



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MARILETE CALEGARI CARDOSO



O olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente

SALVADOR-BA

2018

MARILETE CALEGARI CARDOSO

CATADORAS DO BRINCAR

O olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cristina Maria D'Ávila Teixeira.

SALVADOR-BA

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cardoso, Marilete Calegari.

Catadoras do brincar : o olhar sensível das professoras
acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a
profissionalidade docente / Marilete Calegari Cardoso. – 2018.

212 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Cristina Maria d'Ávila Teixeira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2018.

1.Brincadeiras. 2. Recreação ao ar livre para crianças. 3. Professores –
formação. 4. Ensino fundamental. I Teixeira, Cristina Maria d'Ávila. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.21 23. ed.

MARILETE CALEGARI CARDOSO

CATADORAS DO BRINCAR

O olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito obrigatório à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Cristina Maria d'Ávila Teixeira (orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof^a Dr^a Maria da Conceição de Oliveira Lopes
Universidade de Aveiro – UA, Portugal

Prof^a Dr^a Tânia Ramos Fortuna
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof^a Dr^a Giovana Cristina Zen
Universidade Federal da Bahia – UFBA

SALVADOR-BA

2018

Ao meu pai, *In memoriam*, eterno catador; a minha mãe, pelas palavras de fé e apoio; a Fernando, meu companheiro e inspiração; aos meus grandes amores, André e Fábio; à Eti, minha irmã, amiga que vibra sempre pelas minhas vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida e fé. A ele sou profundamente grata por tudo, pela vida que me deu e por ajudar-me a trilhá-la nos momentos difíceis.

Agradeço infinitamente aos meus pais, seus gestos permitiram a realização dos meus sonhos. Ao meu pai, Antonio (*In memoriam*), pelo entusiasmo de criação, por ter sido um catador e artesão de brinquedos. À minha mãe, Ângela, sou grata por estar sempre ao meu lado, alimentando minha fé com suas orações.

Agradeço imensamente ao Fernando, meu companheiro e amigo. Presença constante em minha vida, com afeto, compartilhamento de leitura, paciência e compreensão, nos momentos tensos durante a escrita da tese. Sem seu apoio e amor não teria alcançado esta e outras vitórias em todos projetos de vida que desenho.

Aos meus filhos, André, Fábio e minha Nora Suelen. Sou ilimitadamente grata pela paciência e compreensão de vocês, durante vários momentos de ausência, impaciência, silêncio e nervosismo; por terem alimentado a minha vida com seus sorrisos e suas vidas. À minha filha de alma, Val, por estar sempre cuidando de minha saúde e de minha família. Sou grata por sua dedicação, carinho, orações constantes e palavras de incentivo.

À minha irmã Gorete um agradecimento especial, pelo apoio, pelas horas de incentivo, mesmo estando a milhas de distância; aos meus irmãos Celso, Gueda, por todo carinho. Às cunhadas “maravilhosas” Regina, Jacque e Nildete, por todas as comemorações antecipadas. Cada um de vocês, ao seu modo, contribuiu muito na minha formação.

Às minhas eternas amigas do Sul, Aline, Márcia, e muitos outros, por terem sido importantes na minha formação. Márcia, gratidão pelo cuidado com a tese!

À Lilian, Vitória e Antonete, pelos momentos de encontros, conversas, discussões, “divisão de nossas memórias” – amizades para além do trabalho: amigas de vida.

À Prof^a Dr^a Cristina D’Ávila, “Orion” por ter oportunizado e confiado no meu trabalho como colaboradora do Baú Brincante. Pela amizade da parceria nos caminhos e percalços desta tese,

acreditando na minha capacidade em fazê-la. Agradeço à vida ter me presenteado o encontro contigo e a possibilidade de partilhar e aprender muito com você.

Às Prof^{as} Dr^{as} Conceição Lopes, Tânia Fortuna, Giovana Zen, que participaram da minha banca de qualificação. Agradeço pelas importantes e significativas contribuições dadas para o encaminhamento desta pesquisa. E ao Prof. Dr. Cipriano Luckesi, obrigada por fazer parte dessa etapa de minha formação.

Aos “meus anjos” Gabriel, pelas aulas de inglês e toda sua atenção e paciência comigo; Miriam por cuidar da minha energia durante essa caminhada, dedicando a escuta sensível e me energizando com sua luz e sabedoria.

Às minhas monitoras Carol, Liliane, Daiane, Laysa e a Ítalo, sem a ajuda de vocês o projeto Baú Brincante e o ateliê Catadoras do Brincar não teria existido. Muito obrigada!

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa “GEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/ UFBA e coordenado pela Prof^a Dr^a Cristina Maria D’Ávila Teixeira, por ajudarem na reflexão da condição de ser uma pesquisadora.

Um agradecimento especial à Patrícia, revisora desta tese. Sou muito grata pelo carinho, escuta e leitura sensível.

Os meninos de OZ

Há magia em nós,
Nos meninos sem voz,
Conseguindo cantar

Não existe o elefante tempo,
Há só uma noção certa de si
É tudo dentro de um chapéu,
É tudo ao mesmo tempo terra e céu

Há magia em nós,
Nos meninos sem voz,
Da nação Nunca Mais

Coragem na voz,
Ó menino de mim,
Coragem na voz,
Ó menino de nós,
Canção palavra tempo sem nu
Um sol no peito aberto faz o sim
Não há palavra triste,
Não há palavra não,
Não há palavra triste na canção

(Carlos Medeiros)

RESUMO

CARDOSO, Marilete Calegari. **Catadoras do Brincar:** o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 212 p. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

A experiência formativa sensível e poética acerca do brincar livre para os profissionais docentes do ensino fundamental pode ser um caminho para a constituição de suas profissionalidades. Desse modo, o presente estudo tem como propósito responder aos seguintes questionamentos: a) Quais os sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças no Ensino Fundamental I, tendo como dispositivos mediadores o projeto Baú Brincante e as escritas experipoiéticas desenvolvidas no ateliê didático “catadoras do brincar”? b) Como as docentes se referem à experiência formativa em relação ao brincar livre no ensino fundamental? c) Quais as ressonâncias desta experiência formativa para a profissionalidade das docentes colaboradoras? O objetivo geral da pesquisa foi compreender os sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente, tendo o Baú Brincante, o ateliê didático e as escritas experipoiéticas como dispositivos de formação sensível. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com opção paradigmática fundada na fenomenologia, adotando-se como método a pesquisa formação (MACEDO, 2006; 2009b) associada ao método autobiográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006). Os sujeitos do estudo são professoras de 1º ao 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do Município de Jequié-Bahia-Brasil. As técnicas de pesquisa utilizadas são: observação participante; ateliê formativo e as narrativas experipoiéticas (escritas de poesias, relatos escritos, fotografias, vídeos). O tratamento e análise dos dados baseia-se na teoria da Análise de Conteúdo, com inspiração hermenêutica (MACEDO, 2006; 2009). A pesquisa empírica está apresentada, neste trabalho, de forma articulada à fundamentação teórica, na tentativa de formar um todo orgânico, entrelaçando os achados empíricos com a teoria que embasa esta pesquisa. Como principais resultados, constatei que conhecimentos foram construídos, sentidos e produzidos durante a experiência formativa sensível, destacando-se: transformação na profissionalidade docente impactada pela experiência do Baú brincante e do ateliê didático, e avanço profissional, além dos significativos sentimentos de alegria e partilha entre os professores envolvidos no processo formativo.

Palavras-chave: Brincar Livre. Experiência Formativa. Profissionalidade docente. Ateliê didático. Saber sensível.

ABSTRACT

CARDOSO, Marilete Calegari. **The play pickers**: the sensitive view of teachers about free play in elementary school I and their resonance for teacher professionalism. 212p. 2018. Thesis (Doctorate degree) - Education University, Federal University of Bahia, Salvador, 2018.

The sensitive and poetic training experience about free play for teachers of elementary education can be a way to build their professionalism. Thus, the purpose of this study was to answer the following questions: a) What are the meanings built by the teachers about the free play of children in Elementary School I, having as mediating devices the Baú Brincante project and the poetic experiments writings developed at the didactic atelier “the play pickers”? b) How do teachers refer to the formative experience in relation to free play in elementary school? c) What are the resonances of this training experience for the professionalism of the collaborating teachers? The general objective of the research was to understand the senses built by the teachers about the free play of children of Elementary School I and their resonances for teaching professionalism, with the Baú Brincante, the didactic atelier and the poetic experiments writings as devices of sensitive formation. It is a qualitative research, with a paradigmatic option based on phenomenology, adopting as a method the research training (MACEDO, 2006; 2009), associated to the autobiographical method (Delory-Mombberger, 2006). The subjects of the study are teachers from 1st to 3rd year of elementary school in a public school in the county of Jequié-Bahia-Brazil. The research techniques used were: participant observation; training atelier and poetic experiments narratives (poetry writings, written reports, photographs, videos). The treatment and analysis of the data were based on the theory of Content Analysis, with hermeneutical inspiration (MACEDO, 2006; 2009). Empirical research is presented, in this work, in an articulated way to the theoretical foundation, in the attempt to form an organic whole, intertwining the empirical findings with the theory that bases this research. As main results, I verified that knowledge was built and senses were produced during the sensitive training experience, highlighting: transformation in teaching professionalism impacted by the experience of Baú brincante and didactic atelier, and professional advancement, besides the significant feelings of joy and sharing among the teachers involved in the training process.

Key-words: Free Play. Formative Experience. Teaching professionalism. Didactic atelier; Sensitive knowing.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Catadores del Jugar**: la mirada sensible de las profesoras acerca del juego libre en la enseñanza fundamental y sus resonancias para la profesionalidad docente. 212p. 2018. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2018.

RESUMEN

La experiencia formativa sensible y poética acerca del juego libre para los profesionales docentes de la enseñanza fundamental puede ser un camino para la constitución de su profesionalidad. De este modo, el presente estudio tuvo como propósito responder a los siguientes cuestionamientos: a) ¿Cuáles son los sentidos construidos por las profesoras acerca del juego libre de niños en la Enseñanza Fundamental I, teniendo como dispositivos mediadores el proyecto Baú Brincante y las escrituras experioiéticas desarrolladas en el oficina didáctica "catadoras del juego"? b) ¿Cómo los docentes refieren la experiencia formativa en relación al juego libre en la enseñanza fundamental? c) ¿Cuáles son las resonancias de esta experiencia formativa para la profesionalidad de las docentes colaboradoras? El objetivo general de la investigación fue comprender los sentidos construidos por las maestras acerca del juego libre de niños de la Enseñanza Fundamental y sus resonancias para la profesionalidad docente, teniendo el Baú Brincante, la oficina didáctica y las escrituras experipoiéticas como dispositivos de formación sensible. Se trata de una investigación cualitativa, con opción paradigmática fundada en la fenomenología adoptando como método la investigación formación (MACEDO, 2006; 2009b), asociada al método autobiográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006). Los sujetos son profesoras de 1^o al 3^o año de la enseñanza fundamental de una escuela de la red pública del Municipio de Jequié-Bahia-Brasil. Las técnicas de investigación utilizadas fueron: observación participante; oficina formativa y las narrativas experipoiéticas (escritas de poesías, relatos escritos, fotografías, videos). El tratamiento y análisis de los datos se basó en la teoría del análisis de contenido, con inspiración hermenéutica (MACEDO, 2006; 2009b). La investigación empírica está presentada, en este trabajo, de forma articulada a la fundamentación teórica, con el intento de formar un todo orgánico, entrelazando los hallazgos empíricos con la teoría que embasa esta investigación. Como principales resultados, constaté qué conocimientos fueron construidos y sentidos fueron producidos durante la experiencia formativa sensible, destacándose: transformación en la profesionalidad docente impactada por la experiencia del Baú brincante y del oficina didáctica, y progreso profesional, además de los significativos sentimientos de alegría y compartir entre los profesores que forman parte del proceso formativo.

Palabras clave: Jugar Libre. Experiencia Formativa. Profesionalidad docente. Oficina didáctica. Saber sensible.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: FIGURAS, TABELA E QUADROS

Figura 1 - Rota de minhas “experivivências”	20
Figura 2 - O Baú Brincante.....	24
Figura 3 - O brincar livre das crianças mediado pelo Baú Brincante.....	25
Figura 4 –Localização da cidade de Jequié	43
Figura 5 - “Escola Ilha das Flores”	44
Figura 6 - Observação Participante	50
Figura 7 - Diário de Campo.....	51
Figura 8 - Registro Fotográfico	52
Figura 9 - Ateliê Catadoras do Brincar.....	55
Figura 10 - Materiais não estruturados	74
Figura 11 - Brincadeira de cabana e casinhas.....	76
Figura 12 – Brincadeiras com pneus	77
Figura 13 - Brincadeira de polícia ladrão	82
Figura 14 - Foto de Camila viajando	85
Figura 15 - Placas indicando o tempo que falta para acabar a brincadeira	88
Figura 16 - Palavras retiradas dos poemas	91
Figura 17 - Brincar livre é dar sentidos	95
Figura 18 –Acervo de Cenas	99
Figura 19 - Poema concreto: Fonte da Criatividade	101
Figura 20 –“Acervos de Cenas” da Professora Flor.....	101
Figura 21 - “Acervo de Cena” de Luz: Camila viajando.....	103
Figura 22 - Características da “Pedagogia Raciovitalista”	111
Figura 23 - Experiências vividas no ateliê Catadoras do Brincar.....	112
Figura 24 - Imagem Palavras - Experiência	115
Figura 25 - Fotografia: um jogo de espelhos das múltiplas imagens	131
Figura 26 - Ateliê – Arte do Mosaico- Ago./2017	133
Figura 27 - Ateliê – Brincar Livre das catadoras	139
Figura 28 - Ateliê – Momentos de Partilha	143
Figura 29 - Mediação do Professor	162
Figura 30 - Ateliê Toque: Caminho da Formação Sensível na construção da profissionalidade	166

Tabela 1 - Dados das escolas da Sede Rede Municipal de Ensino de Jequié.....	43
Quadro 1 - Informações sociodemográficas, formação e tempo de docência das professoras	46
Quadro 2 - Características do novo lugar de Formação	110

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BSE	Brincar Social Espontâneo
CELP	Centro de Estudos Lúdicos e Pedagógicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
FACED	Faculdade de Educação
GEPEL	Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade
IPA	Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e cultura
NEPEFILL	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Formação Docente, Infância, Leitura e Ludicidade
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNED	Universidade Nacional de Educação a Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNILASALLE	Universidade La Salle

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OLHAR IMPLICATIVO NA COMPOSIÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO	19
1.2 BAÚ BRINCANTE: O ARTEFATO BRINCANTE E MOTIVADOR DO ESTUDO.....	23
1.3 PROBLEMATIZANDO: ANESTESIA DOS SENTIDOS PARA O BRINCAR LIVRE DA CRIANÇA E A NECESSIDADE DA SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR.....	26
1.4 CONTEXTUALIZANDO O BRINCAR LIVRE DA CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	30
2 CATANDO OS SENTIDOS DO BRINCAR LIVRE: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	36
2.1 PARADIGMA FENOMENOLÓGICO: CONCEPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA	39
2.2 TERRENO EMPÍRICO DO ESTUDO: NOSSO CENÁRIO E OS ATORES DA PESQUISA.....	42
2.2.1 Os atores investigados	45
2.2.2 Ateliê Catadoras do Brincar: caminho da pesquisa formação e os etnométodos escolhidos.....	48
2.2.3 Procedimentos de tratamento e análise dos dados	57
3 MIRANDO O OLHAR PARA OS SENTIDOS DO BRINCAR LIVRE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	61
3.1 A EXPERIÊNCIA COM O PROJETO BAÚ BRINCANTE: DO OBJETO AO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO	66
3.1.1 Um espaço chamado escola.....	67
3.1.2 Baú Brincante na escola: uso de objetos “tralhas” para a compreensão da metáfora da liberdade.....	72
3.1.3 O protagonismo nas brincadeiras cotidianas: a cultura lúdica.....	80
3.1.4 Potencial do brincar livre para aprendizagens informais e o desenvolvimento infantil.....	84
3.2 SENTIDOS DO BRINCAR LIVRE: PARA ALÉM DO OLHAR.....	89
3.2.1 Brincar Livre: é dar sentido	92
3.2.2 Brincar Livre: sabor de criação	94

3.2.3 Brincar Livre: portal da imaginação	96
3.2.4 Brincar Livre: é lugar de movimento	98
3.2.5 Brincar Livre: fonte de criatividade	100
3.2.6 Brincar Livre: vai além do olhar	102
4 ATELIÊ COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA O BRINCAR LIVRE: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E APRENDIZAGENS	105
4.1 ATELIÊ: QUE ESPAÇO É ESTE?.....	108
4.2 SENTIDO/EXPERIÊNCIA SOBRE O BRINCAR DAS CATADORAS.....	113
4.2.1 O Brincar na Infância das Catadoras.....	117
4.2.2 A dimensão lúdica na formação docente	123
4.3 NARRATIVAS EXPERIÊNCIAS E O PROTAGONISMO COMPARTILHADO .	129
4.3.1 Sentimentos sobre o Baú Brincante	132
4.4 APRENDIZAGENS NO ATELIÊ: COMPOSIÇÕES DO INSTANTE VIVIDO.....	137
5 A SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO E SUAS RESSONÂNCIAS PARA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	146
5.1 O QUE SIGNIFICA PROFISSIONALIDADE?.....	148
5.1.1 Olhar das professoras para sua profissionalidade	151
5.2 PROFISSIONALIDADE E A SENSIBILIDADE PARA O BRINCAR LIVRE	155
5.2.1 O olhar do professor acerca das experiências de observar e pesquisar	156
5.2.2 Mediação Lúdica e o papel do professor no brincar livre	160
5.3 O BRINCAR LIVRE NO ENSINO FUNDAMENTAL: AGUÇANDO AS RESSONÂNCIAS PARA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	164
6 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS	171
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A).....	201
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DAS IMAGENS DAS CRIANÇAS	202
APÊNDICE C – ROTEIRO DE TRABALHO DO ATELIÊ CATADORAS DO BRINCAR	203
APÊNDICE D – EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS – DISPOSITIVO BAÚ BRINCANTE	206
APÊNDICE E – RELATOS ESCRITOS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DURANTE O BAÚ BRINCANTE E NO ATELIÊ	207

1 INTRODUÇÃO

“Catadoras do brincar” como metáfora e proposta de experiência formativa

Um homem catava pregos no chão.
 Sempre os encontravam deitados de comprido,
 ou de lado, ou de joelhos no chão.
 Nunca de ponta.
 Assim eles não furam mais – o homem pensava.
 Eles não exercem mais a função de pregar.
 São patrimônios inúteis da humanidade.
 Ganharam o privilégio do abandono.
 O homem passava o dia inteiro nessa função de catar
 pregos enferrujados.
 Acho que essa tarefa lhe dava algum estado.
 Estado de pessoas que se enfeitam a trapos.
 Catar coisas inúteis garante a soberania do Ser.
 Garante a soberania de Ser mais do que Ter.

