experiência de criação cuja a matéria prima é encontrada nessa relação. Encontrada porque o ato de brincar entre outras coisas envolve um vínculo da criança com a investigação e transformação dessa matéria. A situação imaginária é o que vai possibilitar essa investigação e transformação, visto que, é nessa produção que o brinquedo se constitui. A figura a seguir, evidencia um mapa dos trabalhos escritos na Brinquedoteca, esses trabalhos têm seus temas relacionados à compreensão dos brincares da criança pelo professor, também sobre as infâncias, brinquedos, brincadeiras, pensamento ecológico e a cultura lúdica.

Figura 5: Mapa mental dos artigos e monografias da Brinquedoteca



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

A figura 5, ilustra em seus gráficos os resultados obtidos por intermédio da investigação documental. Observamos que foram encontrados artigos e monografias provenientes das atividades pedagógicas relacionadas ao laboratório da Brinquedoteca do CCHSA, como eventos, livros, revistas e tese de conclusão de curso (TCC).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo apresentamos os resultados encontrados sobre os documentos que são formulados no “chão” da Brinquedoteca do CCHSA, esses documentos, são produzidos como parte da ação pedagógica. Documentar nessa perspectiva, é produzir registros de observação que tornam-se materiais discursivos para subsidiar as problematizações do fazer pedagógico cotidiano. A Análise desses documental desses registros, inferiu em uma classificação e mapeamento, que objetivou na identificação de documentos que formalizam o contexto da prática educativa desenvolvida na Brinquedoteca.

Em suma, evidenciamos que os documentos formulados, por meio das atividades de observação participante viabiliza a produção de registros escritos e fotográficos na busca de uma aproximação dos processos de criação que envolve os brincares das crianças. Essa formulação tem nos ajudado a pensar o brincar como experiência de criação e problematizar o conceito de cultura lúdica considerando que brincar não é uma qualidade e uma

manifestação da cultura lúdica. A cultura lúdica é que é uma manifestação e uma qualidade do brincar.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, 2002.

Buzan, Tony, **Dominando a técnica dos mapas mentais: guia completo de aprendizado e o uso da mais poderosa ferramenta de desenvolvimento da mente humana** / Tony Buzan; tradução Marcelo Brandão Cipolla. 1942-2019 – São Paulo: Cultrix, 2019.

CELLARD, André. A análise documental In: POUPART, Jean. et.al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Vozes. Petrópolis, RJ, 2008.

DAMASCENO, Jalmira. Sustentabilidade, experiência estética e a criação do brinquedo na formação inicial do pedagogo. In. MARTINS, Terezinha. [et al.]. **Desafios da avaliação institucional: relatos de uma instituição pública no Brasil**. Ed. UFPB, João Pessoa, 2019

FREIRE, Paulo. **Teoria e prática da libertação**. Paris: Nova Crítica, 1977.

VIGOTSKY, L, S. **A formação social da mente.** Martins Fontes. São Paulo, 2007.

PEDAGOGIA DO CUIDADO E FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19

Efigênia Maria Dias Costa³²

Fabírcia Sousa Montenegro³³

PRIMEIRAS PALAVRAS

No cenário da educação brasileira, em especial nos anos iniciais da educação básica – educação infantil, urge ampliar a formação do/a professor/a da criança pequena. Podemos reconhecer que nos últimos anos os estudos no âmbito da educação infantil tiveram especial interesse por parte da comunidade acadêmica, mas ainda são escassas as publicações que se dedicam à pedagogia do cuidado nos cursos de formação docente e na educação da própria criança.

³² Doutora em Ciências da Educação, professora do DE/CCHSA/UFPB ,
efigeniamdc@yahoo.com.br

³³ Doutora em Educação, professora do DE/CCHSA/UFPB,
fabriciamontenegro@yahoo.com.br

Por isso faz-se necessário trabalhar pela inserção de uma epistemologia da formação docente que possa ultrapassar as fronteiras de um conhecimento apenas teórico/metodológico/instrucional/intelectual, no sentido de garantir outras experiências, vivências, leituras e estudos que contemplem a pedagogia do cuidado como base do conhecimento na educação de crianças pequenas. Assim concebido, este trabalho tem o propósito de compartilhar uma pesquisa-ação colaborativa com o objetivo de apresentar o ensaio de um projeto de formação continuada de professoras da primeira infância, pautado na pedagogia do cuidado em suas dimensões: autocuidado, altercuidado, ecocuidado e transcuidado.

ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Pensar a formação docente pautada na pedagogia do cuidado significa, necessariamente, desconstruir conceitos que historicamente moldaram e ainda moldam as concepções de pedagogia e de processos formativo-educacionais da cultura ocidental. Uma cultura racionalista,

mecanicista e reducionista que destacou a razão como valor supremo. Totalmente condicionada pelo método de investigação empírico-indutivo de Bacon, o raciocínio analítico-dedutivo de Descartes e a Física clássica de Newton, que a orientaram e modelaram, a ciência moderna tende à quantificação, previsibilidade e controle. Nesse sentido, Crema (1989) coloca-se com muita propriedade e diz que:

O triunfo da razão gerou o racionalismo científico. Dissociou-se o subjetivo do objetivo, prevalecendo o ideal da objetividade. A ênfase na quantificação conduziu à perda da dimensão qualitativa-valorativa. Reduziu-se o Mistério ao comensurável. A ciência desvinculou-se da mística, da filosofia, da ética e estética, da poesia e, de um certo modo, da própria vida (p. 23).

Desse cenário, evidentemente não se isenta a própria pedagogia e as teorias dedicadas a pensar especificamente a dimensão formativo-educacional do ser humano. Ao assumir o debate sobre a cientificidade de seu saber, a pedagogia torna-se prisioneira de armadilhas teóricas provindas do

reducionismo epistemológico próprio do ambiente intelectual moderno.

Daí a importância e a necessidade urgente de romper com a cultura/concepção/pensamento de compartimentação por integração, de desarticulação por articulação, de descontinuidade por continuidade, de um/a professor/a “formado/a”, pronto/a e acabado/a por alguém que se encontra num permanente “vir a ser” (MORAES, 2004).

Logo, uma proposta de formação de professores/as pautada na pedagogia do cuidado envereda pela compreensão de uma educação que não se limita à mera instrução e/ou à instrumentalização, tendo em vista uma finalidade prática. Na realidade, pensa e defende uma educação integral que promove a autonomia do indivíduo em uma proposta de formação humanizadora de professores/as para a constituição de sua emancipação. Diz, portanto, de uma concepção de pedagogia que desenvolve a formação humana que conduz à consciência, à responsabilidade e à autodeterminação pessoal e social que

leva à convivência solidária e ao verdadeiro entendimento da realidade.

Cabe aqui, então, discorrer brevemente sobre o sentido da palavra cuidado, sobretudo as dimensões do cuidado, segundo Costa e Lima (2002): autocuidado, altercuidado, ecocuidado e transcuidado.

Então, segundo Cunha (2010), “cuidado” tem sua origem na palavra latina *cogitare-cogitatus*. O sentido de *cogitare-cogitatus* é o mesmo de cura, que em latim se escrevia *coera* e significa: cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, considerar.

Na expressão de Boff (1999, p. 91), “cuidado significa então desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato”. Cuidado, nessa compreensão, é visto como modo de ser essencial, como *ethos* humano e dimensão ontológica impossível de ser totalmente desvirtuada, ou seja, o cuidado é mais que um ato singular ou uma virtude ao lado das outras. “É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros.

Melhor ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas” (ibidem, p. 92). Ideia tão bem confirmada por Waldow (1998):

O cuidado humano em uma forma de viver, de ser, de se expressar. É uma postura ética e estética frente ao mundo. É um compromisso com o estar no mundo e contribuir com o bem-estar geral, na preservação da natureza, da dignidade humana e da nossa espiritualidade; é contribuir na construção da história, do conhecimento, da vida (p. 129).

Esse modo de ser, de viver, de se relacionar, de construir cultura e conhecimento é o grande desafio da humanidade neste século XXI, uma das formas de ultrapassar a condição de objeto das ciências e das técnicas para assumir-se existente, significando assumir o cuidado como dimensão ontológica intransponível a todo ser humano (FREIRE, 1996).

Para Heidegger (2002), o cuidado está entrelaçado ao ser e ao tempo porque o ser humano é o único que pode se inquietar ante os processos que vão constituir o seu futuro e

as suas possibilidades. Se o humano toma o cuidado como principal guia de sua existência, esta será a expressão de seu modo de ser-estar em relação com a vida e com o mundo. Assim, cada ato desse ser humano cuidadoso é de atenção para consigo, para com o outro, o meio e as subjetividades que vão mediar esse encontro. Nesse sentido, Costa e Lima (2002) aponta as seguintes dimensões do cuidado, a saber:

Autocuidado

O autocuidado tem como propósito o emprego de ações de cuidado que contribuem para o desenvolvimento humano. Implica, em primeiro lugar, cuidar de si, acolher-se a si mesmo e amar-se, é ter atenção sobre si próprio, cuidar do corpo, da mente e dos sentimentos (COSTA, 2002).