(O Catador- Manuel de Barros, 2001).

Abro este capítulo com o poema “O Catador”, de Manoel de Barros, visto que ele representa a gestação desta pesquisa. Resume indagações significativas sobre a ética estética¹ do olhar, que efetua o sentido, a intuição e a imaginação, a fim de compreender o ser no mundo e com o outro, como formas de visualizar as grandezas do ínfimo da vida. Talvez tenha sido com essa visão sensível, a exemplo do catador de pregos, que procurei mirar a formação lúdica na escola, buscando compreender o olhar sensível das professoras² acerca do brincar livre do ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente.

Neste estudo, *catadoras do brincar* advêm de amplos sentidos. O primeiro, está relacionado ao campo semântico da palavra “catar”. Segundo Lopes (2018)³, “catadora” é uma palavra feminina substantiva, sendo uma derivação do verbo transitivo catar, cuja origem etimológica, do latim clássico, deriva da palavra *capto*. No dicionário Houaiss (2005,

¹A estética é entendida, aqui, baseada no pensamento de Maffesoli (2005, p. 137), que a compreende em seu sentido mais puro, que é experimentar coletivamente. Uma estética da recepção que repousa sobre a intuição. Ou, em outras palavras, uma apreciação, percepção e deleite (DEWEY, 2010, p.127). No III capítulo deste estudo, no tópico: O Brincar na perspectiva orgânica e social, será mais aprofundado acerca da estética e a intuição.

² Por opção, utilizarei o termo professora, pois na escola pesquisada, quase na sua maioria, os docentes são do sexo feminino.

³ Apontamentos retirados do parecer emitido pela examinadora Prof^a Dr^a Conceição Lopes (UA), Universidade de Aveiro, na Prova de exame de qualificação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação/UFBA, da Universidade Federal da Bahia, orientada pela Professora Doutora Cristina d’Ávila, em Salvador, 27 de Fevereiro de 2018.

p.126), encontra-se a definição de “recolher, escolher, selecionar”, termos que estão comumente associados à ideia de “*abrir o caminho do sentido*” (MACEDO, 2010, p.33, grifos do autor), ou, de “dar-lhes novos sentidos” (HERNÁNDEZ, 2007).

Escolho a metáfora das “catadoras”, conforme Hernández (2007), como um caminho aberto de experiência formativa de produção de sentidos, que busca a reinvenção e transformação, “distanciada de dualismos, subordinações e limites” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 19), tão necessária à prática educativa. Para o sociólogo e filósofo contemporâneo Maffesoli (2008), a chave para compreender os fenômenos é a “investigação do sentido”. Ele considera relevante a abertura da sensibilidade e, sobretudo, o despertar para as possibilidades da ética e da estética, em que “o jogo das paixões, a importância das emoções, a pregnância dos sonhos constituem a amálgama coletiva” (MAFFESOLI, 2010, p. 28). Assim, a brincadeira, a poesia, a imaginação e as inter-relações, recorrendo à narrativa de experiências, são reconhecidas por este teórico como compreensão da complexidade.

Outro ponto influente para este estudo está relacionado ao potencial do brincar livre – também reconhecido como brincadeiras espontâneas e atividades livres, que é pouco visto ou não reconhecido no contexto do ensino fundamental I. Maffesoli nos alerta acerca do lúdico como, “não sendo uma diversão de uso privado, é fundamentalmente o efeito e a consequência de toda socialidade em ato” (MAFFESOLI, 2001a, p.71). Além disso, o brincar livre é reconhecido como uma linguagem, sendo a primeira forma de produzir cultura (HUIZINGA, 2004; BROUGÈRE, 2006, 2012b; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004; LOPES, 2016; MACHADO, 2001; BARBOSA; FORTUNA, 2015, dentre outros).

Vale dizer que esta pesquisa nasceu de outro estudo, intitulado Baú Brincante⁴, que foi desenvolvido no período de agosto 2016 até dezembro 2017, em colaboração com as professoras da escola Ilha das Flores⁵, no município de Jequié-BA, Brasil. Uma investigação que deu atenção para a problemática acerca do brincar livre e do brinquedo, não qualquer

⁴Trata-se de uma Pesquisa interinstitucional, em desenvolvimento, realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a coordenação da Prof^a Dr^a Cristina Maria d’Ávila Teixeira, em cooperação entre Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFBA) e a Universidade Paris XIII, Sorbonne, envolvendo a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB).

⁵Optei por utilizar um nome fictício para identificar a Escola. A escolha do nome foi inspirada no filme **Ilha das Flores**, um curta-metragem brasileiro, do gênero documentário, escrito e dirigido pelo cineasta Jorge Furtado em 1989, com produção da Casa de Cinema de Porto Alegre. Sua principal discussão é o desperdício de comida e a produção descontrolada de lixo. O filme ganhou o nome Ilha das Flores em função de uma ilha de mesmo nome, onde funciona um depósito de lixo de Porto Alegre. “Apesar do nome a ilha não possui nenhuma flor, apenas lixo”. No entanto, ao contrário da temática do filme, trago o nome da escola Ilha das Flores como um lugar que agregou a ideia do lixo reciclável como artefato lúdico, para o brincar livre das crianças. Informações do filme encontradas no site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_das_Flores_>. (curta-metragem). Acesso em: 9 jun. 2018.

brinquedo, mas o potencial dos objetos não estruturados, ou materiais recicláveis, para produção das brincadeiras livres das crianças; este estudo trouxe também à baila o problema da ausência de adultos no pátio da escola. Em outras palavras, o projeto Baú Brincante, trata-se de um artefato brincante ou lúdico que dá suporte para fomentar as experiências do brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I, assim como um espaço de experiência e formação para educadores acerca do brincar e da cultura lúdica da criança (D'ÁVILA; CARDOSO; XAVIER, 2017; 2018).

Porém, há muito ainda para ser compreendido acerca da falta do olhar atento do adulto à brincadeira como experiência cultural, utilizando “brinquedo-sucata” (MACHADO, 2001), para produção de brinquedos e brincadeiras. Além disso, durante a instalação do Baú Brincante foi perceptível a necessidade de um espaço coletivo de reflexão e de partilha de vozes e escutas dos professores (NÓVOA, 2009; MACEDO, 2015) acerca de suas observações. Um espaço com trocas de conhecimento e de criação de sentidos para suas experiências e com outros, “daquilo que nos permite ver”, um trabalho de autoconhecimento, mas também de interconhecimento (NÓVOA, 2016).

Essa experiência formativa de “partilhas de narrativas” também é sustentada por Nóvoa (2011) e por Hernandez (2007), quando afirmam: “os catadores não somente recolhem fragmentos como criam narrativas paralelas e alternativas, para os fenômenos vividos”. Como é o caso da presente pesquisa: um estudo compreensivo e propositivo a partir de um trabalho de formação docente, de um movimento de produzir sentidos, permeado de intercâmbio de olhares e escutas sensíveis acerca do brincar livre de crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, mediado pelo projeto Baú Brincante.

Neste estudo, o brincar livre mediado pelo Baú Brincante (com materiais não estruturados), portanto, se constitui nessa investigação uma categoria central na educação da criança do ensino fundamental I, bem como as dimensões sensíveis (narrativas, poesias, metáforas) na experiência formativa e para a constituição da profissionalidade docente.

Dessa forma, neste estudo, o brincar livre é compreendido como uma potencialização da experiência lúdica que deixa fluir o espírito livre da criança, num interjogo sob diversas formas, possibilitando-a imaginar, agir e criar cenas da trama da vida. O termo *interjogo* – que significa tudo aquilo que se situa entre a experiência e o ambiente – manifesta as performances da própria cultura ou aspectos da vida cotidiana. E a profissionalidade é compreendida como parte do processo de desenvolvimento profissional, em situações de formação e de trabalho, nas quais são criadas e reproduzidas experiências singulares, de habilidades, atitudes e saberes específicos do ofício da docência (SACRISTÁN, 1995;

D'ÁVILA, 2007b; BRZEZINSKI, 2015). Esta tese, portanto, busca contribuir, também, com os escassos estudos que tratam de experiências formativas na apropriação do brincar como estruturante na construção da profissionalidade docente de professores deste nível de ensino.

1.1 OLHAR IMPLICATIVO NA COMPOSIÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO

Eu, Catadora do Brincar – narrando minhas experiências formativas de ontem e hoje

Aprendi com Rômulo Queiroga (um pintor boliviano):
 A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
 formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo. [...].

(Manoel de Barros, 1997).

Ao mirar para minha “própria itinerância reflexiva”, vejo meu olhar inverso, como bem descreve Maffesoli (2005, p. 151), “uma verdadeira invenção (in-venire), uma vez que se faz vir à luz um sentido interno do próprio quadro”. Vejo, portanto, minha trajetória de experiências vividas como possíveis “geografias lúdicas” (MACHADO, 1998, p. 11), com rotas, caminhos e paisagens pelas quais a tríade – brincar, experiência e a formação docente – tem suscitado o meu interesse de pesquisa já há muitos anos.

Nessa rota de minhas “experivivências”⁶ (LOPES, 2016), conforme a Figura 1, a seguir, as lembranças de infância vêm da cidade de Cachoeirinha-RS, lugar onde nasci, cresci e onde o lúdico e as brincadeiras fizeram parte das minhas atividades diárias, contribuindo muito para minha formação pessoal e profissional. Assim, num breve olhar para as minhas memórias de experiências formativas, visualizo-me como uma catadora do brincar.

⁶ O termo Experivivência foi criado por Lopes, que é uma aglutinação de palavras: experiência e vivência, cuja opção “resulta da perspectiva adotada da ecologia do espírito humano (BETESON, 1977, 1980), de onde emerge o sentido que se quer afirmar, a indivisibilidade das experiências e das vivências” (LOPES, 2018, p. 76).

Figura 1- Rota de minhas “experivivências”



Fonte: Registros da própria pesquisadora.

Minha primeira inspiração vem da arte criativa que meu pai, Antônio, construía, por meio de materiais recicláveis. Seu modo de ser e de ver as coisas, para reaproveitá-las, sua criatividade de produzir arte e, ao mesmo tempo, tendo o cuidado com a sustentabilidade, sempre me inspirou. Meu pai, um catador, olhava para os materiais sem utilidades e transformava-os em coisas incríveis. Com ajuda dele, fui crescendo e aprendendo a guardar e reaproveitar coisas, levando essa experiência de criadora de jogos e brinquedos como meus recursos pedagógicos, durante minha formação inicial e, também, nas minhas atividades profissionais, como professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Magistério).

Nesse caminho escolhido de seguir a carreira docente, iniciei a profissão após terminar minha formação no magistério, numa escola particular no município de Cachoeirinha-RS. Não ingressei diretamente no ensino superior, pois, primeiro, busquei me especializar na pré-escola, por meio do curso na Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP)⁷. Essa formação proporcionou-me conhecimentos teóricos e metodológicos para trabalhar com a educação infantil. E foi nesse curso que eu vivenciei a experiência de formação lúdica, a qual

⁷ A Organização Mundial para Educação Pré-Escolar(OMEP) surgiu em 1948 com contratos de trabalho com a UNESCO, com a finalidade e atender as crianças de 0 a 7 aos de todas as classes. No Brasil, a OMEP foi fundada em 1956, suas equipes fundadoras dirigiam cursos particulares para professores pré-escolares (KRAMER, 1995).

me ajudou a perceber o quanto minha prática estava centrada em um ensino rígido, e que necessitava trabalhar mais com o lúdico em minha prática pedagógica.

Entrei na faculdade em 1988, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, concluindo-o em 1993. Durante toda minha graduação, não tive nenhuma disciplina que trabalhasse ou discutisse os jogos e brincadeiras para educação. Entretanto, nessa mesma época, de 1988 até 1990, tive a oportunidade de trabalhar como professora alfabetizadora (1º ano do ensino fundamental), numa escola particular de grande porte, chamada Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA), em Porto Alegre. Essa escola proporcionou-me excelentes condições de trabalho, experiências formativas contínuas, por meio de estudos no ambiente escolar e seminários, que “envolvia a valorização identitária e profissional dos professores” (OLIVEIRA, 2002, p. 13). Nos encontros pedagógicos e grupos de estudos na escola, discutíamos temas de diferentes áreas de conhecimentos, conteúdos didático-pedagógicos e, sobretudo, sobre nossas práticas em sala de aula. Esses momentos despertaram-me uma escuta sensível para o livre brincar e outros caminhos da sensibilidade. Viabilizou-me, também, saberes sensíveis⁸ e significativos que contribuíram muito para minha profissionalidade.

A partir de 1990, começo exercer a função de professora efetiva da rede pública do Município de Cachoeirinha, com turmas de educação infantil e ensino fundamental. Nesse período, a formação contínua oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Cachoeirinha era por meio de cursos teóricos e oficinas para construção de jogos e brincadeiras para sala de aula. Assim, a partir dessas experiências comecei a pensar e vivenciar novos caminhos.

Passei a trabalhar na Secretaria de Educação de Cachoeirinha, em 1995-1999, no Centro de Estudos lúdicos e Pedagógicos (CELP), com a formação contínua de professores. Ministrava aulas e oficinas para o curso Magistério, no Instituto São Francisco, em Porto Alegre. Nessa época, meus familiares e amigos me chamavam de “catadora de festas”, pois recolhia os papéis de presentes, copos e bandejas das festividades (aniversários de familiares, festas infantis na escola e natal), para construção dos jogos educativos. Époque que ministrava aula no Magistério, com as disciplinas Didática da Matemática e Didática da Educação Infantil (Escola São Francisco), e, também, era Supervisora da Educação Infantil, na SMED de Cachoeirinha. Os jogos construídos junto com os discentes eram utilizados nos estágios, feiras e laboratórios.

⁸ Destaco as experiências que vivenciei com minhas turmas, nas quais aprendi a ouvir concertos musicais debaixo das árvores do IPA. Tive o privilégio de acompanhar as crianças nas aulas de ginástica olímpica, natação, teatro e outras atividades culturais. Atividades que eram oferecidas em horário de calendário de aulas normais.

Em outras trilhas formativas, ampliei meu olhar sobre o brincar e as experiências formativas de formar professores, de caráter muito mais lúdico do que técnico e, neste sentido, um espaço que permitia o diálogo e a reflexão sobre o ensino como prática social viva (PIMENTA, 2013). Ao cursar a Especialização *Lato Sensu* em Educação Psicomotora: Psicomotricidade Relacional (UNILASALLE), com a finalidade de ampliar meus conhecimentos sobre o brincar e o movimento da criança, foi possível trilhar por uma formação inovadora sob prisma de três pilares, isto é, “uma formação teórica, pedagógica e pessoal” (NEGRINE, 1994, p. 39).

O lúdico na formação pessoal e profissional possibilitou-me experiências sensíveis, de observar e refletir acerca do brincar espontâneo e de atividades exploratórias das crianças. Foi uma experiência formativa de aprender a ver e viver sensações de prazer e de desprazer corporal, recriando outras referências de corporeidade, sensibilidade, descoberta e criação, quando pude deparar-me “com os limites das comparações eu-outro” (PIMENTEL, 2012, p. 29). Levou-me, também, a compreender que o brincar é como uma alavanca para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adulto, pois alimenta o corpo, o espírito e a mente desses sujeitos. Hoje, “olho-avalio-compreendo” (OSTROWER, 1988, p. 167) que todas as experiências profissionais vividas no Rio Grande do Sul foram bases para minha transformação em Catadora do Brincar.

Em 2002, já morando na Bahia, início minha carreira de professora universitária, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Jequié, ministrando aulas no curso de Pedagogia, na disciplina Educação Infantil e Ludicidade. Durante minha andança formativa, era quase que diário ouvir dos discentes e docentes seus relatos acerca da falta das brincadeiras e do lúdico nos ambientes escolares. O que me instigou a necessidade de retornar meus estudos, em 2007, e me interessar pelo desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado – Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, na Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) –, cuja pesquisa se intitula *Baú de Memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil* (CARDOSO, 2008).

A pesquisa buscou analisar a memória e história da inserção do lúdico na formação inicial/contínua dos professores de educação infantil e compreender como a dimensão lúdica vem repercutindo em suas práticas pedagógicas atuais. Os resultados apontaram que as representações de ludicidade das professoras estavam focadas em três linhas de pensamento: um grupo pensava o brincar como uma atividade recreativa funcionalista (um meio para trabalhar com o corpo, introduzir uma educação física); o outro grupo cogitava o jogo como

um artifício pedagógico ou, ainda, como jogo educativo (recurso ou suporte para seduzir a criança); e o terceiro refletia o lúdico como partilha e descoberta, ou seja, como um espaço social, um lugar de experiência, uma autoatividade. Além disso, pude perceber que o brincar era inserido no cotidiano escolar com pouca participação das crianças. Era um espaço com pouca liberdade de escolha, e as brincadeiras dirigidas eram sempre voltadas para o processo de ensinar brincando (CARDOSO, 2008; 2009; CARDOSO, M. C.; D'ÁVILA, 2009; 2011).