Ao falar do cuidado de si, faz-se necessário buscar na filosofia, precisamente nas obras de Foucault, a sua origem e o seu significado. Para Foucault (2004), o cuidado é substituído pelo cuidado de si. Oriundo do conhecimento socrático-platônico, ele é entendido pelo autor como a “arte da existência”, ou seja, o princípio segundo o qual convém

ocupar-se de si mesmo, derivando em imperativos sociais e elaborando saberes coletivos.

Nesse contexto, abordavam-se as várias virtudes tão bem discutidas por Sócrates, como a prudência, a justa medida, a justiça, a bondade, a coragem e o amor. Faziam-se duras críticas aos vícios, especialmente o mais desprezível pelos gregos e tão central em nossa cultura dominante, machista, branca, burguesa, ocidental: a *hybris*, que é passar dos limites, orgulhar-se vaidosamente, dar-se por aquilo que não é e, especialmente, pretender acumular poder para estar sobre os outros (BOFF, 2012).

O relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, aponta quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. E afirma que:

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores

responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 2001, p. 100).

O cuidado de si exige preocupação e responsabilidade acerca do sentido da própria vida, além de desenvolver a autonomia e a criticidade para não permitir que sejamos reduzidos a um número, a um mero consumidor, a um membro de uma massa anônima, a um eco da voz do outro (FREIRE, 1996).

Altercuidado

Para falar de altercuidado é mister entender, antes, o termo alteridade. Molar (2011, p. 62), pesquisando as diversas acepções do termo, chega à conclusão de que, em educação, a definição mais apropriada é a da filosofia, para a qual a palavra alteridade, proveniente do latim *alteritas*,

quer dizer: “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”.

Silva *et al* (2009, p. 699) dizem que “a relação para alcançar a alteridade é dada pela exterioridade sendo uma preocupação não para comigo, mas para com o outro”.

Assim concebido, o cuidado com o outro prima pela centralidade da com-vivência, em que todos os rituais dão relevância às atitudes de reciprocidade: o respeito comunitário, a aceitação fecunda das ideias, a partilha das responsabilidades e o reconhecimento de que cada um é essencial na teia da vida (BOFF, 2012).

Reforçando a dimensão do outro, Waldow (2004, p. 188) salienta que “cuidar de outrem possibilita cuidar de si”. E ainda acrescenta: “o cuidado deve ser nutrido, cultivado, compartilhado”.

Mayeroff (1971), à semelhança de Heidegger (2002), diz que o ser humano vive o significado de sua vida por meio do cuidado, uma vez que cuidar é um processo (interativo) de ajudar o outro ser a crescer e a se realizar.

O cuidado tem uma dimensão ontológica de unidade com a constituição da vida, o que consente reconhecer o outro como alguém necessário, jamais como ameaça; e uma dimensão epistemológica que situa as atitudes indispensáveis de antecipar-se ao bem-estar do outro por meio de conhecimentos e ações altruístas (HEIDEGGER, 2002).

Ecocuidado

Cuidado com o ambiente e com as redes que sustentam a vida no planeta Terra é ou deve ser o compromisso de todo ser humano nos dias atuais. A nossa cultura não nos educou para a reciprocidade com a Terra nem suscitou o sentimento de mútua pertença. Ou seja, o sentido do cuidado não entrou nos processos educativos.

Na realidade, a nossa cultura moderna caracteriza-se pelo excesso: de exploração da natureza; de acumulação de riqueza, que faz com que menos de quinhentas famílias do mundo controlem mais da metade de todos os bens produzidos; de uma cultura que tolera a pobreza e até a

miséria de grande parte da população mundial; e, sobretudo, de uma cultura que agrediu todos os ecossistemas, fazendo uma verdadeira guerra total contra a Terra.

Então, é assim que a Carta da Terra, documento nascido de uma vasta consulta de mais de quarenta países, vindo de todos os setores da sociedade, das culturas, das religiões, das ciências e centros de pesquisa, que durou oito anos (1992-2000), sendo assumido em 2003 pela UNESCO, diz em seu preâmbulo: “ou fazemos uma aliança global para cuidar uns dos outros e da Terra ou corremos o risco de nossa autodestruição e da devastação da diversidade da vida”.

Para Boff (2012, p. 19), o cuidado é aqui evocado como o eixo estruturador de uma nova relação para com a natureza. “Ou cuidamos da vida em todas as suas formas, especialmente da vida humana, e de nossa Casa Comum, a Terra, ou podemos pôr em risco a nossa presença neste planeta”.

Transcuidado

Cuidado com tudo aquilo que dá sentido à vida, com a existência humana, com os valores transcendentais e os grandes ideais humanos, ou seja, a dimensão transcendente do existir humano, pois o ser humano é, indubitavelmente, um ser de transcendência.

A palavra transcendência vem do latim *trans* (além de) e *ascendere* (subir), de modo que sua etimologia nos dá a ideia de uma transgressão sem limites, de ultrapassar, enfim, de uma saída de uma posição dada, uma subida em direção a (CUNHA, 2010).

Por sua própria natureza, o ser humano não se contenta com o que está dado, deseja sempre alcançar, indefinidamente, o que julga lhe faltar, e experimenta uma ausência que o coloca em movimento à procura de plenitude, à procura do infinito (BOFF, 2009).

É fato incontestável que o ser humano transgride o mundo natural e, na medida dessa transgressão, constrói cultura, faz história. A filosofia, a arte, a religião, as ciências e as técnicas compõem o grande arco da história humana e

como tais estão a testemunhar que o ser humano é capaz de transcender-se, de ultrapassar-se (FREIRE, 1996).

METODOLOGIA

Após várias leituras de teóricos como André e Ludke (1986), André (1995) e Thiollent (2000) sobre as diferentes possibilidades de pesquisa, a opção metodológica para este trabalho foi pela pesquisa-ação colaborativa de cunho interdisciplinar.

Thiollent (2000, p. 103) diz que a pesquisa-ação é uma “orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais”, o que caracteriza esta pesquisa pelo fato de ser realizada num contexto escolar real, vivo, com todas as nuances a ele pertencentes – obstáculos, variáveis, conquistas e desejos: aspectos subjetivos e objetivos da formação docente. Nessa perspectiva, André (1995) acrescenta:

A pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação

planejada e no relato concomitante desse processo... muitas vezes, esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção (p. 33).

Compartilhando ideias semelhantes às de André (1995), Thiollent (2000) elenca cinco características essenciais à metodologia da pesquisa-ação na mesma linha adotada neste trabalho, articulando fazeres e saberes da ação pedagógica que transformem o contexto da instituição:

1 - é uma estratégia de conhecimento e método de investigação concreta e de atuação em áreas sociais, como uma instituição escolar;

2 - as condições de captação e informação são marcadas pelo caráter coletivo do processo de investigação;

3 - há uma preferência do pesquisador por agir e buscar o conjunto do grupo implicado na situação-problema;

4 - há um reconhecimento do papel ativo do grupo como um todo na situação investigada;

5 - há um controle metodológico rigoroso das argumentações, dos avanços e questionamentos do processo

de formação dos membros do grupo, com registros, portfólios e reflexões por escrito.

Por todas as características acima apontadas, a metodologia de pesquisa-ação mostrou ser a forma mais adequada ao trabalho realizado, pois foi desenvolvido junto a um grupo de oito professoras (todas mulheres) da Creche Lucilene, no município de Solânea-PB, baseado no uso dos seguintes instrumentos metodológicos: intervenção planejada, acompanhamento, registro, avaliação constante, replanejamento de ações e, em especial, uma produção coletiva de melhorias.

Vale ressaltar que a pesquisa-ação concebe o/a professor/a como sujeito de uma investigação colaborativa e está pautada em vínculos de confiança e na participação de todos no processo de construção de novos conhecimentos, fruto de uma cultura escolar ressignificada e produzida no grupo, pelo grupo e para o grupo fortalecer suas práticas cotidianas (ANDRÉ, 1995).

ALGUNS DADOS DA PESQUISA

No processo de formação desenvolvido com o grupo de professoras da Creche Lucilene, muitas foram as intervenções, mas, devido à impossibilidade de compartilhar todo o trabalho realizado, elencamos para o momento a amostra de algumas vivências com um tema muito pertinente para o momento atual: *Trabalhando as emoções e o corpo docente na pandemia da covid-19*.

É importante registrar que esse processo formativo ocorreu durante todo o segundo semestre de 2020, fruto de um trabalho realizado pela equipe do Projeto de Extensão *Consolidando saberes e fazeres na educação infantil*, vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX/UFPB e a Brinquedoteca do CCHSA/UFPB.