O percurso pelo Mestrado, de fato, proporcionou diversos aprendizados, tempos significativos, experiências e convivências vividas, uma plenitude da experiência (LUCKESI, 2005b; 2014; 2018); e, enquanto princípio formativo, como afirmam Leal e D'Ávila (2013), uma formação para além da inteligibilidade, estética e lúdica (D'ÁVILA, 2007a; 2014; 2016). Sendo, também, a peça-base para minhas experiências de extensão e pesquisas na universidade, que venho desenvolvendo há mais de 15 anos, na UESB, *Campus Jequié*. Assim, desde 2007 até a presente data, venho participando ativamente como pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foram, portanto, essas experiências vividas com o lúdico e o brincar, ontem e hoje, que me inspiraram o termo *Catadoras do Brincar*, para o título desta pesquisa e formação.

1.2 BAÚ BRINCANTE: O ARTEFATO BRINCANTE E MOTIVADOR DO ESTUDO

Ao ingressar no Doutorado, paralelo aos estudos das disciplinas do programa, engajei-me no desenvolvimento da pesquisa do GEPEL, intitulada: “Baú Brincante: estudo sobre o brincar livre das crianças do ensino fundamental”. Essa investigação tratou-se de uma pesquisa interinstitucional, sob a coordenação geral da Prof^a Cristina D'Ávila, envolvendo a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em duas escolas, nas cidades de Salvador e Jequié, na Bahia. Esse estudo nasceu da parceria do Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL/UFBA), em cooperação com a Universidade Paris XIII, Sorbonne, com base no acompanhamento do projeto “Boite a jouer” desenvolvido em Paris (França), pelo grupo de estudos Experice, tendo como coordenador o Professor Gilles Brougère.

Por ser docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Formação Docente, Infância, Leitura e Ludicidade (NEPEFILL/UESB), e, membro do

GEPEL/UFBA, participei como coordenadora local e professora formadora da pesquisa Baú Brincante, durante o período de agosto de 2016 até dezembro de 2017, na escola Ilha das Flores, no município de Jequié-BA, Brasil, em colaboração com as professoras.

O projeto teve como objetivo principal compreender os potenciais do Baú Brincante, por meio da exploração de materiais não estruturados (contidos no baú), para o brincar livre das crianças em duas Escolas municipais de Ensino Fundamental I. Ao mesmo tempo, esse projeto visava ser um espaço de experiência formativa para educadores acerca do brincar e da cultura lúdica no espaço escolar (D'ÁVILA; CARDOSO; XAVIER, 2018).

Nesse sentido, o Baú Brincante é compreendido como um artefato brincante (LOPES, 2018), por ser um dispositivo mediador para a produção das brincadeiras espontâneas e da cultura lúdica de crianças no espaço escolar. São artefatos, objetos recicláveis manuseados pelas crianças enquanto brincam, ganhando novos sentidos, por aquelas que brincam, e que potencializam as experiências do brincar livre.

Na escola Ilha das Flores, concomitante, o estudo preliminar à instalação do Baú Brincante foi iniciado com o processo da confecção do baú e a captação dos materiais não estruturados, conforme Figura 2.

Figura 2 - O Baú Brincante



Fonte: Própria pesquisadora (Abr./2017).

Nesta escola, o Baú Brincante, como mostra a Figura 2, foi construído na forma de um roupeiro, com quatro portas e medindo cerca de 2,0 m largura x 1,60 m de altura. Sua constituição passou pelas seguintes etapas: carpintaria, pintura, captação de materiais e organização dos objetos não estruturados ou materiais recicláveis. Nesse baú, buscou-se guardar uma quantidade significativa de objetos selecionados, doados por empresas locais, e,

também, sucatas descartadas que foram catadas pelas professoras e reaproveitadas às brincadeiras espontâneas das crianças.

Em relação aos critérios da escolha dos objetos, a coordenação do projeto buscou seguir as orientações sugeridas pelo Professor Gilles Brougère, de modo que uma lista de objetos recicláveis ou novos foi estudada, para se tentar aproximar ao projeto original das escolas francesas e, também, na tentativa de adaptar ao contexto das escolas brasileiras. Dessa lista de recomendações, na escola Ilha das Flores foram catados os seguintes materiais não estruturados: baldes, bandejas, cordas, tubos de papelão, tecidos, papelão, cabos de vassouras, bolsas, malas, aspirador de pó, teclado de computador, telefone, Notebook, microfone, cone de trânsito, colchão e pneus.

Como professora pesquisadora e formadora do projeto Baú Brincante, na escola Ilha das Florestive a oportunidade defirmar laços de parceria e confiança com professoras da escola e, também, com outros atores da escola. A etapa de instalação do Baú Brincante ocorreu no período de maio a dezembro 2017, na qual foi possível traçarmos juntos um caminho para observar e acompanhar o brincar livre das crianças. Já nos primeiros dias da abertura do baú dava para se perceber aquele ambiente vivo e ativo com o fenômeno lúdico, e, também, rico de observação.

Durante o desenvolvimento do projeto, de acordo com a Figura 3, que se segue, foi possível perceber o Baú Brincante como um potencializador de brincadeiras como práticas sociais, que permitiu o protagonismo das crianças no ato da liberdade de agir, de pensar e de querer brincar. Essa experiência possibilitou a elas a promoção de interações e aprendizagens, ampliando a criatividade, a descoberta, a autoria e o desenvolvimento das suas habilidades (CARDOSO; D'ÁVILA; XAVIER, 2017).

Figura 3 - O brincar livre das crianças mediado pelo Baú Brincante



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Foram meses de convivência com olhares e escutas atentas para as brincadeiras espontâneas das crianças, o que me levou a compreender a potência do Baú Brincante para a aprendizagem social, cultural, corporal e afetiva dos alunos. Mas, na medida em que o projeto se desenvolvia, algumas inquietações eram levantadas: esse projeto contribui somente para a aprendizagem das crianças? De que maneira essa experiência do Baú Brincante reverbera para a prática das docentes?

Para Dewey (2010, p.73), “não há como encontrar as respostas, se não nos dispusemos a descobrir os germes e as raízes nas questões da experiência que atualmente não consideramos estéticas”. Assim, participar desse projeto com a experiência mais próxima da brincadeira espontânea no espaço escolar do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, conviver e compartilhar uma postura de professora-pesquisadora com as professoras da escola Ilha das Flores me fez buscar um novo sentido para estudar acerca da experiência formativa da sensibilização com o brincar livre. Brotou o desejo de compreender o olhar sensível das professoras catadoras do brincar livre, por meio do dispositivo o Baú Brincante, que, por sua vez, reverbera em sua profissionalidade.

1.3 PROBLEMATIZANDO: ANESTESIA DOS SENTIDOS PARA O BRINCAR LIVRE DA CRIANÇA E A NECESSIDADE DA SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR

Um dos desafios da atualidade, em relação à formação permanente de professores do ensino fundamental, é pensar caminhos em que se possa rever o imbricamento entre o brincar, a formação do professor e a profissionalidade docente, como campos de saber que estão dialética e intrinsecamente relacionados (FREITAS, 2012). No entanto, creio que os temas/problemas específicos sobre o brincar livre ou brincadeira espontânea e recreativa no ensino fundamental, tais como: racionalismo paranoico, concepção de educação, criança, infância, supressão dos sentidos, cultura e linguagens (MAFFESOLI, 2010; SARMENTO, 2011; KRAMER, 2007; DUARTE JÚNIOR, 2001; D'ÁVILA, 2014; FORTUNA, 2012a; 2014; 2015), são questões que possibilitam problematizar e tensionar práticas pedagógicas hegemônicas e, sobretudo, propõem a construção de ações docentes coletivas, baseadas em princípios de respeito às diferenças e de mudanças nas lógicas predominantes de educação e sociedade.

Parto do princípio de que o brincar livre ou espontâneo é para a criança uma importante fonte de experiência e aprendizado, uma vez que esta atividade possibilita a liberdade de agir, de pensar e de querer, “sentidos que têm a ver com o que pode ou não pode ser livre” (BARROS FILHO; POMPEU, 2013, p.58). A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em prol do conhecimento formalizado expulsa a ludicidade do espaço de liberdade e exigências da cidadania, ignorando-se o brincar como uma prática social genuína das crianças e que promove interações e aprendizagens amplas entre estas e destas com os adultos.

A complexidade do problema acerca do brincar livre nos primeiros anos do ensino fundamental ocorre por várias razões, como a aceleração de colocar as crianças mais cedo na escola. De acordo com a reportagem da Nova Escola (2018)⁹, sobre o não benefício de se antecipar a entrada no Ensino Fundamental, “existe a tendência de se reduzir essa etapa, a sociedade urbana já não possibilita uma experiência integral para as crianças pequenas”. O texto aponta, ainda, que, ao ingressar nessa etapa de ensino, a criança sente a diferença na mudança de ciclo, e os próprios alunos falam dessa quebra de expectativa tão cedo – “A professora não me chama mais pelo nome, não posso mais brincar”.

Conforme Sommerhalder e Alves (2011), para o capitalismo, a brincadeira livre ou recreativa é improdutiva, pois, a partir dela, as crianças nada produzem; assim sendo, não aprendem, caracterizando-a como atividade não séria. Para Martins (2013), essa ação é considerada, por alguns grupos de pessoas, como pura “perda de tempo”, mesmo que ela seja uma atividade estruturante da rotina das crianças, ou seja, a sua vida. Porém, seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina, não permitindo à criança correr livremente, pular, jogar bola etc. “Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante” (BORBA, 2007, p.35).

⁹ Artigo da **Revista Nova Escola** *Como está a discussão da idade mínima no Ensino Fundamental?*, publicado por Paula Calça, em 30 de Maio de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11810/como-esta-a-discussao-da-idade-minima-no-ensino-fundamental>>. O artigo destaca, também, que a Especialista em direito educacional, Alessandra Gotti, estipula que mais de 2500 processos individuais e coletivos já chegaram à Justiça pedindo o descumprimento da idade mínima para a matrícula nas escolas básicas brasileiras. O debate chegou ao STF em setembro de 2017, com a votação de manter a data limite de 31 de março para se completar 6 anos é utilizada na matrícula no Ensino Fundamental. Em agosto 2018 voltou ao tribunal, diante da realidade de que alguns estados e municípios descumprem a idade estipulada pela LDBN e por meio de liminares solicitadas pelos pais de crianças.

Esse problema é acentuado com o “medo da liberdade” (FREIRE, 1984, p. 34)¹⁰ que tem crescido nos espaços escolares, com o atual movimento global de reforma da educação; com isso, alunos/crianças e professores vêm sendo punidos, em decorrência da padronização do ensino, com o advento da Base Nacional Comum Curricular. Essa uniformização que está sendo imposta pela atual conjuntura política, que não é só do conhecimento, mas, sobretudo, se coloca na trilha conservadora e estruturalista, configura-se, assim, como uma padronização de atitudes e valores, colocando em risco a criatividade e curiosidade da criança (FREITAS, 2016)¹¹.

Os professores precisam garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como alunos (SARMENTO, 2011; KRAMER, 2007). Em muitas escolas, o problema agrava-se porque predomina a visão dicotômica de um ensino que privilegia as práticas cognitivas em detrimento das atividades corporais. Conforme explica Duarte Júnior (2001), trata-se da “supressão dos sentidos” –a negação do corpo se configura quando se é “obrigado a permanecer sentado por horas a fio em ambientes assépticos, com iluminação e climatização artificial e movimentando-se minimamente” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.76). Assim, “gradativamente, nossos sentidos, como não são mais necessários e nem aceitos neste mundo programado e padronizado, vão ficando na escuridão do esquecimento, ou seja, são anestesiados” (SURDI, 2014, p. 87).

A problemática da supressão dos sentidos (anestesia da sensibilidade) que afeta as práticas pedagógicas dos professores advém de um “racionalismo paranoico” (MAFFESOLI, 2010). Um modelo de educação que repousa sobre uma concepção mecanicista, acarretando a “recusa da intuição, da empatia, do espírito da finura, em suma, daquilo que se pode chamar de erotismo do conhecimento” (MAFFESOLI, 2005, p.132). Assim, não é permitido que o espírito lúdico, das brincadeiras, das emoções e da sensibilidade possa contribuir para o fortalecimento da relação professor/aluno.

Essa anestesia da sensibilidade para/com o brincar é denunciada por Fortuna (2012a, p. 07), quando a mesma se queixa que no ensino fundamental a brincadeira é separada da atividade escolar, e que “[...] esta alternativa é abandonada, já que os alunos estão ali para

¹⁰ Sobre o medo da liberdade, Freire (1984, p. 34) explica que este medo também se instala nos opressores, mas, obviamente, de uma maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a “liberdade” de oprimir.

¹¹ Por exemplo, sobre essa questão, ler o artigo de Freitas (2016). Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/tag/bncc/>>.

aprender, não para brincar”. É preciso, portanto, pensar as experiências das brincadeiras espontâneas no ensino fundamental com a ideia de liberdade, entretanto, não há ausência de regras¹², mas a criação de formas de expressão e de ação e a definição de novos planos de significação que implicam novas formas de compreender o mundo e a si mesmo.

Reforço que tais problemas da omissão da sensibilidade para o brincar revelam, ainda que direta ou indiretamente (a massificação do ensino, condições físicas e materiais de trabalho, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais), quando se relacionam com a intensificação¹³ e precarização da formação e prática docente, sobretudo, aquelas que revelam a existência de um “desperdício da experiência” (SANTOS, 1989). Isso me leva a crer que o saber lúdico e sensível na formação oferecida para os professores tem sido desprovido de sentidos e compreensão estética do ato de educar. Além disso, a formação continuada é vivenciada por muitas professoras, em sua maioria, por práticas utilitárias, que se perdem no “equivoco de transformar a experiência numa interpretação reduzida a um quantitativo de saberes acumulados e estruturados como saberfazer” (MACEDO, 2015, p. 18). Nóvoa (2011, p. 19) aponta como um problema de fundo “as instituições de formação de professores [ignorarem] ou [conhecerem] mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental”. Neste sentido, segundo autor é importante assegurar que:

[...] a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2011, p.19).

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), de certa forma, buscam orientar e “expressar os objetivos e/ou subjetivamente, mais orgânicos e

¹² É importante destacar que toda brincadeira e jogo tem regra. A natureza livre do jogo está voltada à ação voluntária do ser humano. A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante, pois há regras explícitas, como nos jogos educativos, o xadrez e a amarelinha, bem como regras implícitas, como nas brincadeiras espontâneas e faz de conta (KISHIMOTO, 1994). Dessa forma, é possível considerar o lúdico como atividade séria, como forma significativa e como função social (HUIZINGA, 2004).

¹³ Para qualificar essa problemática, é importante salientar que a redução do tempo com a intensificação de atividades, acarreta na falta de tempo para o profissional se alimentar-se e para aperfeiçoamento, criando uma sobrecarga crônica e permanente. Lembramos ainda, que a intensificação do trabalho docente não se limita ao aumento da jornada objetiva de trabalho. Mas, a ampliação das responsabilidades e funções cumpridas pelo professor, bem como do tempo despendido fora dos espaços de trabalho, para cumpri-lo, também se caracterizam como intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

articulados à educação básica, expressando, desse modo, sua identidade institucional” (DOURADO, 2016, p. 46). O documento abre novos caminhos para colocarmos em prática uma formação que valorize a formação inicial e continuada dos professores, vinculando-se à construção da profissionalidade docente, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural.

Mas quais os caminhos para essa formação mais orgânica, que valorize o conhecimento sensível, lúdico, estético e cultural? De que maneira uma formação contínua dos professores de ensino fundamental pode conduzir a um olhar sensível para/com o brincar infantil e a construção da sua profissionalidade?

1.4 CONTEXTUALIZANDO O BRINCAR LIVRE DA CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

No bojo das contribuições teóricas acerca do brincar livre ou espontâneo, em que vem crescendo nas pesquisas internacionais (BROUGÈRE, 1998; 2002; 2012; LOPES, 2016; 2018; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004) e nacionais (MACHADO, 2001; KISHIMOTO, 1994, 2001, 2014; FORTUNA, 2010; 2011; 2018; LUCKESI, 2005b; 2014; 2018; FRIEDMANN, 1996; 2011; 2013; PIORSKI, 2016), tem sido apontado que a brincadeira livre da criança é uma forma de possibilitar a experiência de transitar e criar novos estados existenciais e culturais da infância. Além disso, a maioria dos autores citados aponta que esse tipo de brincadeira tem sido esquecido e impedido pelo mundo adulto; por isso, a necessidade de uma formação lúdica e sensível de professores.

Vejo que, particularmente na infância, o brincar retrata a relação entre subjetividade e objetividade¹⁴, já que a criança cria um leque de oportunidades de experimentar a liberdade expondo seu potencial criativo, na medida em que ela pode transformar a realidade pela percepção singular imaginativa, revelando o impacto daquela experiência sobre a formação da consciência de si e do outro. Entretanto, já foi dito antes, pouco se vê o estímulo ao potencial criativo do brincar livre nos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, com este estudo, busco contribuir com uma formação sensível e lúdica para os professores, com uma visão

¹⁴ Sobre essa relação entre subjetividade e objetividade, conforme Kishimoto (1994, p. 10), encontramos teorias que discutem os processos internos relacionados com o comportamento lúdico, que focalizam o jogo como representação de um objeto. Entre seus representantes estão Vygotsky, Caillois, Huizinga. Esses estudos, ao considerarem a realidade interna (representação), e o ambiente externo (papéis, objetos, valores, movimentos, etc.), permitem uma determinação teórica mais completa.

menos cristalizada de um modo de ser criança no contexto escolar que a considera mais em sua dimensão “aluno” (SARMENTO, 2011) do que em suas especificidades infantis e lúdicas.