Considerando o avanço das precárias condições do trabalho docente na pandemia e a necessidade de amenizar os impactos na saúde do/a professor/a, recorreremos a Reich (2001) e outros pensadores que apontam possibilidades de um novo olhar para o corpo e as emoções na prática pedagógica. Reich (2001) sempre se preocupou em apontar

a possibilidade de prevenir neuroses mediante uma mudança nas práticas educativas. Sua teoria ajuda-nos, ainda, a compreender o significado das atividades expressivas na sala de aula, inclusive para a formação docente. A vivência, portanto, proporcionou literalmente a experiência do vivido numa relação indissociável entre corpo, emoção e cognição.

I Vivência - O corpo armazena emoções e reflete nosso estado mental

Iniciamos a primeira vivência com algumas dinâmicas, no intuito de fazer uso e, ao mesmo tempo, abordar as técnicas utilizadas na terapia corporal reichiana. As técnicas utilizadas nessa terapia incluem movimentos corporais e respiratórios, massagens reichianas e a fala.

Os movimentos corporais estimulam processos ontogenéticos (período desde a fertilização do ovo até a formação do organismo de determinada forma de vida). Nessa vivência, em particular, propusemos dois movimentos corporais básicos: aterramento, no intuito de provocar o

reconhecimento de si e da sua história; e abertura, na tentativa de ampliar sua energia vital. A energia, evolutivamente, tem seu caminho natural. Se não ameaçada, evolui numa espiral ascendente, em busca de sua mais bela arquitetura. Uma pessoa com mais vitalidade é aquela que se encontra mais liberada energeticamente, que possui mais disposição, prazer, alegria. Isso ocorre porque seu fluxo energético está mais intenso, proporcionando uma maior sensibilização e percepção corporal.

Já os exercícios de respiração auxiliam o sujeito a entrar em contato com seu interior, encontrando emoções reprimidas. Em situações vividas como amedrontadoras ou dolorosas, inconscientemente o ser humano prende a respiração, contrai o diafragma e enrijece os músculos abdominais, evitando assim o sentimento de medo ou dor. Quando essas situações de contenções se tornam repetitivas na vida do indivíduo, ele passa a ter a respiração diminuída e, conseqüentemente, o corpo sofre com a baixa de oxigênio e com a redução de energia do metabolismo. Consciente disso, uma pessoa com mais vida respira profundamente, possui uma maior mobilidade e sente internamente tanto as

dores como os prazeres da vida. Foi o que tentamos proporcionar às professoras da Creche Lucilene, ao sugerir alguns exercícios de respiração.

A massagem reichiana ajuda a estimular os campos energéticos e dissolver tensões musculares. Isso foi perceptível quando cada professora massageou as partes do seu corpo que mais apresentavam pontos de tensão. Os fluxos bioenergéticos são reorganizados com a aplicação de toques, mas, sobretudo, a massagem procura aliviar os pontos de couraça no corpo. Reich (2001) introduziu o termo couraça para explicar como construímos as nossas defesas. As couraças são como mecanismos de defesa criados pelo corpo em momentos de adversidade. Nelas estão contidas memórias reprimidas, geralmente da infância, e conflitos internos que se tornam verdadeiras prisões energéticas.

Ao falar dos conflitos que a atormentam, a pessoa começa a tomar consciência das sensações que atingem o corpo. O corpo fala de nós de uma forma mais viva do que nossas palavras. “Através dos maneirismos, postura, atitude e cada gesto, o organismo está falando uma língua que

antecede e transcende sua expressão verbal” (LOWEN, 1989, p. 15).

No sentido literal, a palavra “emoção” significa “mover para fora”, é um “movimento expressivo” (Reich, 2001, p. 332) resultante de um estado de prazer ou de dor. As emoções de bem-estar estão relacionadas ao que nos proporciona prazer e nos é agradável. Já as emoções que nos causam mal-estar, como o medo, a raiva e o ódio, nascem da experiência e da antecipação da dor (LOWEN, 1989, p. 152). E nesse movimento expressivo através das técnicas corporais reichianas todas as professoras da Creche Lucilene disseram o quanto foi prazeroso sentir-se sendo cuidada. Um das falas interessantes foram ditas por muitas delas, como: “me senti mais leve; me senti viva; gostei de ser cuidada; o cansaço foi embora; aprendi a cuidar de mim.”. Falas como essas nos levam à necessidade de estabelecer laços mais estreitos com estudos sobre educação e cuidado, mas nos levam também a investigar e questionar as bases de uma cosmovisão que nos impõe divórcios e modela as relações e os espaços educacionais.

II Vivência - O corpo expressivo no contexto da arte

Reich (2001) considera que as palavras não são capazes de expressar plenamente o funcionamento do organismo vivo, uma vez que ele está além de todas as ideias e todos os conceitos verbais. Seu funcionamento é anterior à existência de uma linguagem e de representações verbais. Para o referido autor, o organismo vivo expressa-se em movimentos, por isso falamos de movimentos expressivos, de corpos expressivos. Daí mais uma vivência, trabalhando as emoções e o corpo numa rica experiência/cênico-plástica com as professoras da Creche Lucilene.

III Vivência - O canto que conta e canta a canção de cada um/a

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e

comunicação social, confere caráter significativo à linguagem musical. Ela é uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (Brasil, 2001), razão pela qual se fez presente em mais outra vivência, trabalhando as emoções e o corpo de cada uma das professoras da Creche Lucilene, por meio da canção.

ALGUMAS PALAVRAS À GUIA DE CONCLUSÃO

Pedagogia do cuidado e formação docente na pandemia da covid-19 – título do artigo – condensa a ideia central da pesquisa: a formação do/a professor/a da primeira infância a partir de experiências /vivências/leituras significativas desenvolvidas, individual e coletivamente, no exercício da profissão docente. A relevância da qualificação profissional de docentes da primeira infância, pautada na pedagogia do cuidado, foi comprovada pelos relatos de experiências desenvolvidas a cada encontro com as professoras da Creche Lucilene, como

também foi comprovado que a ausência de um estudo/debate/discussão dessa natureza compromete seriamente a prática pedagógica nas instituições de educação infantil.

Vale destacar que as professoras, por unanimidade, registraram que durante toda a sua formação nunca tiveram acesso a um conhecimento que tratasse da concepção de cuidado de forma tão ampla, como foi abordada no projeto, apenas leram e ouviram falar que se deve cuidar e educar crianças na educação infantil. Como? De que forma? A partir de que referencial? Infelizmente essa foi uma das grandes lacunas dos cursos de formação docente que participaram até então, antes do projeto. Isso sinaliza os grandes desafios a serem superados nos cursos de formação de professores/as da educação infantil, seja na formação inicial ou continuada, haja vista os fundamentos e princípios legais de cuidado e educação que norteiam (ou devem nortear) as práticas de educação infantil. Esta pesquisa, portanto, diz que os/as professores/as desenvolvem as suas práticas a partir de saberes oriundos da formação profissional e de saberes experienciais, fruto do trabalho cotidiano.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOFF, Leonardo. **O Cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

BRASIL. **A Carta da Terra**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2003.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da e LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Programa cuidar: as várias dimensões do cuidado**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2002.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Programa cuidar: autocuidado – um conceito em evolução**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2002.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística: um breve relato de viagem do velho ao novo paradigma**. São Paulo: Summus, 1989.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DELORS, Jacques, **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOWEN, Alexander. **Medo da vida**. São Paulo: Summus, 1989.

LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MAYEROFF, M. **A arte de viver e servir ao próximo para servir a si mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1971.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. **A alteridade na educação: noção em construção**. Campo Mourão, PR: Revista NUPEM, v. 3, n. 5, ago./dez. 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento ecossistêmico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

REICH, Wilhelm. **Energia vital pela bioenergética suave**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Irene de Jesus. et al. **Cuidado, autocuidado e cuidado de si: uma compreensão paradigmática para o cuidado de enfermagem.** São Paulo: Rev. Esc. Enferm. USP, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2000.

WALDOW, Vera Regina. **Cuidado humano:** o resgate necessário. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

WALDOW, Vera Regina. **O cuidado na saúde:** as relações entre eu, o outro e o cosmos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

EXPERIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

*Mikalenne Maria Santos de Barros*³⁴

*Miguel José Santos de Barros*³⁵

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar um recorte de uma ação do Projeto de Ensino "Linguagem e Cultura Lúdica na Educação Infantil" a partir da proposição pedagógica com a experimentação de caixas de papelão na Creche Comunitária Lucilene. O projeto configura-se no desenvolvimento de ações de experimentações e interações de linguagens pela criança, compreendendo-as a partir dos princípios da cultura lúdica da infância.

³⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB, mikalennemr@gmail.com

³⁵ Graduando do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB, miguelbarrosufpb@gmail.com

A Creche Lucilene, situa-se na Rua Parteira Maria Tinto, s/n, Conjunto Epifânio Plácido da Silva, no município de Solânea- PB, criada em 20 de março de 2016. Mantida pela Associação Amigos do Bem Comum – ABC, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que visa desenvolver ações educativas, ambientais, culturais e de cidadania.

A Creche tem parceria com o Laboratório de Ensino Brinquedoteca “O Grãozinho” da Universidade Federal da Paraíba, do Campus III - CCHSA. Uma parceria que se firma na consolidação da formação dos professores, na organização dos espaços e tempos e no trabalho pedagógico pelo professor de educação infantil.

Assim, a parceria que a creche recebe na formação através da brinquedoteca, possibilita o brincar como essência, através das experimentações de linguagem e sua relação com a natureza lúdica da infância. Nesse espaço infantil a criança é livre para brincar, fantasiar, expressar-se, experimentar. É um ambiente para se viver a infância sem restrição, respeitando a criança, suas indagações, inquietudes, tratando-as como sujeitos de direitos.

METODOLOGIA

A nossa metodologia consiste na observação participante, que segundo Minayo (2001), o pesquisador tem o contato com os observados, uma relação de frente a frente, onde a participação ao mesmo tempo transforma o observador e transforma os observados.

Partimos também da premissa da observação, participando de corpo inteiro, denominado por Cruz, Damasceno e Silva (2019), em que o observador através da escuta sensível participa ativamente das brincadeiras com as crianças. Assim, uma participação que não se resume apenas em estar com as crianças, mas uma imersão nos espaços e tempos brincantes quando permitidos pela criança.

A observação participante de corpo inteiro, permite uma percepção mais sensível da realidade das crianças, o que nos possibilita a construção dos registros narrativos. Nossas narrativas expressam uma descrição complexa e meticulosa construída nas imersões do contexto vivido. Sentir e encarnar junto às crianças suas expressividades

constituiu a atitude da escuta sensível que nos possibilita compreendê-las nas suas formas de serem me interrogarem o mundo.

Utilizamos também nesse processo, como suporte para os registros narrativos das observações, a fotografia. Para Egas:

“As imagens fotográficas utilizadas na Pesquisa Educacional [...]descrevem, analisam, interpretam os processos e as atividades educacionais e artísticas; constituem um meio de representação do conhecimento; organizam e demonstram ideias, hipóteses e teorias tal como as outras formas de conhecimento, além de proporcionar informação estética desses processos, objetos ou atividades” (2017, p. 9).

A fotografia possibilita a comprovação, de forma clara, do reflexo objetivo dos acontecimentos significativos. Aquele que fotografa a cena observada está produzindo uma narrativa visual. Então se pode dizer que a fotografia é uma forma peculiar de registro, pois é por meio dela que algumas expressões da realidade são materializadas e por meio dela podemos presumir algumas interpretações.

Nessa perspectiva, as fotografias se tornam composições, pois elas não estão na mera representação da captura de uma câmera, mas sim, em sua clareza de expressão, no resgate do sentido do corpo criativo e imaginário que as crianças exercem nas brincadeiras. Sem o amparo nas fotografias “não poderíamos elaborar as ideias sobre educação que somente elas nos proporcionam”. Segundo Roldán (2012, p. 54).

Desta forma, a observação participante de corpo inteiro, as escritas narrativas e as fotografias são elementos de análise de dados deste trabalho. Tendo em vista, que esses são eixos de suporte em nossas elaborações, composições pedagógicas, pesquisa e planejamento das proposições didáticas.

PLANEJAMENTO PARA A PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS DA CRECHE LUCILENE

A partir da observação no espaço da creche, percebemos que havia apenas brinquedos industrializados. Os brinquedos industrializados, trazem sempre uma função

estabelecida, impossibilitando muitas vezes o processo criativo e imaginativo da criança. Apesar do espaço da creche se constituir de espaços de possibilidades, investigação e criação de brincadeiras, era evidente que faltavam ações para potencializar novas proposições pedagógicas de práticas potentes no espaço.

Neste viés, para a proposição pedagógica com as crianças da Creche Lucilene, foram utilizadas caixas de papelão. Para que as caixas fossem consistentes para as ações brincantes das crianças, foi utilizado a “técnica de papietagem” muito utilizada na confecção de brinquedos na brinquedoteca, baseia-se em utilizar papéis rasgados que são colados sobre uma determinada superfície até ficar com a consistência desejada. Foram feitas em várias caixas de tamanhos diferentes a “técnica de papietagem”.

As caixas não tinham um objetivo estabelecido, já que partimos da perspectiva do objeto extremo Brougère (2004), o brinquedo só tem uma função a partir da ação brincante pela criança, ou seja, a função das caixas só ia ser estabelecidas no momento das brincadeiras das crianças através da imaginação. O brinquedo, neste caso “a caixa” é o

objeto que as crianças iam manipular livremente, sem estarem acondicionadas as regras ou princípios de utilização.

Nossa premissa, com as caixas, era a organização do espaço para a potencialização da experimentação a partir do momento brincante das crianças. Criar possibilidades de descobertas e provocações, em um movimento de exploração, participação, expressões de linguagens, experimentação e invenções.

Por isso, partimos da caixa de papelão, um material visto sem importância pela grande maioria da sociedade, mas com uma potência pedagógica enorme, dada pela ação brincante da criança. Friedmann (2020, p. 104) “, diz que “quanto menos sofisticados e mais simples o brinquedo, mais rica será a brincadeira e maior a possibilidade de criação de mundos imaginários”.

Diante disso, a imaginação da criança busca no objeto brincante, todas as possibilidades de imaginar Piorsk (2016). Logo, a proposição pedagógica, estava livre para que as crianças pudessem conforme sua experiência imagética,

explorassem as caixas na produção de suas linguagens, de suas criações, movimentos, sons e seus corpos, tendo como base a liberdade.

PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ESPAÇO

Para participar com as crianças de suas rotinas e desenvolver as ações foi essencial observar seus modos próprios de ser, conhecer, de se relacionar e falar sobre o mundo. Para isso foi fundamental ouvi-las, acompanhar suas buscas, experimentar junto com elas suas explorações e descobertas cotidianas. Nessa perspectiva, a observação é o elemento primordial para a escuta que promove a construção do registro e da reflexão permanente sobre o que elas dizem, sentem, e pensam nos espaços e tempos de suas experiências.

As ações pedagógicas foram realizadas semanalmente e objetivaram a possibilidade de experiências brincantes por meio das comparações e experimentações de materiais envolvendo apropriações de

textura, peso, som, formas, tamanho e quantidade para potencializar os movimentos de exploração e as relações de linguagem.

A proposição consistiu na experimentação com caixas de diferentes tamanhos, formas e espessuras. Por meio desse material pudemos organizar o espaço para que as crianças pudessem vivenciar seus brincares. Desse modo, nessa proposta, pudemos perceber momentos de investigação, curiosidade e inquietação estabelecidos pelas relações que as crianças iam construindo com esses materiais. As manipulações eram conduzidas por questionamentos que provocavam a interferência nos objetos. Podemos perceber essa relação, em um registro do dia da atividade.

Eu estava no meio das crianças e percebi que os menores utilizavam as caixas grandes para entrar e se esconderem e arrastarem, já os maiores preferiam as caixas pequenas para investigar o que tinha dentro, do que era feita as caixas. O desafio se tornou rasgar os pedaços de revistas colados nas caixas. Alguns pediam ajudas para rasgar perguntavam do que era feito. A concentração era tanta

que o silêncio tomava conta de alguns segundos, os olhares fitados nos objetos no meio do percurso".
(REGISTROS NARRATIVO- 12 de julho de 2019)

A partir do registro acima percebemos a inquietação das crianças, sujeitas a uma nova realidade. Com as potencialidades dos materiais, o espaço já não cabia os brinquedos industrializados, naquele momento os materiais não estruturados se tornaram domínio de composição expressiva, de imaginação, de conflito interno ao se indagar o que poderia ser feito e do que eram feitos os materiais. Isso se torna claro nos registros fotográficos feitos no dia em questão.

Foto 1: momentos de investigação.



Fonte: Arquivo de pesquisa

Cada criança realizava uma experimentação diferenciada dos materiais. Vivenciavam expressões que traduziam brincades diversos. Entrar e sair da caixa não era uma mera ação de movimento, era um encontro com as

possibilidades de desafiar o corpo na experiência brincante. Brougère (2004, p. 13), discute que,

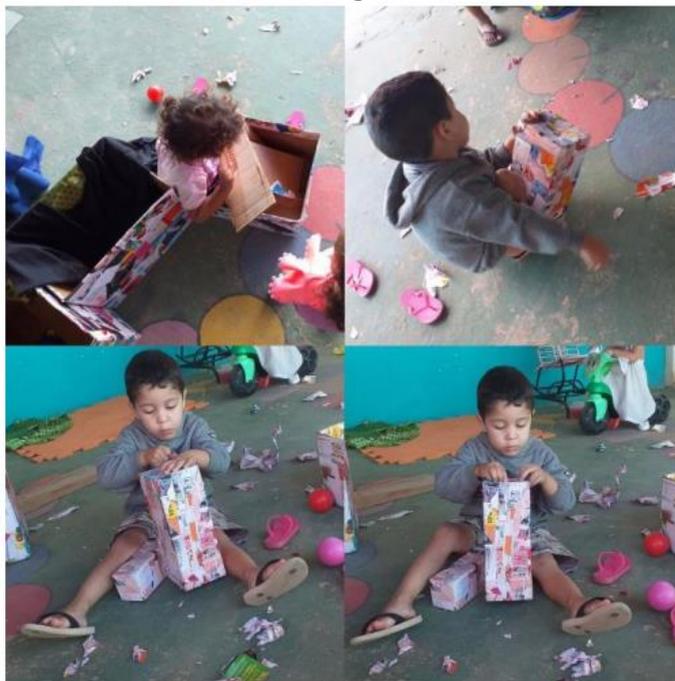
“O brinquedo, em contrapartida, não aparece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou aos princípios de utilização de outra natureza.”