A brincadeira espontânea é a linguagem da criança por sublimidade e que se encontra cada vez mais suprimida, em decorrência de sua oposição ao mundo do trabalho e da produção. Por isso, a relevância deste estudo está na possibilidade de compreender caminhos e formas a partir das quais o professor possa produzir sentidos e refletir acerca da cultura da criança, em suas relações sociais, do “trabalho de suas mãos ou labor do seu corpo” (ARENDRT, 2007, p. 220), de forma mais livre do que os espaços mais formais que a escola impõe. Assim, o brincar livre com materiais não estruturados é ferramenta essencial para o mergulho nos sentidos infantis e, por consequência, também, dos professores, observadores e mediadores sensíveis deste brincar (PIORSKI, 2016).

As discussões acerca do brincar livre – que propiciam um genuíno aprendizado à criança, ademais, seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 7/4/2010 – ainda não são valorizadas como propulsoras de uma cultura infantil e que se faz necessária. Abrir um espaço de voz e escuta que possibilita expandir “o sentido aos olhos dos professores por corresponderem e alimentarem a sua demanda de formação [...] estimula investir esforços para divulgar e trazer à consciência de adultos e crianças a importância do brincar” (FORTUNA, 2012a). Trata-se de uma formação continuada, como um espaço de produção de sentidos, diálogo e de partilha, conforme sugere Imbernón (2009), em que os professores possam compartilhar seus saberes sobre o brincar e construir outros novos, a partir do que observam nas crianças, nos seus jeitos de ser e estar no mundo.

Nesse viés, coloco em relevo o olhar do professor para o brincar livre na escola do ensino fundamental, na busca de “um novo olhar” voltado à compreensão da complexidade. Conforme sugere Morin (2000, p. 107), colocando os “binóculos mentais” e com o “olhar poliocular” (MORIN, 1990, p. 167), para compreender a necessidade dos movimentos, da sensibilidade, da imaginação, da intuição e da criatividade nas práticas escolares. Mirar para os fenômenos lúdicos “como elo necessário à relação professor e alunos, ensino e aprendizagem; isto é, um saber de ordem corporal que capta o mundo em suas particularidades, em sua dinâmica, e de maneira globalizante” (D’ÁVILA, 2016, p. 108).

Considero que é com base nessa experiência do olhar que a profissionalidade se origina, sobretudo, na produção de sentidos. Um olhar para si e para a ação profissional docente, o que inclui a cultura escolar. Conforme D’Ávila e Leal (2015, p. 475), essa “capacidade criadora do ser e de um espírito de rebeldia, a nosso ver, imanente às práticas

sociais. [...] Daí a necessidade de afinarmos o olhar para essas culturas escolares”, dentre as quais dou destaque à cultura lúdica. Nesse sentido, corroboro com a ideia de pensar que a formação “da sensibilidade humana apreende-te” (GALEFFI, 2009a), uma formação lúdica de significação para os professores por meio de experiência estética, a fim de se refletir sobre outra forma de pensar a/na educação. Dessa maneira, busco caminhos formativos que viabilizem aos professores novas reflexões acerca de seus limites e possibilidades de serem sensíveis, aos seus modos de olhar, sentir e agir quanto às sensibilidades e necessidades do brincar para o aluno/criança. Uma experiência formativa em que seja possível focalizar conhecimentos e modos existenciais percebidos numa ótica ética e estética, possibilitando ao sujeito ampliar sua capacidade de reflexão sobre sua prática pedagógica, bem como ter um olhar mais sensível para problemas educacionais e pedagógicos.

Inspirada no olhar estético e poético de Maffesoli (2009), quando afirma que precisa-se criar um laboratório de ideias para partilhar a experiência vivida, integrada de todas as dimensões sensíveis (poesias, metáforas, ludismo), para que se possa “constituir o lençol freático de toda vida social: o *imaginário*, cimento autêntico do estar junto” (MAFFESOLI, 2009, p. 12, grifo do autor); lancei como proposta às professoras da escola Ilha das Flores, uma formação contínua na perspectiva lúdica e sensível, à qual nomeei “Ateliê Catadoras do Brincar”. Neste ateliê formativo, o Baú Brincante é um dispositivo mediador para as narrativas e escritas Experipoiéticas das professoras – uma junção das palavras experiência e poiética, que significa uma forma experimental de metaforizar o que se vê e se sente ao observar ou contemplar um lugar ou uma cena.

As dimensões sensíveis (poesias, metáforas, ludismo) e as experiências/sentidos no campo de trabalho vêm acompanhando as ideias de pensadores contemporâneos (DEWEY, 2010; MAFFESOLI, 1988; SANTOS, 2003; NÓVOA, 2011; LARROSA BONDIA, 2002; FREIRE, 1983, dentre outros), que consideram a prevalência das relações cotidianas, como caminhos para uma educação integral do ser humano. Conforme Santos (2003, p.72), as analogias lúdica, dramática e biográfica constituem-se em formas emergentes para tentarmos romper com nossa visão compartimentalizada de mundo. Essas formas são caminhos que “revelam *sensu comum*¹⁵, para se aproximar das realidades terrenas contra as quais, em tempos, o discurso científico procurou-se edificar-se” (NÓVOA, 1997, p. 32, grifo do autor). E que, portanto, trazem o diálogo em prol de um movimento “orgânico e intencional de educação e formação de seus profissionais” (PIMENTA, 2014).

¹⁵ Segundo Maffesoli (2005, p. 167), trata-se “de um fundamento a uma abordagem estética da vida social, isto é, a uma vida que repousa sobre o compartilhamento das emoções e dos afetos”.

Nesse sentido, é importante dar voz aos professores, para que possam ser ouvidos e para que sejam capazes de estabelecer uma relação de dialogicidade, de modo que se sintam implicados, pois “não há possibilidade de pesquisa sem que a experiência venha configurar a compreensão da singularidade de uma realidade em construção” (MACEDO, 2012, p.3). Corroborando Nóvoa (2011, p. 69- 72, grifos do autor),

As narrativas e a escrita, enquanto momentos de reflexão sobre a experiência e de registo das práticas, são elementos centrais da formação de professores. [...] E que é fundamental elaborar uma terceira proposta, que construa uma *teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. É este esforço, do qual apenas nos abeirámos timidamente, que pode ajudar a reconstruir sentidos para uma profissão que vive um sentimento de fragmentação. [...] Sem um novo olhar sobre esta problemática dificilmente conseguiremos abrir novos caminhos para os professores. [...] O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir.

A experiência formativa sensível configurou-se como um espaço/tempo de criação e reflexão dos sentidos construídos sobre o brincar livre das professoras catadoras, tendo diferentes dispositivos (fotografias do Baú Brincante, poesias, pinturas, desenhos etc.), na qual elas puderam decompor e compor novos sentidos para suas narrativas. Em outras palavras, as docentes puderam compreender o fenômeno das brincadeiras espontâneas e dos acontecimentos que surgiram decorrentes da situação formativa, de observar o brincar livre das crianças do ensino fundamental a partir do projeto “Baú Brincante” e, logo após, no ateliê¹⁶ e com as escritas experipoiéticas, elas tiveram momentos de reflexões sobre o brincar de crianças e como essa experiência reverberou em suas práticas pedagógicas, a fim de conferir-lhes novos sentidos.

Diante deste contexto, o estudo ora realizado tem como propósito responder aos seguintes questionamentos:

- a) Quais os sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças no Ensino Fundamental I, tendo como dispositivo mediador o Baú Brincante e as escritas experipoiéticas desenvolvidas no ateliê didático “catadoras do brincar”?

¹⁶ A experiência com os ateliês didáticos, “catadoras do brincar”, foi inspirada no trabalho desenvolvido por D’Ávila (2016, 2018), intitulados: “Ateliê didático” um espaço de formação sensível de professores. (D’ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. In: **Revista EM ABERTO**. INEP. Brasília, Vol. 29, n° 97, p. 103 - 118, set/dez 2016).

D’ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. et al. **Ateliê didático**: uma experiência criativa na formação de professores universitários. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2018.

- b) Como as docentes se referem à experiência formativa da sensibilidade para o brincar livre no ensino fundamental?
- c) Quais as ressonâncias desta experiência formativa para a profissionalidade das docentes colaboradoras?

Em suma, o objetivo do estudo é compreender “os sentidos construídos pelas professoras para o brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente, tendo o Baú Brincante, o ateliê didático e as escritas experipoiéticas como dispositivos de formação sensível.

A partir deste objetivo, destacam-se como objetivos específicos:

- a) identificar os sentidos construídos para o brincar livre, produzidos pelas professoras, tendo como mediador o Baú Brincante, atrelado ao ateliê didático e às escritas experipoiéticas;
- b) descrever como as docentes se referem à proposta de experiência formativa da sensibilidade para o brincar livre no ensino fundamental;
- c) especificar as ressonâncias da experiência compreensiva dos sentidos construídos pelas professoras e como reverberam sobre suas profissionalidades.

Para sustentar a minha tese, adoto a visão fenomenológica de “reconstruir, contemplando” (MAFFESOLI, 2005), a partir de suas obras que agregam a discussão acerca da sensibilidade, intuição, imaginação, metáfora, narrativa e do fazer inventivo-criativo, pois “inventar é descobrir aquilo que pode estar oculto, mas que, nem por isso, está menos presente, em recantos esquecidos e por vezes obscuros”. Enfim, sustento a tese de que a experiência formativa sensível e poética de professores (através do ateliê didático “Catadoras do brincar”) é possível e necessária à sensibilização do olhar para o brincar livre de crianças do ensino fundamental e compreensão em relação à infância, implicando de forma significativa na constituição da profissionalidade docente pela produção de novos sentidos para suas práticas profissionais.

Em síntese, este trabalho se organiza da seguinte forma: no capítulo introdutório, verso sobre a temática “Catadoras do brincar como metáfora e como proposta formativa”, no qual apresento os principais conceitos para compreender a pesquisa, contextualizando e problematizando a temática, justificando a necessidade de uma formação lúdica para a

construção da profissionalidade e, por fim, destaco as questões e o objeto de pesquisa, e seus principais objetivos.

No segundo capítulo, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa, as escolhas metodológicas e epistemológicas que fundamentam este trabalho; descrevo o *lócus* empírico, apresento os sujeitos participantes da pesquisa; o procedimento de investigação empírico que foi realizado, com a descrição dos dispositivos e técnicas utilizadas na produção e análise dos dados.

No terceiro capítulo, discuto a etimologia, conceitos e as concepções que vêm sendo historicamente construídas sobre o brincar livre, bem como o olhar sob a perspectiva orgânica e social, que compreende o brincar como fluxo de experiência. Apresento o brincar livre no ensino fundamental e o papel da criança neste espaço escolar. A contribuição do Baú Brincante, para o protagonismo, a cultura lúdica e aprendizagens informais e desenvolvimento infantil, além dos sentidos do brincar livre produzidos de forma poética e metafórica pelas professoras em suas repercussões sobre suas profissionalidades.

No quarto capítulo, apresento e discuto os conceitos de ateliê didático (D'ÁVILA, 2016; 2018) como um espaço de formação sensível e estético para o brincar livre no ensino fundamental, constituindo-se com um terceiro espaço, *in loco*, de partilha de experiência, narrativa e aprendizagem da dimensão lúdica; elementos concernentes à construção da profissionalidade. Dou destaque para os sentidos/experienciais sobre o brincar das catadoras; para narrativas experipoiéticas e o protagonismo compartilhado, assim como os sentimentos sobre o baú brincante nessa experiência formativa.

No quinto capítulo, apresento os conceitos de profissionalidade docente, dando destaque para o trajeto de vida profissional das professoras; o olhar do professor acerca das experiências de observar e pesquisar; da mediação lúdica e o papel do professor no brincar livre, sintetizando os dados que revelam as ressonâncias dessa experiência formativa com o brincar livre para a profissionalidade das docentes pesquisadas.

No sexto e último capítulo, retomo a questão, os objetivos da pesquisa, faço uma síntese dos resultados encontrados e aponto os sentidos construídos pelas professoras para o brincar livre de crianças no Ensino Fundamental I e suas relações com a profissionalidade docente. Apresento outras questões que foram identificadas durante a pesquisa e que podem ser retomadas em pesquisas futuras, além de traçar contribuições deste estudo para o meio acadêmico, mas, em especial, para a formação de professores dos primeiros anos da educação básica.

**CATANDO OS SENTIDOS DO BRINCAR LIVRE: CAMINHO
METODOLÓGICO DA PESQUISA**



2 CATANDO OS SENTIDOS DO BRINCAR LIVRE: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Cato dali e daqui
Histórias minhas e de outros,
De lugares ou entre lugares
de “experencialidades”.*
*Pareço uma catadora, abrindo e criando o próprio caminho
Compondo e decompondo, palavras, imagens e sons
De como andei até aqui
Cheias de riscos, e sem saber o que há de vir
Caminho de trilha narrada, de vida inacabada e sem fim
pro-curadora de mim, seguindo meus instintos,
de uma alma sensível
para sentidos produzir¹⁷.*

(Mar, junho, 2017).

Escrever o caminho metodológico de uma pesquisa não é uma tarefa fácil. Por não ser nada simples, escrevi os versos, em epígrafe e destacados, inspirados na poesia *Catar feijão*, de João Cabral de Melo, no momento que pensava na escrita deste capítulo. Foi criado como uma brincadeira de compor e decompor, de pegar ou deixar de lado, de escrever e de reescrever muitas vezes cada palavra.

Ao iniciar esta investigação, os versos foram surgindo e, junto a eles, muitas dúvidas, incertezas, obstáculos e questionamentos acerca do objeto de estudo, do referencial teórico e metodológico, dos caminhos/métodos, dos instrumentos e a escolha da análise. Visto se tratar de uma pesquisa empírica, as respostas às questões deste estudo foram sendo construídas no decorrer do processo, num movimento de criação incessante, utilizando as anotações de cunho pessoal, profissional e poético (CARDOSO, 2008).

O primeiro passo trilhado foi a definição do objeto de estudo, que se deu a partir da abertura do projeto Baú Brincante – um projeto colaborativo que investigou a potencialidade do brincar livre das crianças no Ensino Fundamental I, na escola Ilha das Flores, no município de Jequié, em agosto 2016 a dezembro 2017.

Dessa experiência, o objeto surgiu baseado na ideia da “investigação dos sentidos” (MAFFESOLI, 2008; MACEDO, 2010), apoiado nas sugestões recebidas nas orientações¹⁸, na compreensão do olhar das professoras acerca do brincar livre, tendo como dispositivo o projeto Baú Brincante atrelado ao “ateliê didático de formação sensível” (D’ÁVILA, 2016;

¹⁷ As poesias escritas pela pesquisadora e professoras participantes do estudo serão apresentadas com a fonte Monotype Corsiva para destacá-las.

¹⁸ Refiro-me a minha orientadora e coordenadora do Projeto Baú Brincante, Professora Cristina D’ávila.

2018), na intenção de investigar de que forma essas experiências formativas reverberam sobre a profissionalidade docente, conferindo-lhe novos sentidos.

Em suma, o objeto de estudo procurou compreender “*os sentidos construídos pelas professoras sobre o brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente, tendo o Baú Brincante atrelado ao ateliê didático como dispositivos de formação sensível*”.

A abordagem metodológica e principalmente a opção paradigmática é a fenomenológica, com isso, o método pesquisa formação (MACEDO, 2006; 2009), atrelado ao método (auto) biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006), didática sensível (D’ÁVILA, 2018), ancorada na fenomenologia compreensiva de Maffesoli (1988; 2005). Penso que essa opção foi mais apropriada, por se tratar de uma pesquisa qualitativa que buscou “compreender as compreensões” (MACEDO, 2009) do olhar das professoras pesquisadoras acerca do brincar livre das crianças e sobre os acontecimentos que ocorreram entre os sujeitos envolvidos na formação. E, também, por querer registrar os traços marcados em minha memória desses acontecimentos, uma vez que eles estão todos mobilizados, neste momento, em “função de querer pensar outro encaminhamento para a prática pedagógica e uma alternativa diferente para o trabalho de formação de professores”, como Pereira (2013, p. 49), propõe em seu estudo.

Aventurei-me por caminhos abertos que me levaram a intuir, imaginar, pensar e registrar ideias que me implicaram assumir riscos. Conforme Maffesoli (2010), é mais fecundo agir para uma libertação do olhar, quando fala-nos sobre o pesquisador enquanto ator e participante, assim caminhei por trilhas do desconhecido e assumi o desejo da “ideia que esta criação já desenvolvera desde o caminhando” (ALVIM, 2014, p. 293). Assim, durante o percurso desta pesquisa, procurei manter o rigor e os devidos cuidados de decisões metodológicas que tiveram que ser retocados durante toda realização da tese.

Desse modo, apresento, a seguir, inicialmente, a abordagem fenomenológica compreensiva que sustenta esta tese; logo após, descrevoos caminhos e os percalços da experiência da pesquisa formação percorrida; e, em seguida, apresento os procedimentos de coleta e o tratamento de análise crítico-descritiva, tendo como referência os pressupostos teóricos da pesquisa.

2.1 PARADIGMA FENOMENOLÓGICO: CONCEPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

O desejo de desenvolver uma reflexão a respeito da experiência formativa sensível sobre a compreensão dos sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I responde, por um lado, ao cuidado de não dissociar a profissionalidade docente do processo da produção de sua subjetividade, por outro lado a uma intenção de pesquisa que se fundamenta na hibridização dos princípios da fenomenologia e da história de vida pessoal e profissional, buscando tratar especificamente do professor em formação (PEREIRA, 2013).

Optei pelo caminho da fenomenologia inspirada nas obras de Maffesoli (1988; 1999; 2005), por apontarem uma análise compreensiva dos fenômenos da vida social e a noção de sensibilidade, para compreensão dos sentidos na ótica do paradigma orgânico, que agrega à experiência a narrativa, a intuição e o fazer inventivo-criativo. Ele propõe uma análise sociológica da Pós-Modernidade, um olhar vitalismo que engendra, de alguma forma, a “insistência da intuição penetrante; visão interna da compreensão; abordagem global, holística, dos diversos elementos da experiência comum, o que, com outras qualidades, é sentido como constituinte de um saber vivido” (MAFFESOLI, 2001, p. 16). Segundo D’Ávila (2016, p. 106), sua crítica é sobre a razão moderna que relegou os afetos à sombra, ao nível tanto individual como coletivo, erigindo a compreensão pura e abstrata.