Com isso, constatamos uma ressignificação dos objetos que foram apresentados. As caixas podiam ser tudo o que eles pudessem imaginar e a materialização dessa criação imaginária nem sempre pode ser lida pelo professor. No sentido que, no momento brincante, as crianças se submergem em seus modos de ser, sentir, pensar e compor. A sua maneira de externalizar nem sempre está na ordem do palpável e do mero sentido lógico. A única maneira de inferirmos sobre esse imaginário, é percebendo os seus rastros brincantes, suas atitudes e expressões nos momentos da atividade.

Percebemos essa relação nos registros de imagem feita nos dias das atividades, pois conseguimos fazer uma análise cuidadosa, percebendo suas criações e a

materialização dos seus brinquedos, a partir de seus movimentos em grupo, como suas relações no espaço da brincadeira.

Foto 2: Investigando - 2019



Fonte: Arquivo pessoal

Para Fochi:

A produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a

manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo” (2015, p. 223) “.

O ato de rasgarem, amassarem e jogarem os objetos evidencia o campo efêmero que o objeto brinquedo habita. As caixas desapareciam, mas a brincadeira não findava. Os pedaços de papelão soltos no chão transformavam-se em outros brinquedos, provocando outras experimentações e enriquecendo a experiência de criação que possibilita a produção de saberes sobre as coisas no mundo. Larrosa (2005) discute que,

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (2005, p. 27)”

As possibilidades de experiência constituídas pelas crianças nos evidencia um campo de acontecimentos singulares quanto aos seus processos de apreensão e

compreensão das relações cotidianas, a experiência é algo carnal, intrínseco e particular de cada indivíduo. Está relacionada ao que nos afeta e nos transforma, conforme menciona Larrosa (2002, p. 25, Apud Heidegger, 1987, p. 143):

[...] Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso significa precisamente que nós a fazemos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso, podemos ser assim transformados por tais experiência, de um dia para o outro ou nos transcurso do tempo.

Ao vivenciarem o ato de explorar e experimentar objetos diferenciados, as crianças se relacionam com sentidos que produzem suas singularidades. No campo dessas relações de sentido, a experiência do brincar é o

dispositivo de significação porque nessa experiência a função de um objeto foge ao estabelecido socialmente.

A brincadeira não pertence à ordem do funcional. Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que é definido, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade. Brougère (2004, p. 13,14)

A brincadeira é experiência de expressão e comunicação na qual as crianças podem inventar e reinventar os seus cotidianos. Por estar no campo da experiência, brincar não é uma ação externa as elaborações das crianças. Não pode ser uma atividade definida pelo adulto. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico e a constituição do currículo na Educação Infantil requer a proposição de possibilidades que permitam a experiência do brincar como elemento central para as relações na primeira fase da educação básica no Brasil.

Visto que é no ato de brincar que a criança estabelece uma relação de comunicação, interação com o seu meio,

como também, momentos de aprendizagem e de consciência como ser potente em suas produções. Brincar ou produzir seus brinquedos pode-se dizer que é a forma mais complexa que a criança tem de se comunicar, de expressar o seu mais íntimo, é sem sombra de dúvida a sua forma verdadeira de se afirmar nos seus modos de ser e estar no mundo e para o mundo.

Foto 3: Registro de potencialidades imaginativas.



Fonte: Arquivo pessoal

Ao inferimos nessa imagem, percebemos a relação de composição e minúcia no seu processo de criação. Estaria ela ali, em uma relação imaginativa que vai para além de uma imaginação reprodutora. A partir de suas vivências e experiências, as crianças desenvolvem força criadora em seus processos brincantes.

Suas criações se compõem a partir de seus processos mais íntimos, dessa forma, foge de algo já pronto e instituído. O processo imagético de uma criança não usa a mera casualidade do já feito antes. Eles são seres em contínuo exercício de sua imaginação criadora, conforme Piorski nos aponta:

A criança pequena, já desde o final do primeiro até o sétimo ano de vida, é vitalizada de um crescimento contínuo da fonte imaginal. Tudo o que lhe chega pelos sentidos - visão, audição, olfato, tato e paladar - logo se submete à lei sintética da vontade imaginadora (156, p. 96).

É nas relações em que a criança estabelece com o mundo e com o seu meio, que as mesmas criam

possibilidades de criar seus campos brincantes, a partir de seus próprios processos imaginativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição pedagógica com as caixas de papelão foram ressignificadas pelas ações brincantes das crianças, possibilitando a construção de experimentações e interações de linguagens. Por isso, pensar as práticas pedagógicas pelo professor de educação infantil deve ocorrer através dos estudos teóricos metodológicos e de uma escuta sensível para compreender a realidade das crianças, o espaço e tempo da creche, para que se possa permitir proposições potentes, em que a criança seja livre para o brincar, se conhecer, experimentar e que viva à infância sem rótulos e aprisionadas.

O trabalho desenvolvido na creche alicerçado no projeto de ensino contribui tanto para as crianças, quanto para a formação inicial dos bolsistas e os professores que atuam na instituição. Tendo em vista que se encontra uma

necessidade de formação para os voluntários do espaço, já que a creche se configura como comunitária e filantrópica.

Portanto, pensar em ações com o ser criança, respeitando suas infâncias e necessidades, torna-se meio para discutir e enriquecer o currículo da creche. A importância das proposições pedagógicas desenvolvidas no espaço se concretizam como atitude que guia e ressignifica as organizações e os espaços pedagógicos da creche.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abril 2002.

CRUZ, Fernanda dos Santos. DAMASCENO, Jalmira Linhares. SILVA, João Pedro Andrade. **A experiência etnográfica na escuta dos brincar infantis: instrumentos e registros**. Educação do campo; atuações pedagógicas e agroecológicas/ Nilvania dos Santos Silva, Jalmira Linhares Damasceno (organizadores) – João Pessoa: Editira da UFPB, 2018.

EGAS, Olga M. Botelha. **A fotografia na pesquisa em educação.** Anais da 38ª Reunião da ANPED, São Luís, 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRIEDMAN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** 1. Ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

HEIDEGGER, Marti. La esencia del habla. In **De caminoyal habla.** Barcelona: Edicionaes Del Serbal, 1987.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIORKSI, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Petrópolis, 2016.

ROLDÁN, J. Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografia. In: ROLDÁN, J.;MARIN, R. **Metodologias artísticas de investigación en educación.** Archidona, España: Aljibe, 2012.

EXPERIÊNCIAS DA EXTENSÃO: DISCUSSÕES, REFLEXÕES E ESTUDOS ACERCA DAS INFÂNCIAS

*Lucinete Guilherme dos Santos*³⁶

*Miguel José Santos de Barros*³⁷

*Gabriel de Medeiros Lima*³⁸

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo descrever um recorte de uma das ações desenvolvidas acerca do projeto de extensão “O mundo da Filosofia e da Infância: reflexões a partir da sétima arte”, cujo principal objetivo é envolver a comunidade acadêmica e a comunidade do entorno dos municípios de Bananeiras e Solânea no combate aos problemas relacionados à infância, tais como as

³⁶ Graduanda do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB, lucinetesantos@gmail.com

³⁷ Graduando do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB, miguelbarrosufpb@gmail.com

³⁸ Mestre em Filosofia, Professor do DE/CCHSA/UFPB, gmlprof@gmail.com

vulnerabilidades, a falta da garantia dos direitos à educação de qualidade e o enfrentamento à exclusão.

Nessa perspectiva, a demanda da temática filosófica, na construção do processo, garantiu a possibilidade de reflexão acerca da problemática apontada, bem como a arte cinematográfica se apresentou como ferramenta de apoio indispensável para promoção do debate acerca dos males das desigualdades, que a educação busca combater e, como também, propiciar oportunidades de reflexão quanto à importância da infância e do brincar livre para a sociedade.

METODOLOGIA

Devido a problemática do COVID-19, uma doença infecciosa respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de disseminação global e, cujo primeiro caso fora confirmado no Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020, assim, se fizeram oportunas as mudanças efetuadas na metodologia do projeto. Pelo exposto, tornou-se necessário a prática do isolamento social, por parte de toda a sociedade,

em atendimento ao que fora determinado pelas diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) e diretrizes nacionais e estaduais para assegurar a segurança de todos.