Maffesoli é um expressivo defensor e representante da fenomenologia – uma abordagem que tem como foco central a descrição do fenômeno –,do latim *phaenomenon*, que significa “aparição, coisa que aparece”. Fenômenos não são entidades reais ou eventos, mas objetos de atos intencionais, que apreendemos por meio da percepção. Seus estudos apontam para um discurso contra a sociologia acadêmica qualificada positivista, sendo contra o dualismo esquemático que opõe a razão à imaginação. Segundo Maffesoli (2005), ela introduz a noção de “perspectivação”, que é definida por Emmanuel Lévinas; a partir Husserl¹⁹, “a fenomenologia é, integralmente, a promoção da ideia de horizonte que, para ela, exerce o papel equivalente ao do conceito clássico no idealismo clássico”. Os fenômenos, aqui, são compreendidos como formas objetos de atos intencionais, que apreendemos por meio dos feitos de percepção. Por isso, minha escolha pelo olhar do professor, pois “o olhar

¹⁹A Fenomenologia surge com o pensador Edmund Husserl (1859-1938), que a defendida como “a ciência da essência do conhecimento, ou melhor, a Fenomenologia Transcendental” (GALEFFI, 2000, p. 16). Para Husserl, nós devemos procurar o sentido e não a explicação, pois o esclarecimento fecha o caminho.

conhece sentindo (desejando ou temendo) e sente conhecendo, e está implantado na sensibilidade; [...] ver e sentir, me parece um dos caminhos para perfazer o exercício da compreensão” (BOSI, 1988, p. 78-79).

Para Maffesoli (2005, p.47), o método compreensivo permite uma abordagem indutiva, que “nos faz entrar no próprio coração de nosso objeto de estudo, vibrar com suas emoções, participar de seus afetos, compreender o complexo”, o nosso “conhecimento comum”. Nos torna aptos para esse “eterno recomeço” da vida, ou seja, “a vida em sua eterna dimensão”. Com isto, a sociologia que trabalha com “socialidade, imaginário ou cotidiano” não deve mais produzir “conteúdos”, mas, sim, operar como “ponto de vista”. Por isso, a fenomenologia trata-se de uma teoria aberta, que “não se permite enclausurar, quando muito é possível captar-lhe os contornos, descrever-lhe a forma, levantar as características essenciais” (MAFFESOLI, 2005, p. 47).

É a percepção que se tem de um objeto (na sua aparência) que se torna visível à nossa consciência, e que inclui todas as formas de estar consciente de algo, qualquer espécie de sentimento, desejo e vontade, com seu comportamento imanente. O ter percepção é vivido (BELLO, 2006). Assim, os sentidos construídos pelas professoras catadoras sobre o brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente demonstram ser um fenômeno amplo e complexo.

Conforme Bello (2006), o ser humano é um ser cultural, porque é um ser espiritual, ou seja, é um ser que sabe produzir, que se expressa no nível que chamo sentidos. A visão de mundo que os seres humanos possuem implica na dimensão corpórea, psíquica e espiritual, isto é, a unidade do ser humano. Assim, a chave fenomenológica própria e apropriada é a compreensão dos fenômenos, que busca “pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente” (GALEFFI, 2009b, p. 21).

Destaco na obra de Maffesoli (1988) “O conhecimento comum: compêndio de sociologia compreensiva”, os cinco pressupostos teóricos da sensibilidade, que sustentam esta tese, pois levam em consideração a experiência, a narrativa, a intuição e o imaginário na pós-modernidade, quais sejam: crítica do dualismo; crítica à forma; sensibilidade relativista; pesquisa estilística; pensamento libertário.

Crítica do dualismo – Para Maffesoli (2010), é de extrema importância que haja uma dosagem sutil entre erudição (crítica, razão) e paixão (sentimento, imaginação), para que se possa avaliar da melhor maneira possível um fenômeno qualquer. As narrativas e a técnica das histórias de vida, que privilegiam a “experiência vivida”, têm-na como horizonte referencial. Isto é, “o pensador, ‘aquele que diz o mundo’, não se deve abstrair; é que ele faz parte daquilo

que descreve e, situado no plano interno, é capaz de manifestar certa visão de dentro, uma ‘intuição’” (MAFFESOLI, 2010, p.25).

Crítica à Forma – Maffesoli (2005;1988) utiliza como método de pesquisa o *formismo*, que é o estudo da relação sujeito-fenômeno-forma, em que o corpo humano torna-se objeto fundamental de análise. O sujeito está determinado a receber, por meio de seus órgãos do sentido, apenas sensações-percepções das formas que compõem o contexto. A atitude formista não impõe nem formula nada, ela “se contenta em dizer seu tempo, incorporando-se assim ao discurso polifônico que, ao seu próprio respeito, a sociedade produz” (MAFFESOLI, 2010, p. 111-114). Assim, “sem reduzir a unidade – próprio do racionalismo – ela favorece a unicidade, dá coesão às coisas díspares” (MAFFESOLI, 2005, p. 86). O professor pesquisador interpreta as formas imaginárias e confere significados e sentidos a elas com base na cultura em que está inserido, que é sempre perpassada pelo tempo histórico cíclico.

Sensibilidade Relativista – Não existe uma realidade única, nosso viver é heterogêneo e plural, exigindo compreensão ampla e integral. Para Maffesoli (2001), o imaginário é também a aura de uma ideologia, pois, além do racional que a compõe, envolve uma sensibilidade, o sentimento, o afetivo. Ele assinala que “sensualismo, a pregnância do imaginário, uma concepção do tempo marcada pelo presente e pelo trágico, bem como o relativismo intelectual, tudo isto enfatiza a pluralidade dos aspectos da vida social e o pluralismo inerente às abordagens destes mesmos aspectos” (MAFFESOLI, 2010, p. 219). Este pressuposto declara que a verdade é sempre factual e momentânea. Da mesma forma, não há novidades nas histórias humanas, cujos valores retornam de modo cíclico.

Pesquisa Estilística – Aqui a proposta é proceder pelo como se, ao invés do porquê. Desse modo, deve-se ressaltar a diversidade e fazer um alerta para que a ciência leve em consideração o nosso tempo, expondo-se através de um *feed-back* constante entre empatia e forma. O autor sugere, também, uma escrita mais aberta sem perder a competência científica. Na concepção de Maffesoli (2010, p. 255-260), “o que constitui cultura é a opinião ‘o pensamento das ruas e das praças’, que são ingredientes essenciais do cimento emocional da socialidade. Somente a posteriori elabora-se, então, o conhecimento erudito”. O que nos leva a compreender que “a complexidade cotidiana, a ‘cultura primeira’, merece uma atenção específica – e a isto” o autor propôs “que se denominasse conhecimento comum”.

Pensamento Libertário – O pesquisador é também atore participante, sendo importante a compreensão e exercício da ação de colocar-se no lugar do outro, apontando que é preciso uma atitude de empatia, subjetividade e intersubjetividade. Segundo o sociólogo,

deve-se “trabalhar pela liberdade do olhar. É ela a um só tempo insolente, ingênua, mesmo trivial e, menos incômoda– mas abre brechas e permite intensas trocas” (MAFFESOLI, 2010, p. 46).

Em sintonia com os pressupostos teóricos da sensibilidade de Maffesoli, que estão alicerçados na perspectiva da fenomenologia existencial e que têm suas bases nas narrativas orais e escritas, trago para esta pesquisa formação meu olhar também para abordagem (auto) biográfica. Segundo Josso (2004), o uso das narrativas nos permite distinguir as experiências que tivemos coletivamente partilhadas e as experiências que tivemos individualmente. A autora citada aponta que “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413). Permite, enfim, “[...] explicitar caminhos nos processos de formação, caminhos que contribuam para considerar a inseparabilidade da formação (e autoformação) profissional e produção da subjetividade” (PEREIRA, 2001, p. 38).

2.2 TERRENO EMPÍRICO DO ESTUDO: NOSSO CENÁRIO E OS ATORES DA PESQUISA

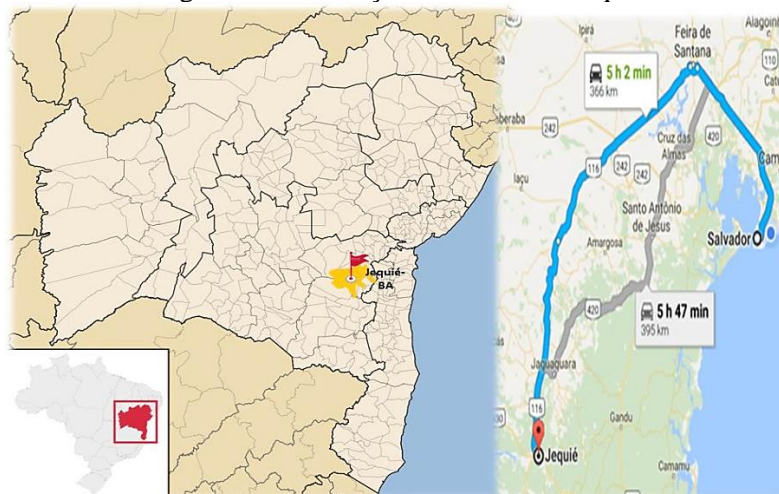
Ilha das Flores - Jequié

*Terra de Sol,
Lugar que transborda Luz, Vida e Amor
Ilha Bella, Marina morena de Caymin
Como uma árvore cheia de Beija-Flor
Ilha de James, lugar que tudo pode ser
Terra de luta e calor
Que jamais irei esquecer.*

(Mar, Junho, 2018)

A pesquisa foi realizada no município de Jequié, na Bahia, situado a 365 km de Salvador, no sudoeste da Bahia, na zona limítrofe entre a caatinga e a Zona da Mata, conforme a Figura 4, seguinte, com uma população de 151.895 habitantes. Nesta cidade, localiza-se o *campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)– uma universidade multicampi, com sedes nos Municípios Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié. Oferecem cursos de graduação, cursos de especialização, mestrado e doutorado, sob diferentes áreas. Dentre os cursos de graduação oferecidos pela instituição, destacamos o Curso de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Dança, Teatro, Matemática, Química, Biologia e Educação Física, que atendem parte do professorado da rede municipal de ensino.

Figura 4–Localização da cidade de Jequié



Fonte: Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Jequié%C3%A9>>.

De acordo com dados do Conselho Municipal de Educação (Parecer CMEJEQ 003/2015), as escolas da Sede Rede Municipal de Ensino de Jequié possuem **237** professores, distribuídos em **237** turmas e tendo **6617** mil alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, Tabela 1, que se segue, apresenta os dados das escolas da Sede Rede Municipal de Ensino de Jequié.

Tabela 1 - Dados das escolas da Sede Rede Municipal de Ensino de Jequié

Modalidade de Ensino	Nº de Alunos	Média de alunos por turma	Nº de turmas	Nº de professores
Creche	840	18 crianças	47	47
Pré-Escola	1671	24 crianças	70	70
Ensino Fundamental I	6617	28 alunos	237	237
Ensino Fundamental II	2315	35 alunos	66	127
EJA I Segmento	277	28 alunos	10	10
EJA II Segmento	1405	32 alunos	44	84

Fonte: JEQUIÉ (2015, p. 50) - Plano Municipal de Educação de Jequié - 2015-2025.

A escola Ilha das Flores, conforme a Figura 5, foi o terreno escolhido para fazer a pesquisa. A Escola fica localizada no bairro a Joaquim Romão, do município de Jequié-BA, situado a 365 km de Salvador, no sudoeste da Bahia, na área limítrofe entre a caatinga e a Zona da Mata. Essa escola é de pequeno porte, atendendo crianças da Educação Infantil (pré-escola) e os três primeiros anos do Ensino Fundamental até 9 anos.

Figura 5 - “Escola Ilha das Flores”



Fonte: Própria pesquisadora (Out./2017).

Não há outra palavra que defina tão bem esta escola: encantamento! Conforme a descrição no Diário de Bordo:

*“Encantamento”! Esta é a palavra que causou em mim, quando cheguei na Escola Ilha das Flores. É um ambiente simples, mas cuidadoso. Um pátio, com um canteiro de flores, seu terreno é cimentado e possui uma árvore no seu centro. Que encanto de árvore! Que espaço e ambiente maravilhoso! Um lugar muito aconchegante e acolhedor, um espaço ideal para ser desenvolvido o projeto Baú Brincante. A **Área interna da Escola** — Campo administrativo (secretaria, recepção/sala da direção); Espaço pedagógico contém quatro salas de aula, sendo uma para a Educação Infantil, com a modalidade pré-escolar de faixa etária de 4 a 5 anos; as outras três classes estão organizadas para as seis turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental dos Nove Anos, que também são distribuídas metade no turno matutino e, a outra parte no vespertino; e o local de apoio (cozinha, refeitório, banheiro feminino e masculino, depósitos, salão de eventos interno). As salas de aulas são amplas, com mobiliários novos e adequados ao tamanho das crianças. Todas as salas são decoradas harmoniosamente, bem iluminadas e ventiladas. **Área externa** — A pintura do prédio, nas cores rosa e verde, já estão bem envelhecidas. Em vários cantos da escola há latas ou cestos de lixos, deixando o ambiente limpo e muito bem cuidado! O pátio, espaço onde acontece o recreio, é descoberto e com problemas para o uso em dias de chuva ou muito sol. No chão cimentado pode-se ver a pintura de duas amarelinhas. Esta área tem a forma de um quadrado, para as saídas das salas de aulas. A secretaria e o salão de eventos interno dão de frente para o pátio, fazendo um desenho de um L. No canto esquerdo depois do portão, tem um pequeno quadrado sendo uma área coberta, também utilizada como um palco para eventos da escola e da comunidade (festas de São João, dentre outras) (Diário De Campo, 4/10/2016).*

Uma escola com vida, aberta para a comunidade e um local aberto “para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até mesmo para co-construir o estudo como um todo” (MACEDO, 2004, p. 148). Outro motivo pela escolha do lugar, paralelo a

este estudo, foi a escola e professoras aceitarem participar como pesquisadoras colaboradoras do projeto Baú Brincante. Conforme os registros abaixo, no diário de campo:

As reações da diretora, coordenadora e professoras da escola, sobre o projeto Baú Brincante me deixaram muito satisfeita e confiante. Pois, se mostraram receptivas e abertas com a proposta de realizar uma pesquisa colaborativa e de parceria entre a escola e as universidades - UFBA/UESB/UNEB, tendo como coordenadora Prof^a Dr^a Cristina Maria D'Ávila e como colaborador/interlocutor o Prof. Dr. Gilles Brougère, do grupo Experice da Universidade Paris XIII, Sorbonne. De imediato colocou que estava muito animada e contente, que seria um ganho para a escola esse trabalho de pesquisa. Completando com a frase: “as crianças estão precisando muito”. A coordenadora complementa: “temos algumas turmas com crianças autistas, além de ter alunos com outras dificuldades especiais necessitando de um trabalho de integração e desenvolvimento integral para as mesmas” (Diário de Campo, dia 04/10/2016).

Vale ressaltar que o palco selecionado atendia crianças de 4 a 9 anos, com duas turmas de Educação Infantil; 1 turma (1º ano); 2 turmas (2º ano); e 3 turmas (3º ano), do Ensino Fundamental de 9 Anos. A escola possui como quadro técnico-pedagógico: a diretora administrativa, a coordenadora pedagógica, uma secretária, três professores da educação infantil, seis professores do ensino fundamental, uma merendeira, uma servente e dois porteiros.

2.2.1 Os atores investigados

Em relação aos sujeitos participantes deste estudo, pude contar com a participação de seis (6) professoras catadoras e um (1) professor. Os atores investigados já concluíram o ensino superior. A escolha dos atores justifica-se pelo fato de participarem do projeto Baú Brincante com suas turmas e aceitaram fazer escritas experipoiéticas (poesias e seus registros lúdicos) sobre a experiência formativa com o Baú Brincante, atrelada ao Ateliê. O Quadro 1, a seguir, apresenta informações sociodemográficas, formação e tempo de docência das professoras²⁰.

²⁰ Como nesta pesquisa número de mulheres é mais representativo, optei por usar o gênero feminino (professoras).

Quadro 1 - Informações sociodemográficas, formação e tempo de docência das professoras

Nome	Sexo	Idade	Tempo de profissão	Turma que trabalha	Graduação	Especialização
Vida	Feminino	28	2 anos	2 ano	<i>Serviço Social Pedagogia, (cursando 5º semestre)</i>	<i>Pós-graduada em Políticas Públicas</i>
Marina	Feminino	32	6 meses	Coordenadora	Pedagogia	-----
Luz	Feminino	47	26 anos	1 e 3 ano	Pedagogia	<i>Especialização Educação Infantil e Coordenação pedagógica</i>
Amor	Feminino	28	10 anos	Profª substituta	Letras	-----
Flor	Feminino	31	4 anos	3 ano	Letras	-----
Bella	Feminino	29	8 anos	1 ano	Cursando Pedagogia	-----
James	Masculino	NI	2 anos	Cuidador ²¹	Pedagogia	-----

Fonte: Ficha com Termo de Autorização.

Vale destacar que o nome de cada uma das professoras foi escolhido por elas, no primeiro dia do encontro do Ateliê, a meu pedido. O propósito é preservar a identidade e, ao mesmo tempo, deixar que se reconheçam no nome escolhido a partir das suas referências pessoais (PEREIRA, 2017). Os nomes foram escolhidos pelo/as participantes, no segundo encontro do ateliê, quando foi aplicada a técnica do mosaico, para dialogar acerca do tema: “Eu Catador, ontem e hoje”. Com esta técnica de criação, os professores catavam os pedacinhos de papel colorido para ornamentar o nome escolhido, ao mesmo tempo, compartilhavam suas experiências profissionais e o motivo da escolha do nome.

As professoras catadoras: Vida, Marina, Luz, Amor, Flor, Bella e o professor Jame são docentes da rede municipal, em sua maioria contratadas e que já concluíram o ensino superior. Elas e ele participaram ativamente do projeto Baú Brincante. Mediante autorização prévia, apresento as participantes que dialogarão conosco neste estudo e que, com certeza, nos auxiliarão para a compreensão dos sentidos construídos sobre o brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade.



O meu codinome é Vida! Esse nome foi escolhido porque essa palavra tem um significado lindo. A partir da vida se iniciam todas as outras coisas, e quando se acaba só ficam as lembranças. Tenho 28 anos, sexo feminino (Vida–Dados do Registro livre, 2018).

²¹ O professor cuida de dois alunos (um no turno da tarde e outro no vespertino) portadores de necessidades especiais.



Meu nome é Marina. Esse nome tem um significado muito afetivo e posso explicar em três esferas: Marina me remete à algo bom e belo; Marina é a projeção do sonho de ser mãe, e ter uma filha chamada assim. Marina é a canção eternizada por Doryval Caymmi, poesia em forma de canção, de um homem ciumento, possessivo talvez em tempos atuais com o politicamente correto, mas, esse amor oferecido a Marina é o amor que toda mulher deseja. E, por fim, Marina é uma aluna muito querida da escola, à qual tenho muito carinho, talvez essa menina seja a personificação dos meus sonhos (Marina–Dados do Registro livre, 2018).



Meu nome é “Luz”, tenho 47 anos. [...] A propósito, meu nome “Luz” está relacionado a crescimento, a caminhada, a caídas, levantadas para mais aprendizagens, e todos que contribuíram direta e indiretamente em minha vida os considero “luzes”, pois me direcionaram positivamente de alguma forma em minha profissão. Meus queridos alunos e alunas, pais e mães, colegas de trabalho que se tornaram irmãos são “luzes” que jamais apagarão de nossas memórias (Luz –Dados do Registro livre, 2018).



Meu codinome é Amor - Tenho 46 anos, casada, dois filhos. Porque Amor? Não foi uma escolha minha, e, sim, das colegas. Eu tinha em mente outros nomes. Mas, segundo as meninas que trabalham diretamente comigo disseram que eu passo muita leveza, muito carinho, que sou atenciosa, disposta e meiga. E que o nome Amor caberia muito mais do que outro que eu tinha escolhido. Aí, por conta disso, eu resolvi acatar a ideia delas e peguei esse codinome para mim. Essa plaquinha que eu fiz, no primeiro encontro do ateliê, proposto pela pesquisadora formadora desta pesquisa, hoje, fica na cabeceira da minha cama (Amor–Dados do Registro livre, 2018).



Flor foi o nome escolhido por mim para participar da pesquisa. Tenho 31 anos (Flor–Dados do Registro livre, 2018).



Meu codinome é Bella. Tenho 29 anos, do sexo feminino. O meu codinome me faz lembrar do olhar de uma criança, cheia de perguntas e curiosidades, que me conquistou pelo seu jeito meigo e indagador de ser (Bella–Dados do Registro livre, 2018).



O nome James eu escolhi porque é o nome do vocalista da Banda Metálica, que sou fã (Risos). Esse nome também foi escolhido porque era o nome que eu ia colocar no meu cachorro, mas acabou morrendo (risos). Eu ia colocar ou no filho que eu tivesse – acabei tendo uma filha. Ou no outro cachorro que eu tivesse... Mas, acabei pegando uma fêmea. Fiz o curso de Pedagogia na Faculdade Unopar – Jequié. Tenho 4 anos de profissão. Nesta escola estou há 2 anos, sou professor cuidador de duas crianças com deficiência (Jame, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

2.2.2Ateliê Catadoras do Brincar: caminho da pesquisa formação e os etnométodos escolhidos

Lapidar
 Minha procura
 Toda trama lapidar
 o que o coração
 com toda inspiração
 achou de nomear
 gritando: alma
 Recriar.

(Milton Nascimento)

O método escolhido é, pois, uma adaptação entre a pesquisa formação e o método autobiográfico. Escolhi a pesquisa formação(MACEDO, 2006), atrelada ao método (auto) biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006), como caminho para este estudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e por possibilitar diálogos entre pesquisador e pesquisado, numa coprodução de sentidos em relação ao objeto investigado, a partir das necessidadesda própria ação e da participação dos sujeitos da situação estudada. Maffesoli (1988) discorre acerca do pesquisador e do professor como atores e participantes, deixando claro que não é uma exigência generalizada, mas que determinadas metodologias o demandam, com o estabelecimento de uma interação entre o observador e o seu objeto de estudo.

Quando pensei construir os caminhos desta pesquisa, busquei trazer o rigor da compreensão, e, também, procurei estar aberta à sensibilidade e à delicadeza do campo investigado e dos seus sujeitos sociais, por meio de negociações e de diálogo com a fenomenologia. É nesse momento que Maffesoli me inspira, ao compartilhar uma noção de compreensão que sustenta esta investigação. Para ele, a “compreensão implica generosidade de espírito, proximidade, a correspondência” que permite “apreender o sentir as sutilezas, os matizes, as discontinuidades” (MAFFESOLI, 1988, p.27) de uma situação social qualquer, e isso demanda uma atitude de empatia. Ou seja, poderia ser dito que compreender é exercitar ou “ver pelo olhar do outro”, retomando o próprio olhar que já estará absorvido pelo olhar do outro (RODRÍGUEZ-BORREGO et al., 2014).

Nesse sentido, a escolha pela pesquisa formação foi por estar relacionada, conforme Macedo (2006, p. 30), “com a construção do outro, com o terreno aberto para pensar e interagir na heurística, na intercriticidade e com as alteridades”. Trata-se de uma pesquisa antropológica e educacional que concebe a experiência como suas bases epistemológicas. Em outras palavras, sua ideia central é a “experiência do outro que está colocada com o estatuto

de *modos outros* de criação e produção de sentidos” (MACEDO, 2015, p. 30, grifos do autor). A pesquisa formação tem como subsídio principal os etnométodos. Segundo Garfinkel (1996), a etnometodologia trata-se de atividades que os pesquisadores produzem e gerenciam para criar situações de afazeres cotidianos, semelhantes aos procedimentos empregados pelos membros para tornar essas situações relatáveis. Seu principal objetivo “é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p.17). Dessa maneira, entendo os etnométodos como procedimentos de coleta de informações, observacionais, descritivos e interpretativos, que as pessoas constroem a partir das práticas cotidianas, de modo a compreender e instituir suas ações. Caminhos que possam ser construídos para fomentar a criatividade, da autonomia e da criticidade, da tematização do cotidiano, vivências de valores e o indivíduo como pesquisador (MORAES; TORRES, 2004).

Neste caminho de procura da experiência e sensibilidade (MAFFESOLI, 1988; 2005), esta pesquisa me impulsionou a estar constantemente imaginando e refletindo acerca de estratégias inventivas e criativas para a produção dos sentidos sobre o brincar livre, de forma integradora e global. Joguei-me de corpo e alma para o caminho de produzir os etnométodos, inspirada na ideia da metáfora das catadoras, quando tive a oportunidade de aproximação com o grupo de professoras que participavam como colaboradoras do Baú Brincante, na escola Ilha das Flores.

Catar, escolher e escrever passam pelas nossas escolhas e pelas formas como nos colocamos diante da vida e do mundo (SOUZA; OLIVEIRA, 2016), possibilita-nos a produção de novos sentidos para os fenômenos educativos. Dessa forma, para coleta de informações desta pesquisa formação, interliguei os procedimentos metodológicos como a observação participante do Baú Brincante, o ateliê e escritas experipoiéticas. Tais dispositivos ofereceram-me possibilidades de compreender os sentidos construídos pelas professoras sobre o brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I, e como uma experiência formativa (ateliê) pode conduzir a um olhar sensível para o brincar infantil e à construção da sua profissionalidade. Vale ressaltar que, quando trato de formação, estou, como propõe Pereira (2013, p. 51), “revelando tanto o meu próprio processo (eu, formando-me e sendo formado) quanto a minha prática, em diferentes instâncias”, e como professora formadora.

Iniciei a observação participante na escola Ilha das Flores em setembro de 2016, quando foi levada a proposta do projeto colaborativo Baú Brincante. Durante o desenvolvimento desse projeto, junto ao grupo de professoras pesquisadoras, observávamos e registrávamos cenas das brincadeiras espontâneas das crianças do 1º a 3º ano do ensino

fundamental, num movimento de olhar e “escuta sensível” (BARBIER, 2004; FRIEDMANN, 2013), na qual passamos a assumir uma postura de catadoras do brincar.

A observação participante, segundo Macedo (2006, p.95-97), é uma das bases metodológicas da etnopesquisa formação, por ter um grau de autonomia e importância na investigação qualitativa, pois, para o autor, “quanto mais o observador se envolver com os membros do grupo, mais estará capacitado para compreender os significados dessa experiência e compreender em profundidade”. Assim sendo, junto com as professoras, conforme a Figura 6, a partir de maio de 2017, realizávamos todas as quintas-feiras, nos turnos matutinos e vespertinos, com a duração de 50 minutos, as observações do Baú Brincante – o brincar livre das crianças, sendo concluídas em dezembro do corrente ano.

Figura 6 - Observação Participante



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Outros dispositivos utilizados junto à observação participante foi o diário de campo e o registro fotográfico, como, por exemplo, a professora Luz, fazendo anotações e reflexões no seu diário, acerca das cenas do Baú Brincante, junto com as crianças, na Figura 7, a seguir. O diário de campo é um instrumento simples e complexo ao mesmo tempo, e foi utilizado por mim e pelas professoras, como forma de registro de observações.

Figura 7 - Diário de Campo



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Foi orientado que elas registrassem cenas importantes ou significativas aos seus olhos, acerca do brincar livre das crianças, para que, em nossos momentos de estudos, pudéssemos discutir a respeito do que foi visto e observado a respeito da cultura lúdica e das brincadeiras das crianças. Contudo, não basta lançar as informações num bloco de papel; para ser um bom instrumento de pesquisa, conforme Barbier (2004), há alguns passos importantes que precisam ser seguidos, para compor o Diário de Campo:

a) Diário rascunho: [...] ele escreve tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Nesse momento, ele não procura efeitos de estilo. Empenha-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada à de outrem. Pode ser seu próprio código de escrita abreviada (BARBIER, 2004, p. 138).

b) Diário elaborado: Constituído a partir do diário rascunho, ao qual se acrescentam outras reflexões, outros fatos para compor o texto. Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim a sua qualidade de leitor. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas expressões afetivas (BARBIER, 2004, p. 139-140).

c) O diário comentado ou socializado: É a fase de exposição (socialização) do diário elaborado para o grupo. Momento de ficar à escuta dos comentários para tentar compreender as críticas e a repercussão das ideias apresentadas, “faço de maneira que o diário comentado se torne um instrumento de democratização do grupo, ou um traço de consciência crítica na relação interpessoal” (BARBIER, 2004, p. 143).

É importante salientar que os registros das observações seguiram os passos acima citados, para que nenhum detalhe fosse perdido. Segundo Zabalza (2004, p. 17), “os diários permitem aos professores revisarem elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos a sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Assim, o diário também me auxiliou nos registros de minhas impressões e

sentimentos sobre o que vai acontecendo em todo processo de nossa investigação formação, pois, incluímos, também, anotações de suas experiências vividas com o brincar livre, observados durante a pesquisa Baú Brincante.

O registro fotográfico, mediante a autorização da família (Apêndice B) foi um instrumento importante na captura de ricos momentos das professoras catadoras, quando elas observavam o brincar livre das crianças durante a realização do projeto Baú Brincante e, também, durante os encontros no ateliê. Conforme Mattos, Zanella e Nuernberg (2014, p. 904), sobre a utilização da fotografia como ferramenta de pesquisa, nas últimas décadas, observa-se um aumento significativo de sua utilização no Brasil, e o principal objetivo de seu uso é a atribuição de significado à imagem. As autoras, ao fazerem referência aos estudos de Neiva-Silva e Koller (2002, p. 238 apud MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014, p.904), apontam quatro funções principais da fotografia nas pesquisas: a) registro de informações; b) modelo – o conteúdo/tema da foto é usado como disparador da fala dos sujeitos; (3) feedback – são apresentados ao sujeito registros imagéticos de um processo anterior de avaliação; (4) autofotográfica – cada participante registra ou tira determinado número de fotos, para ser analisado o seu conteúdo. Nesse sentido, a fotografia ganha uma maior dimensão neste estudo, pois a compreendo como produção discursiva das professoras ao analisarem os sentidos impressos nas fotos, entendendo-os como vestígios dos modos do brincar livre das crianças. Portanto, na metodologia adotada neste estudo ela assume a função autobiográfica.

As fotografias foram tiradas durante a observação das professoras catadoras do brincar livre das crianças a partir do projeto Baú Brincante, como mostra a Figura 8, para que nenhum detalhe fosse perdido.

Figura 8 - Registro Fotográfico



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Os registros fotográficos foram de suma importância para a construção do diário e das escritas experipoiéticas, pois possibilitaram detalhes em aprofundamento nas observações, pois

Fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: pois o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente (KOSSOY, 1989, p. 101).

Desta forma, a fotografia ampliou o olhar das professoras quanto a cenas vividas no projeto Baú Brincante, e que as possibilitou criarem seus “acervos de cenas”²² (FERNÁNDEZ, 2001) de fotografias do brincar livre das crianças. Estes acervos são compreendidos como modos de operar o recordar, auxiliando o grupo na produção de narrativas. Paralelo às observações do dispositivo Baú Brincante, busquei catar e escolher teorias sobre o brincar livre aos meus movimentos de pesquisa, numa estreita relação de pesquisadora e formadora.

Neste sentido, outro dispositivo de qual lancei mão na pesquisa foi o ateliê, com os encontros de formação para as professoras participantes. Imaginei um “ateliê didático sensível”, como propõe D’Ávila (2016; 2018), lugar de partilha e produção das dimensões sensíveis (poesias, metáforas, ludismo). Essa ideia de “partilhas de narrativas”, é também defendida por Nóvoa (2011) e por Hernandez (2007), quando afirmam que “os catadores não somente recolhem fragmentos como criam narrativas paralelas e alternativas, para os fenômenos vividos”. Pensando nisso, sustento que, por meio de um olhar atento e sensível, é possível construir um caminho de experiências formativas, como “outros procedimentos ‘acariciantes’, que não pretende reduzir o real, indicar-lhe a direção certa, mas que se contenta em ressaltá-lo, epifanizá-lo”, como explica Maffesoli (1988, p. 122).

Em relação aos sujeitos da pesquisa formação, trabalhei com o grupo de sete professoras da Educação Fundamental I, sendo elas colaboradoras que participaram do projeto Baú Brincante. O convite para os participantes ocorreu em uma reunião de ACs²³. Durante a reunião foi apresentada e discutida com as professoras uma proposta de pesquisa formação com o dispositivo ateliê *Catadoras do Brincar*, inspirada na formação sensível (DELORY-MOMBERGER, 2006; D’ÁVILA, 2016; 2018) e atrelado ao dispositivo do Baú Brincante.

²² Segundo a autora, Acervo remete ao “conjunto de bens morais, culturais e materiais de uma comunidade de pessoas” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 44).

²³ Reunião de Atividade Complementar (AC), com momentos de estudos e planejamento do professor na Escola, com a presença da Coordenadora Pedagógica.

Elegi o ateliê biográfico por ser reconhecido como um espaço rico de formação (DELORY-MOMBERGER). Haja vista que a palavra ateliê é revelada como um “estúdio”²⁴, que em latim significa *studere*, um lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar, experimentar ou produzir arte. Além disso, ele é, igualmente, caracterizado como um local lúdico e prazeroso que potencializa aos seus atores encontrar seus próprios estilos de troca com os colegas, tanto seus talentos e competências quanto suas descobertas. Por isto, é apontado como “uma arca de tesouro de conhecimento das pesquisas dos professores” (MALAGUZZI, 1999, p. 85).

Este espaço formativo vem sendo proposto por muitos estudiosos (DELORY-MOMBERGER, 2006; FORTUNA, 2012; D’ÁVILA; FERREIRA, 2018; D’ÁVILA, 2016), como um dispositivo de experiências de formação que relacionam narrativas biográficas a projetos de ação profissional. Conforme Delory-Momberger (2006, p. 364), os procedimentos de formação “conduzidos sob a forma de ateliers biográficos de projeto destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de formabilité aberto ao projeto de si”. Ou seja, um trabalho de compreender compreensões centraliza-se nas narrativas (MACEDO, 2015, p. 21).

Nesta pesquisa, o ateliê se constituiu a partir de seis encontros, que foram organizados e realizados nos dias do ACs da escola, com a duração de quatro horas. Em relação ao conteúdo da formação, os participantes foram informados com antecedência, conforme Delory-Momberger (2006), acerca das temáticas e das cenas observadas do projeto Baú Brincante (Apêndice A). A metodologia do ateliê formativo sensível foi elaborada a partir dos princípios formativos e reflexivos, proposto por D’Ávila (2016, p.10), baseado numa didática do sensível, mediado por práticas narrativas lúdicas sensíveis, quais sejam:

- a) Sentir: escutar, ver, tocar, intuir; b) metaforizar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas; c) imaginar: permitir a visualização; d) criar: permitir o emergir de novas condutas. Assim, trabalhei, metaforicamente, com a proposição dos cinco sentidos: olhar, escutar, sentir, tocar, cheirar.

Nesse sentido, busquei em cada momento do ateliê levar uma proposição de atividade, uma vez que, para cada encontro, foi nomeado um sentido: **olhar, escutar, sentir, tocar, cheirar**. As proposições de atividades foram organizadas conforme Figura 9.