A realização das ações foi pautada nas metodologias ativas, através dos recursos das tecnologias digitais, que segundo Borges e Alencar (2014), contribuem para autonomia e empoderamento dos discentes. A partir do planejamento das ações, novos horizontes foram apontados, o que propiciou o enriquecimento para outras perspectivas e oportunidades de aprendizagem.

As atividades elaboradas ocorreram através do *Google Meet* e, por meio dessa ferramenta, realizou-se a exibição de documentários e entrevistas, tendo sido oportunizada em seguida a discussão das temáticas que haviam sido expostas.

Através da utilização do "*Google Forms*", compartilhado durante os encontros virtuais, buscou-se proporcionar momentos de reflexão e como também fazer, por meio de avaliação dos participantes, levantamento de temáticas para novas ações, com o propósito de

correlacionar educação, infância e filosofia. A metodologia utilizada ocorreu sob a ótica do incentivo à troca de experiências entre os discentes, bem como pela promoção da realização de ações que privilegiasse a formação em grupo. O principal público envolvido nas atividades foram: os estudantes da Universidade Federal da Paraíba - Campus III, mas, em especial, os profissionais da educação, representantes de entidades e a comunidade dos entornos de Bananeiras e Solânea. Através de atividades propostas, buscou-se fomentar discussões, reflexões, estudos e ampliar o diálogo sobre a singularidade e a complexidade acerca das infâncias.

Para a realização das ações do projeto, foram utilizados o documentário “Criança: a alma do negócio”, dirigido pela cineasta Estela Renner e produzido por Marcos Nisti – Maria Farinha Filmes e, cujo lançamento se deu no ano de 2008.

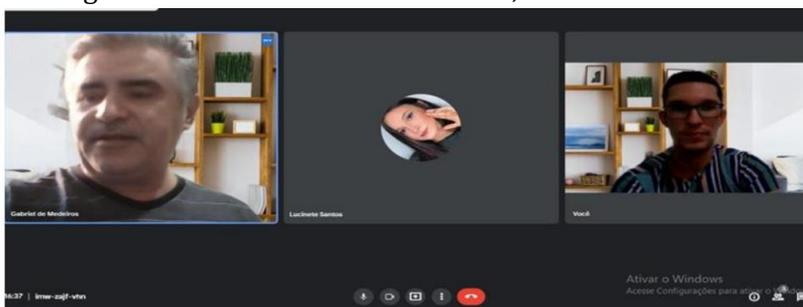
Também foi utilizado, para a divulgação das atividades do projeto, a página do Instagram: @probexinfanciaefilosofia e o *WhatsApp*, este último com o

propósito também de informar os grupos por meio dessa plataforma de comunicação online.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Considerando o fato citado anteriormente, a respeito da pandemia do COVID-19, as reuniões - entre bolsista, voluntário e o coordenador do projeto -, ocorriam através do aplicativo Google Meet.

Imagem 1: reunião entre coordenador, bolsista e voluntário

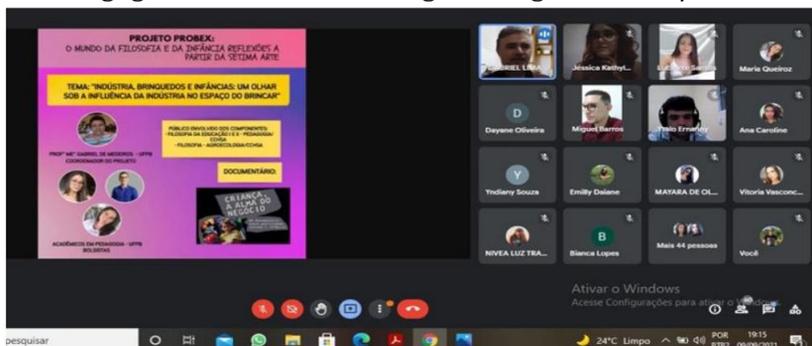


Fonte: Acervo Pessoal

As reuniões foram fundamentais e serviram como suporte imprescindível para o planejamento das ações do projeto, as quais tinham como intuito promover a formação e a experiência do diálogo sobre a singularidade e a

complexidade acerca da criança e suas infâncias: a qual se caracteriza como fase importante de desenvolvimento e de extremo aprendizado. Seguindo essa perspectiva, por meio das atividades, buscou-se promover momento de formação, para o qual fora utilizado o documentário: “Criança: a alma do negócio”. A partir de sua exibição, a reflexão girou em torno do quanto o mercado tem influenciado a criança. Dito de outro modo, o quanto a indústria tem influenciado no contexto de vida delas. Sendo, portanto, uma questão fundamental para se refletir no contexto da formação de todo profissional da educação. O público envolvido foram os estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia e os de bacharelado em Agroecologia do CAMPUS III da UFPB/CCHSA, mas acima de tudo, a formação girou em torno do atendimento a comunidade de Bananeiras e Solânea.

Imagem 2: Encontro com os estudantes de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Agroecologia da UFPB/CCHSA



Fonte: Acervo Pessoal

Para execução das ações planejadas, contamos também com a participação dos bolsistas do projeto Prolicen "Linguagem e Cultura Lúdica na Educação Infantil", que objetivou oferecer subsídios teóricos e metodológicos fundamentais à compreensão das interações da linguagem como parte significativa acerca da discussão sobre ludicidade na infância, com o propósito de auxiliar na melhoria da formação docente no âmbito da graduação do curso de Pedagogia e da formação continuada de docentes no interior da escola básica.

O encontro remoto, mediante a exibição do documentário, buscou atender demandas de formação aos estudantes ingressantes dos cursos mencionados e demais sujeitos já citados, acerca do papel fundamental da Pedagogia e da Filosofia para nossas vidas, em esfera pessoal e profissional , especialmente em vista de considerarmos inquestionável o fato de ambas nos dar suporte para enxergarmos a criança e suas singularidades, buscando construir um diálogo real e sensível sobre ela, considerando o contexto no qual se encontra inserida.

Nessa esteira, Piorski (2016, p.67) deixa claro a importância da imaginação no brincar quando menciona o seguinte: “[...] nos brinquedos da imaginação encontramos com maior anseio o ímpeto da criança em colonizar o mundo e derramar-se na natureza, com as forças psíquicas em ação”.

RESULTADOS

Através das atividades desenvolvidas, mediante a execução do projeto, buscou-se dar ênfase na importância

em compreender os impactos do brincar na formação do pensamento crítico e do imaginário na perspectiva da infância. Considerou-se ainda compreender a significativa força sobre como as brincadeiras atuais são moldadas de acordo com o que a mídia e as indústrias de brinquedos determinam.

De acordo com Jobim e Souza (2008, p. 210), é fato que:

As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces. “[...] na relação com o desenho animado, a criança passa a conhecer as cartas, manipulá-las no jogo e agir como duelista, transformando-se em personagem e revivendo as situações de duelo que ele retrata.

É notório o quão estamos imersos na cultura do consumo. Acreditamos na relevância em acentuar a atenção na necessidade de fazer entrar no círculo da industrialização, a infância.

Por meio dessa prática, só fazemos reforçar os processos de alienação acerca deste período de desenvolvimento da criança e do próprio brincar. Assim sendo, é sabido que, com o grande avanço do capitalismo, as indústrias têm buscado incansavelmente atingir um público cada vez maior, o que tornou as crianças o seu grande alvo no que tange ao insaciável anseio por lucro, fato que mostra ser necessário explorar ainda a discussão acerca desta temática. Frente a essa perspectiva, ainda tem se apresentado, assaz, importante a reflexão relativa à temática que envolva prementes questões relacionadas à indústria, ao brinquedo e às infâncias.

Isso porque, como diz Oliveira, (1986, p. 58):

Junto com a diversão que lhe é inerente, o brinquedo é portador de ideias, valores, mensagens identificadoras dos pilares da cultura capitalista. Desde a racionalidade das conquistas tecnológicas, de que são exemplo os brinquedos mecanizados e os eletrônicos, até a reprodução de funções e sensações humanas, como no caso de muitas bonecas, podemos encontrar, na mensagem dos brinquedos, vários ingredientes da ideologia burguesa, que

predomina tanto nos países dominantes como nos países subordinados.

Daí, percebe-se que, da industrialização do brinquedo, não se constata amplo desenvolvimento cognitivo e imaginativo da criança. O que tem sido amplamente verificado é a domesticação da infância. A produção de um brinquedo industrializado, como a boneca que chora ou aquele carrinho que anda sozinho, sem a necessidade de a criança pensar autonomamente nesse processo de produção, lhe tem distanciado da capacidade imagética. Desta feita, o que se tem visto é a criança assumindo apenas o papel de proprietário do brinquedo e nunca o de criador, levando a criança a um estado de ócio imaginário, no qual nenhum mundo é mais inventado.