²⁴ Informações do Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Estúdio>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

Figura 9 - Ateliê Catadoras do Brincar



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Os encontros no ateliê foram vividos de momentos de partilha e reflexão, na tentativa de explorar cada sentido e favorecer que as professoras catadoras pudessem abrir seus sentimentos mais profundos e sua autenticidade, explorando a beleza desse ser que é poético, sensível e lúdico. Neste sentido, em cada encontro, levei propostas com diferentes mediadores (técnica do mosaico; leituras das cenas fotografias do Baú Brincante; desenho, confecção de tapetes com materiais diversos etc.), nas quais elas puderam decompor e compor novos sentidos para suas narrativas. É importante ressaltar que as cenas fotográficas discutidas nos encontros passaram pelos processos de: seleção, recorte e remontagem. Esse processo de montagem das cenas é importante, pois despertou nas professoras olhares amplos, investigativos e curiosos sobre o que aconteceu naqueles momentos, com suas experiências de escuta e olhar sensível.

A narrativa é o caminho de construção de sentidos, pois o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]” (BENJAMIN, 1994b, p. 201), sendo, portanto, essas vivências conforme o autor, as fontes originárias de todo descritor. Representando, sobretudo, uma forma, ou “uma estratégia à formação de professores e para o desenvolvimento profissional”, pois “constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (SOUZA; CABRAL, 2015, p. 150-151). Durante os encontros no ateliê, tive meu olhar atento e uma escuta sensível às falas e narrativas das professoras acerca do brincar livre com Baú Brincante.

O dispositivo Baú Brincante, além de ter sido o conteúdo principal das produções das narrativas durante os encontros no ateliê, também foi suporte para produções de sentidos

sobre o brincar livre em forma de poemas escritos e poemas concretos. Conforme Macedo (2006, p.120), “como todo recurso de etnopesquisa, haverá sempre lugar para invenção metodológica”, porque o contexto pede constante abertura ao inusitado, haja vista que, “em muitos momentos, a metáfora vai dizer-nos muito mais que a lógica dura das *definições operacionais* cultivadas pelas pesquisas experimentais” (MACEDO, 2006, p. 121, grifo do autor).

Nesta pesquisa, criei um dispositivo de narrativa escrita, inspirada na poesia experimental portuguesa²⁵(AGUIAR,1999), à qual nomeei com o termo *experipoiética* – uma junção das palavras experiência e poiética, que significa uma forma experimental de metaforizar o que se vê e se sente, quando se observa ou contempla um lugar ou uma cena. Isto é, como uma forma sensível e poiética de construir sentidos, durante a experiência vivida com o fenômeno do brincar livre.

O termo *experipoiética* está embasado no conceito de *poiési* – “na ótica da estética, que concebe a arte como criação, conhecimento, ação prática e sensibilidade” (ABBAGNANO, 2000, p. 371). Ao fruir a cultura e arte, o sujeito relaciona-se consigo e com o contexto que o cerca, neste sentido, ao entrar em contato com o que o outro faz, numa relação dialética, o apreciador experimenta, por meio dos seus sentidos, um diálogo com a produção humana. A escrita, ao libertar-se gradualmente da função inicial de puro registro de coisas ou fatos, descobre e desenvolve uma dimensão artística, acompanhando e contribuindo para a evolução das sociedades, refletindo a sua concepção do mundo: os seus gostos, modos de pensar, de comunicar e, sobretudo, da sua capacidade de inventar. Assim, a poesia assenta-se numa prática experimental. Prática que, segundo Barcelar (2001,p. 3), “à primeira vista transmite um aspecto efêmero, volátil, inconsistente, num interminável jogo de tentativa e erro”. Este experimentalismo está, portanto, no território das artes, no campo da estética.

As narrativas *experipoiéticas* são diferentes formas de brincar com a poesia, a arte, isto é, a dimensão estética. É uma prática experimental na produção de sentidos (que invoca uma sensibilidade), ao tornar visíveis as formas e forças de nossos sentidos, as experiências sensíveis que as constituem. Em outras palavras, trata-se do *interjogo* entre a imaginação e a sensibilidade, dando forma e conhecimento para a construção de sentidos. Nesse sentido, escrever uma poesia, uma metáfora ou narrar uma experiência vivida, lúdica ou artística, oportuniza que as pessoas voltem a brincar com a imaginação, criando um clima de

²⁵Segundo Torres (2008), a Poesia Experimental portuguesa surgiu com o experimentalismo poético português, marcado pela descoberta da poesia visual e concreta internacional, levando um grupo de poetas a escolherem a designação de Poesia Experimental para catalogar as suas atividades.

permissividade, liberdade, criatividade e de integração corpo-mente-espírito. “A poesia é a comunhão do prazer, do amor, do encontro do saber” (MORIN, 2012, p. 35).

Maffesoli (1999) afirma que a experiência permite a vivência do sentimento, da emoção, do imaginário, do lúdico, em síntese, dos pequenos fatos da vida cotidiana. Momento em que o sujeito se autoriza a exercer a capacidade de sentir e pensar sob o olhar autopoietico. Em outras palavras, uma forma de narrar as experiências vividas, os sentimentos e emoções, com o propósito de compreender e produzir outros sentidos às narrativas sobre o brincar livre da criança no espaço escolar. Por esse caminho, as professoras catadoras puderam construir suas narrativas, redescobrimo o sentir, o pensar e o agir para/com o brincar livre das crianças, como uma potência poética e criativa, a partir da intuição, sensibilidade e criatividade.

Nesta investigação, as narrativas experipoiéticas das catadoras foram produzidas em três momentos. No primeiro, elas produziram poesias, ao observarem o brincar livre das crianças com o Baú Brincante, quando foi oferecido um roteiro de sugestões de *Experimentações Poéticas*¹ (Apêndice D). O segundo momento, *Experimentações Poéticas*, durante os encontros no ateliê, com a produção de arte de colagem, desenhos, pinturas e a criação com sucata (Apêndice C); e, no terceiro momento, foram feitos os registros escritos (forma livre) das experiências vividas durante o Baú Brincante e no ateliê (Apêndice E). Cabe destacar que todas narrativas das professoras, durante os encontros, foram gravadas e transcritas na íntegra.

2.2.3 Procedimentos de tratamento e análise dos dados

Segundo Maffesoli (1988, p.130), cada vez mais, pesquisadores têm entrado em acordo quanto à necessidade de construir um modo analítico, sem constranger e reduzir, escapando da divagação absoluta. Procurando ser coerente com a proposta da pesquisa, tendo como referência o paradigma fenomenológico, conforme foi anunciada anteriormente, após a coletados dados, eles foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, com inspiração hermenêutica (MACEDO, 2006; 2009b). Optei por esse tipo de análise, pois é reconhecido “[...] como um recurso metodológico *interpretacionista* que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa” (MACEDO, 2006, p. 145, grifo do autor). Além disso, “um poema, uma escrita, um diário de campo, ou quaisquer formas de ação humana são objetos de análise de conteúdo” (MACEDO, 2006, p.146).

Neste sentido, busquei seguir a organização e interpretação dos dados conforme orientações de Macedo (2006, p.147), trilhando os seguintes passos: (a) leituras

preliminares e estabelecimento de rol de enunciados; b) escolha e definição das unidades analíticas, que teve por objetivo operacionalizar e sintetizar as ideias iniciais; (c) explorei os materiais, o que permitiu definição das noções subsunçoras²⁶, na qual construí um quadro com recortes de frases que tivesse mais sentidos, objetivando responder ao seguinte: a) quais os sentidos construídos sobre o brincar livre, produzidos pelas professoras, tendo diferentes mediadores (narrativas, poesia, pintura e fotografias sobre o Baú Brincante); como as docentes se referem à experiência formativa da sensibilidade com/para o brincar livre no ensino fundamental; e, também, identificar as ressonâncias desta experiência formativa para a profissionalidade das professoras participantes.

A partir desses passos, esbocei um quadro com noções subsunçoras; a) mirando o olhar para os sentidos do brincar livre no ensino fundamental; b) ateliê como espaço de narrativas e formação; c) a sensibilidade na formação e suas ressonâncias para a constituição da profissionalidade.

Mais precisamente, a interpretação e a análise dos dados recolhidos foram tratadas com base no que os investigados disseram (interpretação de primeira ordem) e subsequente validação (interpretação de segunda ordem). Neste sentido, analisei primeiro “mirando o olhar para os sentidos do brincar livre no ensino fundamental”, com a intenção de conhecer o sentido e significado do brincar livre que construí ao longo deste estudo, bem como os sentidos produzidos pelas professoras catadoras. Analiso os dados manifestados nas narrativas do ateliê e das observações e registros fotográficos e, também, as escritas experipoiéticas (poesia e registros livres), como uma forma metafórica e como um espaço de criação das professoras, os quais conduziram para as seguintes subcategorias: a) a experiência com o projeto Baú Brincante do objeto ao dispositivo de formação; b) sentidos do brincar livre: para além do olhar.

Em um segundo momento, “ateliê como espaço de narrativas e formação”, descrevo as formas como as docentes referem à proposta de experiência formativa da sensibilidade para o brincar livre no ensino fundamental, apresento e discuto os conceitos de ateliê didático (D’AVILA, 2016; 2018) como um espaço de formação sensível e estético para o brincar livre no ensino fundamental, constituindo-se com um terceiro espaço, *in loco*, de partilha de experiência, narrativa e aprendizagem da dimensão lúdica; elementos concernentes à construção da profissionalidade. Dou destaque para os sentidos/experienciais sobre o brincar

²⁶Segundo Bardin(1977), a codificação corresponde a uma mudança – efetuada segundo normas precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta por recorte, agregação e enumeração, que permite atingir a representação do conteúdo do texto.

das catadoras; para narrativas experipoiéticas e o protagonismo compartilhado, assim como os sentimentos sobre o baú brincante nessa experiência formativa.

No terceiro momento, “a sensibilidade na formação e suas ressonâncias para constituição da profissionalidade”, apresento os conceitos de profissionalidade docente, dando destaque para o trajeto de vida profissional das professoras; o olhar do professor acerca das experiências de observar e pesquisar; da mediação lúdica e o papel do professor no brincar livre, além de sintetizar os dados que revelam as ressonâncias dessa experiência formativa com o brincar livre para a profissionalidade das docentes pesquisadas. E, para finalizar, foi realizada uma análise densa, reflexiva, crítica e fundamentada por teóricos, estudiosos da temática, trazendo as evidências das afirmações e conclusões.

**MIRANDO O OLHAR PARA OS SENTIDOS DO BRINCAR LIVRE
NO ENSINO FUNDAMENTAL**



3 MIRANDO O OLHAR PARA OS SENTIDOS DO BRINCAR LIVRE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Olhar
Com os olhos profundos
o olhar que nos olha.[...]
olhar,deter-se
e vero invisível,
o indizível,
o indescritível.[...]

(Friedmann, 2013).

“Olhar”, como propõe Maffesoli (2009), é tomar conta daquilo que existe. Significa voltar às origens, que quer dizer “[...] a busca do sentido no próprio ato” (MAFFESOLI, 2001, p.25). Mas, que sentido é este? E que olhar se tem dado para o brincar livre na educação?

A fim de ampliar meu universo de referência, encontro a palavra sentido no verbete²⁷, com os seguintes termos: percepção, direção; modo; propósito, intuito; significado; sensibilidade. Sua origem vem do latim, *Sensus* – como sentimento e como significação se fundamenta e tem sua origem a partir do *húmus*²⁸, do orgânico, do equilíbrio das *humidades* do ser-sendo (MAFFESOLI, 2001; 2009). Isto é, “o sentido significa ao mesmo tempo a finalidade e a significação” (MAFFESOLI, 2010, p. 59). Do mesmo modo, o *Sensus* é a expressão do sensível, do senso de compreensão, da intuição, dos sentimentos das pessoas – da Sensibilidade. Nietzsche (2000, p.41, destaque do autor) declara que “os sentidos e os espíritos são instrumentos e joguetes; por detrás deles *se encontra o nosso próprio ser. Ele examina com os olhos dos sentidos e escuta com os olhos do espírito*”. Eo sentir manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente, “ser com significação” (DUARTE JR., 2001, p. 133). Saber no sentido de compreender, na medida em que “compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação – e o corpo é nosso ancoradouro em um mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 200).

²⁷ Dicionário Houaiss (2005, p. 613).

²⁸ Segundo Maffesoli (2009, p. 31), a origem das palavras *humanos*, humano, não vem de homo, mas, sim de *humus*, daí a *humilitas de* que fala são Bernardo e que é o oposto, justamente, da soberba de um conhecimento seguro de si. Humildade que está na própria base do questionamento.

Na busca de compreensão para o sentido do brincar livre na educação, direciono o olhar à etimologia da palavra, visto que, segundo o dicionário²⁹, brincar vem do latim *vinculum*, que quer dizer laço, algema. O termo *vinculum* se transformou em brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se, recrear-se, distrair-se. O significado do brincar na educação nasce das ideias de Platão e Aristóteles, com a influência que desenvolvia no seu seio os germes da nova cultura, no plano estético, político, científico e filosófico. Para Aristóteles, o jogo e o trabalho eram considerados indissociáveis, pois afirmava: “o jogo não é, pois, um fim, visto que só ocorre graças à atividade” (BROUGÈRE, 2004, p. 28). O pensamento do filósofo defendia que o jogo resulta da linguagem, assim sendo, como um espaço social.

Em decorrência do impulso da criatividade, no final do século XVIII, com Kant e Schiller, ocorre o vínculo entre a arte e o jogo, como essencial e opondo-se às atividades socialmente úteis em primeiro grau (BROUGÈRE, 2004). Como afirma Schiller, na escrita da Carta XV, “não errará jamais quem buscar o ideal de beleza de um homem pela mesma via em ele satisfaz seu impulso lúdico” (SCHILLER, 1995, p.84). Esta época, é, também, marcada pelo surgimento de um “sentimento de infância”, em que filósofos, numa expressão romântica, destacam o papel do brincar na educação como uma atividade natural da infância, sendo caracterizada pela espontaneidade e instinto da criança. Pensamento que nasceu, principalmente, pelo olhar de Rousseau em suas reflexões sobre a educação, ele defendia que a criança deveria aprender por meio da experiência, salientando a importância do lúdico num enfoque espontâneo e como forma de atividade para trabalhar com as relações sociais (CARDOSO, 2008).

Certamente é no cerne do pensamento romântico que o brincar livre – também conhecido como brincar espontâneo³⁰ – define-se “como uma atividade infantil não orientada diretamente pelos interesses adultos (trabalho, educação, participação nas atividades cotidianas)” (BROUGÈRE, 1998, p.31). Essa atividade ganha força na educação com as ideias de Friedrich Fröebel, criador do jardim de infância, o qual advogava que a brincadeira é “o alto grau de desenvolvimento da criança, isso na medida em que representa diretamente o interior da alma infantil (espontaneidade e liberdade do jogo são o que permite sua valorização)” (BROUGÈRE, 1998, p.68). Para este pensador, o objetivo do brincar livre era

²⁹ Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras (2008).Disponível em:<<https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>>. Acesso em: 2ago. 2018.

³⁰ Conforme Lopes (2018, p.69), o conceito de “ser espontâneo” é indissociável do conceito de “ser livre”. Ou seja, alguém só pode expressar a sua espontaneidade quando se sente livre de constrangimentos. O brincar social espontâneo é pela natureza livre e, por isso, espontâneo.

permitir à criança ter acesso a uma liberdade autônoma, por meio de uma autoeducação, que é a autoatividade.

Assim, busco compreender a sensibilidade para o brincar livre, com base nas ideias dos pensadores clássicos, tais como: Fröebel (apud HEILAND,2010), Dewey (1967), Huizinga (2004), Caillois (1990), Benjamin (1984a; 1994b; 1994), Bally ([1945] 1986), Vygotsky (1991), Elkonin (1998), Winnicott (1975;1993), Csikszentmihalyi (1999), Sutton-Smith (2017), Gutton (2013), e percebo que, apesar da forma peculiar de ver a brincadeira, cada um definiu não como uma ação neutra, mas como uma atividade que educa. O brincar pressupõe envolvimento, adesão, imaginação, compartilhamento de experiências que acontecem individualmente ou em grupo.

Atualmente, o brincar livre vem crescendo nas atuais pesquisas internacionais e nacionais. Sob a perspectiva sociocultural, Brougère (1998; 2006) destaca o brincar como atividade impregnada de valores e concepções do mundo de determinada cultura, destacando a brincadeira como lugar de experiência específica da linguagem, portanto, suporte de aprendizagem (BROUGÈRE, 2006). De acordo com Lopes (2016, p.11), o brincar social espontâneo (BSE) é definido como uma brincadeira realizada entre crianças sem a intervenção dos adultos. A autora compreende a potencialidade do BSE na autenticidade da “experivivência”, na descoberta da condição de Ser humano, na possibilidade de a criança se manifestar, se concretizar em ação. Conforme Fortuna (2014), o ato de brincar implica liberdade, sendo o etos do brincar a espontaneidade; só se pode denominar brincadeira, a ação livre, realizada em uma situação à qual a pessoa adere espontaneamente. O brincar, para Luckesi (2005b), trata-se de uma atividade tão profunda quanto qualquer outra atividade do ser humano, que seja cuidadosa, age de forma lúdica, criativa e produtiva.

Com base nos pressupostos dos estudos supracitados e, também, embasada na perspectiva orgânica e social (MAFESSOLI, 2001), concebo o brincar como um fenômeno psicológico e cultural, compreendendo como fenômeno da totalidade. Uma arte de viver integrando a sensibilidade, o pensamento, a intuição, a imaginação com dialogicidade, oportunizando à criança a capacidade de compreender a incompreensão e singularidade de suas experiências e histórias vividas. Por isto, o fenômeno da brincadeira infantil é complexo estando presente em todas as culturas, cada qual com suas especificidades.

No brincar livre, a criança estabelece um vínculo, uma ligação com algo em si mesmo e com o outro, por se projetar a própria corporeidade, e tem experiências de forte carga erótica (MAFFESOLI, 2005). Essa carga, segundo D’Ávila (2016, p. 107), trata-se da sensibilidade, “uma carga emocional, afetiva. [...] elementos à esfera do psicológico – a paixão, as emoções

– e demonstra sua eficácia na organização das relações sociais”. O vínculo, aqui, segundo Maffesoli, constitui-se organicamente na posse comum de valores enraizados, como: língua, posturas corporais, ou coisas das minúsculas situações da vida cotidiana (MAFFESOLI, 2001a).