A capacidade criadora da criança é importante porque:

A criança é provocada pela criação de pequenos universos, como fazendinhas, pequenas bonecas e casinhas, que demonstram a capacidade de miniaturizar o brincar. Os lugares perdem a fixidez do tamanho, crescem largamente, aumentam suas proporções

e gravam na memória da criança o *superespaço*, o espaço fantástico, o lugar dos sonhos. GANDHY PIORSKY, 2016, pág. 70)

Ou seja, parte de ser criança estar imersa nesta corporeidade mágica em criar e recriar mundos, “a imaginação tem capacidade regenerativa” (GANDHY PIORSKI, 2016, pág. 91). Neste sentido, a exposição do documentário e a interação entre os participantes dos encontros mencionados, trazem essa visão reflexiva sobre o brincar livre e espontâneo. O intuito é de garantir que o público envolvido compreenda que a criança não precisa estar submersa a brinquedos industrializados. Ela precisa desenvolver sua habilidade imaginária e fantasiosa, a fim de futuramente tornar-se um adulto astuto capaz de resolver problemas e de pensar por si, sempre buscando garantir habilidades importantes no desenvolvimento crítico, psicológico e investigativo, ampliando e aprofundando as bases conceituais no que se refere à construção de argumentos e raciocínios.

Neste sentido, a filosofia esteve auxiliando no reconhecimento de possíveis situações de vulnerabilidade

social e, vinculada à educação, tem sido meio riquíssimo a partir do qual a sociedade pôde avaliar seu olhar sobre a criança, enxergando-a como indivíduo que vive as experiências do brincar de forma excepcional, criando e recriando brincadeiras.

Em linhas gerais, mediante à interação e reflexão durante os encontros e a partir do levantamento de dados de pesquisa, decorrentes de estudos, associados a este projeto, foi possível explicitar o desafio da criança em ser criança, diante de uma sociedade exacerbada de brinquedos industrializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar as atividades desenvolvidas nesse projeto, foi possível perceber que o processo formativo assumiu um caráter reflexivo acerca da compreensão da infância, discutindo aspectos teórico-metodológicos que evidenciaram a necessidade de um olhar aguçado e minucioso por meio de observações mais complexas e sensíveis.

Os objetivos foram atingidos a cada etapa vivenciada, ampliando os olhares acerca das infâncias, do brincar e do brinquedo. A experiência com as crianças em seus momentos nos possibilitou pensar em objetos que as crianças tenham afeto para manipular e implementar seu brincar de forma livre, possibilitando novas criações.

Os encontros remotos, bem como toda pesquisa desenvolvida, buscaram garantir esse olhar atento acerca da temática das infâncias, com as quais nos deparamos hoje. Com a chegada dos produtos manufaturados, o que observamos foi que, o processo de produção acabou corrompendo a ingenuidade e simplicidade do brincar.

Em suma, o que descrevemos aqui nos faz perceber o quão é importante esse processo formativo por meio de projetos. Essa experiência única nos leva a refletir sobre as diversas infâncias nesse universo tão vasto, o universo brincante, observando-o de forma profunda, buscando enxergá-las com o mesmo olhar genuíno das crianças.

REFERÊNCIAS

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior.** Cairu em Revista. Jul/Ago, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143, 2014

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem.** Campinas: Papirus, 1994.

KOHAN, W. O. **A INFÂNCIA DA EDUCAÇÃO: O CONCEITO DEVIR CRIANÇA.** 2004. Partes deste trabalho, aqui modificadas, foram apresentadas no III Fórum do Ensino de Filosofia do Centro-oeste (Brasília, novembro de 2003) e no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Rio de Janeiro, maio de 2004). Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>. Acesso em: 28 out. 2021

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultural.** Petrópolis: Vozes, 1986

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Petrópolis, 2016.

CARTA PEDAGÓGICA POR UMA CIÊNCIA COM POESIA

Remígio (PB)/Natal (RN),
entre o inverno e a primavera de 2022.

Às/aos Brinquedistas (de ontem, de hoje e de amanhã).

Movido pelo convitecarta que recebi para COMPOR COM vocês este livro, escorreguei na orientação de escrever um relato de experiência e decidi por uma carta. Afinal, não queria apenas lhes contar algo... repetir coisas (muito) sabidas... Como me ensinou Rubem Alves, as cartas de amor são escritas para que mãos separadas se toquem.



A demonstração de afeto de uma carta ativou a minha potência inventiva, por isso me arrisquei a pensar... construir... imaginar... lembrar... brincar... sentir... COM vocês; a me conectar com a criança que habita em mim, como era costume acontecer comigo na Brinquedoteca. Faço isso mesmo que o adulto – que me habita e habita vocês – me/nos vigie, controle e até, por vezes, me/nos repreenda. Ou tente...

A pandemia de Covid-19 deixou *Chrónos* (o tempo medido) confuso – para nossa alegria e desespero da lógica neoliberal –, dando mais espaço para *Kairós* (o tempo do acontecimento) agir. Assim, não desperdiçarei nossos *temposespaços* descrevendo exaustiva e linearmente a minha passagem pela Brinquedoteca.

Trarei vidas, existências e memórias para o papel, passagens que só as perspectivas contemporâneas de fazer ciência têm contemplado. A estas me filio anunciadamente, articulando arte, filosofia e educação, num exercício criador de *COMpor* as histórias, os afetos e as corporeidades.

Lanço-me nessa empreitada sem medo de parecer piegas, pois apesar de Álvaro de Campos ter (me) alertado

que todas as cartas de amor são ridículas, ele também (me) disse que somente aquelas criaturas que nunca escreveram cartas de amor são ridículas. Eis o paradoxo, que para mim se manifesta enquanto potência de agir.



Como sabemos, as cartas são expressões humanas antigas, que se perpetuaram pelo desafio que se/nos propõe: para além de dar notícias, o que suas palavras causam está ENTRE o antes e o depois da escrita. Por isso fazem nosso mundo corrido e agitado parar por um instante, suspendendo nossos corpos para que possamos desacelerar.

Estes já seriam motivos suficientes para investir em tal construção, concordam? Mas ainda me ocorreu acrescentar que as cartas fizeram parte de minha trajetória naquele *Espaçobrinquedo*. Embora breve, o intenso contato

com outros corpos me permitiu deixar rastros – como acontece com um cometa –, através do grupo de estudos sobre escrita acadêmica que aconteceu em 2018.

Como aprendi na escola, apesar de serem pequenos e gélidos corpos celestes, os cometas integram o Sistema Solar ao se juntarem aos planetas e asteróides. Ao passar perto do sol, aquecem e começam a liberar gases, produzindo uma atmosfera visível e, às vezes, uma cauda.

De modo parecido, enquanto eu orbitava a Brinquedoteca, minha potência era aumentada a cada encontro. A frieza intelectual, oriunda de um método científico cartesiano, era aquecida pela força das infâncias das crianças e as nossas – apesar de adultos –, emanando uma cultura lúdica.

Por esse motivo, uma vez por semana, ao redor de uma grande mesa e cercados de cadernos, textos e contextos, íamos narrando a existência, com seus sabores e odores. As trocas existiam e nos sustentavam, com alimentos, afagos e afetos que nutriam nossos corpos e nossas almas. Tínhamos

sempre uma palavra... um abraço... um sorriso... um olhar... para a fuga, o medo, o choro.

Na busca de outros modos de registrar as nossas vivências com as crianças – nossos brinquedos e nossas brincadeiras –, insatisfeitos com as tradições pedagógicas e científicas, nos incomodávamos, nos arriscávamos e experimentávamos outros meios de *escrever* em meio à vida. Escrevíamos cartas, confeccionávamos diários (os nossos Cadernos de Artista), compúnhamos poemas, rabiscávamos desenhos, tirávamos fotografias. Costurávamos caixas e tecidos para construir protótipos de bonecos, de brinquedos e de tudo o mais que a invenção nos permitisse projetar.

Caminhávamos rumo à estetização da produção acadêmica enquanto intenção pedagógica, pois percebíamos que a palavra escrita – enquanto única possibilidade de registro – não nos bastava. Utilizávamos fotografias para comprovarmos ou ilustrarmos um trabalho que fora realizado, mas isso (nos) enfraquecia. Precisávamos nos aventurar: arejando... ampliando... despadronizando... diversificando...inventando...singularizando...transgredindo.

Pontuávamos que a universidade e a formação docente funcionavam a partir de uma perspectiva burguesa de erudição, distante das comunidades e de nossos cotidianos. Era necessário, então, darmos nossos primeiros passos para (re)agir. Mas isso nos custava, pois era necessário ir contra a correnteza de um tenebroso mar.

Foi quando (nos) encontramos com o senhor Palomar, apresentado pelo escritor Italo Calvino, que estava de pé na areia da praia. Guiados por seu olhar, conhecemos um outro mar, a partir da leitura de uma onda. Como ele, queríamos cartografar processos de maneira lúdica e inventiva, ao invés de apenas conceituá-los e prescrevê-los.



A partir da observação do senhor Palomar, olhávamos para a imensidão de nosso mar e íamos (nos)

dando conta dos campos de força que compunham os mapas da ludicidade infantil. Éramos constantemente convidadas e convidados a considerar a processualidade dos fenômenos, de modo a não perdemos de vista a costa e os vetores que configuravam as ondas.

Aceitar tal chamado exigia de nós que levássemos em consideração os aspectos complexos que concorrem para formar uma onda e favorecê-la. Necessitávamos voltar a nossa atenção para a continua variância, que gera diferença, mas também produz repetição. Isso nos levava a questionar as padronizações generalizantes, que nega(va)m a invenção em nome de uma representação universalizante do mundo.

Se cada criança é/era diferente da outra, ainda que parecidas em determinados aspectos constituintes, precisa(ría)mos construir tempos, espaços, materiais e relações que as contempl(ass)em. Ao invés de idealizarmos contextos únicos e normalizantes para as brincadeiras, surgia a demanda de investirmos nas irregularidades do cotidiano.

Nossa trajetória sinalizava para trilhas mais inclusivas e acessíveis, onde não cabe(r)iam adaptações improvisadas para algumas crianças que não se encaixa(va)m em planejamentos rígidos e restritos. Deslocar-nos do universal e homogêneo para o plano comum e heterogêneo era uma exigência que (nos) fazíamos, pois queríamos ocupar as brechas produzidas pelo *ENTRElugar*.

Essa outra proposta (nos) possibilitava afrouxar controles, diminuir direcionamentos e investir em materiais não estruturados, para que as forças das crianças e de suas infâncias fossem aumentadas. Inventávamos, assim, espaçotempos ricos em (des)construções... (im)previstos... (in)esperados...

As fotografias digitais passaram a compor as nossas narrativas e, em alguns momentos, as das próprias crianças. Os elementos fornecidos pelas visualidades nos ajudavam a problematizar e (re)pensar nossos esquemas pedagógicos. Começamos a (nos) perguntar como as imagens poderiam se constituir enquanto narrativas de nossas vivências,

transformando o ordinário em extraordinário. Assim, iniciamos na produção de imagens como criação artística.

Inspirados pelas Metodologias Artísticas de Pesquisa na Educação, descobrimos que a presença da linguagem artística e a qualidade estética das imagens combinadas entre si permitiam-nos criar outras perguntas para os processos em curso. Nos demos conta que a opção por uma estratégia investigativa não era apenas uma escolha do que se pode/podia dizer sobre o mundo, mas também o que se quer e se é capaz de ver/mostrar, como anteriormente nos indicou o senhor Palomar.

Estamos elaborando uma forma de pensamento visual, pois as fotografias organizavam o conhecimento que produzíamos nas diversas ações de nosso Laboratório, por meio de ideias, hipóteses e teorias. Além disso, geravam informação estética por meio da invenção de estruturas visuais, que nos possibilitavam ver por outros ângulos.

Ao capitarmos as imagens, explora(vá)mos as possibilidades determinadas por tamanho, contraste, perspectivas e ângulos, que anunciavam pistas de como

construir nossas sequências narrativas, utilizando fotos isoladas ou organizadas num conjunto. Esse exercício nos ensinou que para além da mera acumulação e sucessão de imagens, era necessário investirmos na estética fotográfica.

Deixarmos de fotografar a totalidade de um espaço para captarmos fragmentos deste, a partir de detalhes de ações, foi um desafio que nos chegou. Isso foi possível ao entendermos que a experiência estava nos pequenos detalhes, por isso não era necessário retratar necessariamente o panorama que a gerou. Com isso, abandonamos a preocupação de representar panoramicamente a realidade diante das câmeras de nossos celulares, para nos apegarmos a inventar conceitos visuais do vivido. Enquanto pessoas que pesquisa(va)m o cotidiano, nos colocamos em estado de atenção aos tempos, espaços e perspectivas de nossos processos inventivos.

Na época, não tínhamos a noção de que nosso trabalho se fundamentava na Conversa como Metodologia de pesquisa e formação. Agíamos daquela forma porque desejávamos uma ciência menos sisuda, que não isolasse as

emoções, negasse o cotidiano, desconsiderasse as histórias de vida e as experiências delas derivadas.

Se as conversas são parte da vida, por que desconsiderá-las em nossas formulações e formalizações acadêmicas? Elas nos lembram da provisoriedade e transitoriedade da existência e da ciência, pois se transformam e se modificam a todo o tempo embora também sejam constituídas por permanências.

O movimento e a modulação produzidos nas/pelas conversas nos levaram a operar com a didática numa outra dimensão. Ao invés de considerarmos o planejamento como um trilho, no qual sair de tais limites implicaria em nosso trem descarrilhar, adotamos a compreensão de planejamento enquanto trilha: no caminho encontra(r)mos bifurcações... desvios... imprevistos... e... ainda assim atingiríamos os nossos objetivos.

Desse modo, ao invés de prepararmos atividades como se fôssemos ministrar uma aula, começamos a investir na proposição de contextos brincantes, tanto para a Brinquedoteca quanto para as visitas às escolas onde nossos

projetos ocorriam. Saltamos de uma ideia rígida de transmissão de conhecimentos culturalmente acumulados para a de encontros de permitissem o aumento de nossas potências de vida.

Desapegar das consolidadas prescrições pedagógicas sobre os jogos, as brincadeiras e os brinquedos não era tarefa fácil, lembram?! Estudávamos, planejávamos e, às vezes, escorregávamos. Mas também refletíamos... retomávamos... encorajávamo-nos... desafiávamo-nos...

Nesses movimentos, a formação acontecia de modo contínuo... coletivo... singular... barulhento... e às vezes individual e silencioso. O que os silêncios queriam nos dizer? Como nossos corpos falavam em tais momentos? Como transformar o silêncio em gesto de vida, ao invés de vocalizá-lo? Eram questões que uma escuta sensível nos permitia colocar sobre a mesa.

Como não temos/tínhamos como nos preparar para as conversas – porque a gente entra nas conversas que estão acontecendo –, às vezes nos sentíamos vulneráveis. Mas essas mesmas oportunidades de VERSAR COM sustentava-

nos, ao nos colocar em relação e nos afastar dos inquestionáveis roteiros oferecidos pelo canônico.

Esse conversatório nos possibilitou entender que, ao invés de prepararmos uma pesquisa, precisaríamos nos preparar para esta. Não havia caminho pré-definido, o caminho seria feito ao andar, como certa vez li no poema de Antonio Machado. Era preciso (in)/(sub)verter a estabelecida lógica do método (*metá + hodós*), direcionando o leme de nossa embarcação em direção aos ventos do *hodós* (caminho) + *metá* (através).



Eita... Conteí tantas memórias que acabei de dando conta que as conversas não se encerram quando a gente se despede. Elas ficam reverberando... e seus ecos chegam a outros lugares, em outros tempos.

Nossas conversas na Brinquedoteca chegaram até o Ressonar - Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social, Narrativas [auto(bio)gráficas] e Cartografias Inventivas na Educação em Ciências. Por conta disso, deram origem a um Ateliê de Pesquisas Inventivas que começou remotamente, no início da pandemia.

Neste ateliê nossas brincadeiras são outras, porém parecidas com as que fazíamos: estudantes e docentes das licenciaturas em Ciências Biológicas e Química inventam outras formas de escrever seus problemas de pesquisa, visando uma ciência mais justa, humana e contextualizada.

Por esse motivo, gostaria de convidá-los/las a nos conhecer. Vamos prosear, quem sabe com um cafezinho quentinho, quando poderemos compartilhar histórias, (re)memorar, (re)fletir... inventar!

Com alegria e saudade, à espera de um (re)encontro, mais uma vez me despeço!

Um abraço,

Saimonton Tinôco³⁹.

P. S.: Antes que os editores do livro reclamem e que vocês me peçam, me adianto e envio a lista dos meus intercessores.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele R. Reis; Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1997.

³⁹ Aprendi a escrever cartas ainda criança, curioso pelas correspondências de minha mãe e com a ajuda de ambas. Por isso, quando professor em escolas, ajudei crianças, jovens e adultos a produzirem as suas cartas, às vezes sendo o escriba. Queria ter feito uma tese de doutorado inventiva, teria sido inclusiva e acessível, mas a minha orientadora não permitiu. Então, hoje eu realizo o meu querer escrevendo cartas nas minhas aulas, nas orientações de pesquisa que faço e, mais recentemente, em publicações científicas nas/das quais participo. Caso você queira me escrever, este é o meu e-mail: saimonton.tinoco@academico.ufpb.br.

EGAS, Olga Maria Botelho. A fotografia na pesquisa em educação. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...** São Luís: UFMA, 2017.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Nilda Alves: praticantepensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Perfis da Educação).

KOHAN, Walter Omar. **Infância:** entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. 2002, n. 19, p. 20-28.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...** São Luís: UFMA, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Trad. Mario da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. Dossiê Cartografia: pistas do método da cartografia - vol. II. **Fractal:** Revista de Psicologia, vol. 25, n. 2, ago. 2013.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SPINOZA, Baruch de. **A Ética**. São Paulo: Abril, 1979. (Coleção Os Pensadores).




Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009008-8



9 786560 090088