É no brincar livre que a criança experimenta a essência do ser/estar-junto-com, e a existência concreta forma um misto composto de elementos singulares da vida cotidiana. Ela “está mais próxima do “lugar do esquecimento” experimentando o aprendizado fenotípico a partir de uma intuição de reminiscência” (PIORSKI, 2016, p.48). Pode-se dizer que é a imaginação material, objeto da intuição do homem, na qual “é dotada de força advinda de elementos materiais que refletem na alma ou condensam no inconsciente o resultado de experiências orgânicas e ancestrais em imagens” (PIORSKI, 2016, p.61). Compreende-se o cosmos organizador da criança, a materialidade do brinquedo ou da brincadeira construída de forma espontânea, por meio da qual é gerado e gerido pelo especial distanciamento e despreocupação que a criança vive no ato da criação, como nos alerta Piorski (2016).

Penso o brincar livre como um fluir de experiências, de acordo com Maffesoli (2005, p.59), “sendo aquilo que contém fluxo das coisas, um ritmo que impõem vínculo aos movimentos” no interjogo das formas. Essa compreensão do brincar como fluxo da experiência nasceu em estudos anteriores (CARDOSO, 2008)³¹, embasados em Csikszentmihalyi (1999), que observa uma ação experiencial e um estado de envolvimento total na atividade realizada, visto que o “viver significa experimentar” (p. 17). Amplio meu olhar acerca do fluxo de experiência, “como um momento fundador da razão interna” (MAFFESOLI, 2005, p. 59). Segundo o mestre,

O fluxo, portanto, não é uma desordem sem horizonte, mas um “ponto de amarração” que se dinamiza. É este o sentido profundo de “esquema” entre os gregos: aquilo a partir do qual uma estrutura, seja ela qual for, vai se desenvolver. Ele exprime bem uma lei organizadora do mundo que pretende o curso universal (MAFFESOLI, 2005, p. 85).

³¹ Para Sutton-Smith, a teoria da brincadeira mais relevante para retórica do Self, nas últimas duas décadas, foi a do psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi, que define sua abordagem como a do estruturalismo fenomenológico, com a teoria do fluxo. Em estudo anterior, Cardoso (2008) aborda a teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1999), que descreve a sensação de equilíbrio entre o prazer e a frustração, ou entre a ansiedade e o tédio, como um estado de “fluxo”, um estado ideal para aprender. Compreende a “atividades de fluxo” como experiências fluidas e prazerosas, que tendem a ocorrer quando uma pessoa utiliza integralmente suas habilidades, e direciona suas capacidades com o objetivo de superar um desafio possível.

Sustento o brincar livre como fluxo de experiência, trazendo a retórica do cotidiano de performance fluídas de “temas existenciais que imitam as incertezas e os riscos da sobrevivência” (SUTTON-SMITH, 2017, p. 393). Em outras palavras, compreendo o brincar livre como uma potencialização da experiência, pois carrega uma carga simbólica dos ritos da vida, com conteúdos de situações que se relacionam ao existencialismo cotidiano, tanto a objetos e eventos externamente percebidos, como ao que pode ser subjetivamente concebido. A brincadeira da criança, portanto, “nos faz ver claramente a importância desse vasto campo que é a vida cotidiana e das diversas práticas dos modos de vida” (MAFFESOLI, 2001, p. 196).

Neste estudo, nutro o brincar livre como fluxo da experiência que deixa fluir o espírito livre da criança, num interjogo sobre diversas formas, possibilitando-a imaginar, agir e criar cenas da trama da vida. O termo *interjogo* significa a junção de *inter*, que vem do latim, *entre*, e *jogo*, também do latim, *jocus*, que quer dizer *brincadeiras*. Designa, portanto, tudo aquilo que se situa entre a experiência e o ambiente – manifestando as performances da própria cultura ou aspectos da vida cotidiana.

Mas, quais os sentidos construídos pelas professoras acerca o brincar livre de crianças no Ensino Fundamental I, tendo como dispositivo mediador o Baú Brincante atrelado ao ateliê didático e as escritas experipoiéticas? Com essa questão, busco refletir a respeito do espaço chamado escola, situando o lugar em que a experiência formativa catadoras do brincar foi realizada; descrevo as reflexões das professoras sobre a contribuição do Baú Brincante para o protagonismo, a cultura lúdica e aprendizagens informais e desenvolvimento infantil, bem como apresento os sentidos do brincar livre produzidos de forma poética e metafórica pelas professoras, deixando marcas de suas capacidades “de integrar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico” (NÓVOA, 2017, p.1127), sendo central para a profissionalidade docente.

3.1 A EXPERIÊNCIA COM O PROJETO BAÚ BRINCANTE: DO OBJETO AO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO



Quando a quinta chegar

*o que acontece na quinta
na quina da minha escola
um lugar onde a magia pinta
a cor do meu brincar*

*o brincar que é livre
sem ninguém pra me mandar
o que devo e como devo brincar
sei que tenho regras
que não devo abandonar
sem brigar, só devo brincar.
arrumar quando acabar
para assim bem socializar*

*e nessa magia de brincar
encontro o meu lugar
onde construo o meu sonho
sonho de criança que não
quer mais acabar,
só quando o sino bater
e pra sala irei voltar
mas o sonho não vai acabar
a quinta irá novamente chegar
e tudo recomeçará...*

(Amor – Dados da Experipiética- nov/2017).

Toda quinta-feira, na escola Ilha das Flores, abriam-se as portas do Baú Brincante – “artefato brincante” (LOPES, 2018)³² para a brincadeira livre das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I. As professoras, com seus olhares atentos, acompanharam as infantis em um fluxo de experiências, num interjogo sobre diversas formas, possibilitando-as imaginar, agir e criar cenas da trama da vida, por intermédio dos materiais não estruturados, tornando aquele espaço um ambiente de magia e de vida. Isto porque o brincar espontâneo é uma forma de apreensão dos fenômenos do cotidiano, por ser “uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (DEWEY, 1967, p.16).

Na condição de criadora, a criança, quando está envolvida na brincadeira, percebe que pode livremente expressar o que pensa e sente, dialogando consigo (interioridade) e com o

³² O artefato brincante faz parte da organização dos cenários das brincadeiras, concretizadas pelo uso que as crianças dele fazem durante o percurso da brincadeira. “Os artefatos brincantes dizem respeito aos brinquedos, que são entendidos como artefatos técnicos concebidos, construídos para ação de brincar” (LOPES, 2018, p. 78).

contexto que a cerca (exterioridade). Isso se justifica pelas palavras de Bally (1986, p. 9), quando afirma que a vida humana necessita, para seu desenvolvimento, de um espaço de liberdade “eternamente mantido”. Ele considera o jogo uma conduta instintiva, própria à natureza humana e animal, sendo indispensável aos dois. Assim, somente é possível jogar em situação de liberdade. Ele afirma que “o jogo é o movimento da liberdade. No jogo é possível descobrir o limite da liberdade e o que a ameaça” (BALLY, 1986, p. 10). Isto é, a liberdade é entendida como uma espécie de território protegido, no interior do qual é possível brincar, crescer e aprender coletivamente.

Dewey (1967), Sutton-Smith (2017) e Winnicott (1975) concebem a potência do brincar livre como um espaço que estrutura as relações e o campo de criação. Assim, o espaço ou o ambiente tem um papel importante para a brincadeira, pois irá favorecer e possibilitar à criança construir, criar e investigar novas experiências. A capacidade criativa ou inventiva, ou ainda, a potência (em francês *puissance*) – presente no brincar livre das crianças – pode ser visto como fundante na teoria de Maffesoli, ou, na sua forma de compreensão do mundo em si, tempo/lugar de brincar que remete a “um sentimento de pertencimento reforçado, de partilha emocional” (MAFFESOLI, 2001, p.22). Um território ou espaço de vínculo, que é vivido como lugar de poder em suas diversas manifestações.

Mas, esse espaço de criação, de relações e de vínculo em que nasce o brincar livre pode ser vivido em qualquer tempo e território? Considero que nesta busca de produção de sentidos para o brincar livre, primeiramente, necessito saber ou conhecer o chão em que esta experiência será vivenciada. O que significa compreender como o brincar livre aparece no espaço e tempo escolar do ensino fundamental. Assim, a seguir, discorro um pouco sobre o espaço escolar, além disso, sobre como o brincar livre aparece no espaço e tempo da escola Ilha das Flores, antes da chegada do Baú Brincante.

3.1.1 Um espaço chamado escola

A escola do mundo ao avesso é a mais democrática das instituições educativas. [...] na escola do mundo ao avesso o chumbo aprende a flutuar e a cortiça afundar. As cobras aprendem a voar e as nuvens a se arrastar pelos caminhos

(GALEANO, 2011, p.5).

O termo escola (*Sholé*, em grego; *Schola*, em Latim), conforme Libâneo (2012, p. 233), “significa, entre outras coisas, lazer, tempo livre, ocupação do tempo com estudo livre e

prazeroso”. A escola, com o passar do tempo, foi sendo constituída pela sociedade como instituição de aprendizagem organizada, para um objetivo. Assim, ela é concebida como “*um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada*” (LIMA, 1992 apud LIBANÊO, 2012, p.234, grifo do autor), porém, com a chegada da modernidade, nascem a racionalidade, a tecnicização e a industrialização das sociedades ocidentais, nutrindo um capitalismo que transforma tudo em mercadoria, bens e serviço, incluindo a força de trabalho. A escola passa a ser lugar de trabalho; segundo Tardif e Lesard (2007, p.55), “ela não é apenas espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos agentes que ali trabalham”; é, também, conforme os autores, produto de convenções sociais e históricas que traduzem “em rotina organizacional que se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho” (Idem, 2007).

No Brasil, as escolas de ensino fundamental vêm acompanhando o fluxo de mudanças mundiais, as ações de organizações não governamentais e movimentos sociais por melhoria na educação têm empreendido debates importantes; e é corroborada, também, nas discussões em torno dos planos decenais de educação. Nesse sentido, nas últimas décadas (1990-2006), as instituições de ensino passaram por um período de grandes transformações na história, na legislação, nas pesquisas e nas discussões gerais, sobretudo, a educação básica. Esse período representa um marco na legislação, ao decretar leis que ampliaram o tempo e a matrícula do Ensino Fundamental, fixam normas às creches e pré-escolas, caracterizando-as como primeira etapa da educação básica (LIBANÊO, 2012).

A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), normatiza-se que a educação básica pertence a: educação infantil, ensino fundamental dos 9 (nove) anos e o ensino médio. Com base na nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, assegura-se a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Em relação à escola ensino fundamental, o marco determinante é a Lei n. 11.274/2006, que passa a se chamar *Ensino Fundamental de Nove Anos*, e também inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos³³. A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2013, p. 109).

³³ Conforme as diretrizes, é obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

A ampliação do Ensino Fundamental tem gerado muitas discussões entre os envolvidos na implantação e implementação dessa política educacional, porque a criança passa a ter o direito de entrar mais cedo na escola obrigatória. Como é estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, todas as crianças deverão ser alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental, até 2024. Isso significa, salvo raras exceções, a volta de ambientes de prontidão para alfabetização, “por meio das ‘rotinas’, da regulamentação do tempo, espaço e dos movimentos da vida cotidiana, são treinados, moldados e marcados pelo disciplinamento dos corpos das crianças” (SAYÃO, 2004 apud SILVIA, 2007, p.143). Segundo Fortuna (2017), [...] “é uma lástima que algumas escolas só vejam seus alunos como cabeças e não como seres de corpo inteiro” (FORTUNA, 2017). Esse modelo de ensino expulsa a liberdade do espaço de ludicidade e não leva em consideração os imperativos da cidadania, ignorando-se as dimensões educativas do brincar livre como uma forma particularmente poderosa e potencializadora da vida social e da ação construtiva da criança.

Além disso, essas duas modalidades – educação infantil e ensino fundamental – têm enfrentado problemas de questões específicas, de caráter mais amplo e complexo, que estão relacionados ao projeto político pedagógico, tais como: organização do trabalho pedagógico em sua totalidade, concepções de educação, criança, infância, educação, homem e sociedade, gênero, cultura, tratos teórico-metodológicos para com o currículo; em especial, “*no que diz respeito à organização ambiente (distribuição do tempo e espaço), pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola*” (BRASIL, 2013, p. 116, grifo nosso).

Sobre a questão em destaque, na escola Ilha das Flores, apesar de ser um lugar aberto para propostas lúdicas, não eram oportunizadas brincadeiras espontâneas por falta de materiais, como é descrito no trecho do Diário de Bordo, a seguir:

[...] a escola Ilha das Flores sempre procurou desenvolver projetos focados para o lúdico e que favoreçam o desenvolvimento da criança. Além disso, a professora Luz expôs ser oportuno o projeto Baú Brincante na escola, porque “as crianças do Ensino Fundamental brincam muito pouco livremente; e que a escola sempre realiza projetos lúdicos, porém nesse momento as escolas da rede municipal não têm materiais para oferecerem às crianças brincarem” (Diário de Bordo, dia 04/10/2016).

As crianças das escolas do Ensino Fundamental I brincam muito pouco livremente, conforme o depoimento da professora Luz e descrito por mim. O motivo principal é a falta de materiais e condições físicas das escolas para as brincadeiras das crianças. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010)

garantam que sejam oferecidos os conhecimentos Estéticos: “de cultivo da sensibilidade com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; [...]”, as escolas necessitam criar condições para que as crianças expressem sua corporeidade e estabeleçam um processo de escuta de si mesmas, e com o grupo. Ser “capaz de articular: a experiência com a cultura”(BRASIL, 2007, p.9), abrindo espaços de aprendizagem que reconheça a cultura popular e, mais concretamente, as formas culturais da infância. Conforme Flor destaca:

A escola deve ser um ambiente que proporcione, não só conhecimentos pedagógicos, mas deve oferecer espaço para que as crianças brinquem. O brincar desempenha um lugar de suma importância na infância, é através dessa ação genuína que, apreendem o seu lugar no mundo, estabelecem laços e lidam com seus conflitos. [...] quando a escola abre espaço para que a criança se expressar livremente através do brincar, gera ganhos significativos, para a escola enquanto instituição de educação e para as crianças enquanto pessoas e alunos. Por isso, a escola deve ser um ambiente que proporcione, não só conhecimentos pedagógicos, mas deve oferecer espaço para que as crianças brinquem (Flor – Dados do Registro livre, 2018).

Com base nos excertos da narrativa de Flor, torna-se explícita sua compreensão e defesa da necessidade de as escolas pensarem em projetos que sustentem o brincar livre para as crianças do ensino fundamental. Sua reflexão também supõe um olhar para escola como um lugar com “contornos amorosos para sala de aula” (CORTELLA, 2006, p. 123), como forma de aprendizagem de outras culturas.

Levando em consideração os dias atuais, em que a tecnologia substituiu sobremaneira brincadeiras que favoreciam o contato das crianças com o a rua, vizinhos, o chão, com a sua cultura e de outros. A escola deve proporcionar espaço para a brincadeira não só no intervalo, não só como mecanismo de descanso para professores e de distração para educandos, mas como mecanismo de aprendizagem em sala de aula (Flor – Dados do Registro livre, 2018).

As falas da professora também apontam para a problemática do recreio que, infelizmente, as escolas enfrentam “como mecanismo de descanso para professores e de distração para educandos”. Conforme Martins (2013), o recreio ainda é considerado, por alguns grupos de pessoas, como pura “perda de tempo”. Além disso, em algumas escolas, tem contornos cada vez mais definidos e “restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante” (BORBA, 2007 p.35).

Esse modelo de educação, para Maffesoli (2010), é reconhecido como uma organização tão somente racional, “verticalizada pela razão soberana, que tem impulsionado

forças para eliminar os afetos, os humores, os sentimentos fundamentais da vida humana” (p. 65). Ela puxa um não ser (criança, selvagem, mulher, natureza) na direção de um ser. Uma educação de contrato social, que, segundo o ator citado, “consiste em ‘extrair’ (educare) da barbárie para a civilidade, da animalidade para a humanidade. [...] a ideologia do risco [...] a insegurança cotidiana, os jogos de sufocar nos pátios das escolas” (Idem, p. 75). Esse modelo de educação se dedica a culturalizar a natureza, fazendo sobressair um tesouro que já está lá, ou seja, leva ao crescimento uma potencialidade presente.

Amor, corroborando com os autores supracitados, descreve que na escola Ilha das Flores, antes de iniciar o projeto Baú Brincante, as crianças corriam muito, pelo motivo da falta de brinquedos ou materiais e também espaço para as crianças brincarem.

Porque na escola nós não tínhamos um espaço muito grande para que as crianças brincassem. Na maioria das vezes, ou 90% eles só correm. Antes do projeto Baú Brincantes, brincadeiras deles eram correr, correr, de pega-pega, né? Não temos brinquedos disponíveis para eles brincarem. O costume deles e nosso era de vê-los correrem (Amor – Dados do Registro livre, 2018).

A hora do recreio permite observar coisas que não observaríamos na sala de aula, por exemplo, as formas como crianças ocupam os espaços e como interagem. Vejo esse espaço como Souza (2014, p. 58), “como a alma da escola”. É um ambiente vivo em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. Ele funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (GREENMAN, Cf. MALAGUZZI, 1999).

Neste sentido, o ambiente de aprendizagem também precisa ser objeto de preocupação dos professores do ensino fundamental. O ambiente é um sistema que se organiza a partir de quatro dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional; estes aspectos estão implicados no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem de professor/aluno. Por isso, representa um lugar complexo constituído de vida, ação, motivação, prazer e de experiências entre crianças-crianças-adultos. O ambiente escolar é compreendido, ainda, como tempo/lugar instituído de elementos fundamentais do processo educativo, “com práticas de liberdade” (FREIRE, 1996) que são, de um lado, ações da criança, e, de outro, ideias e valores sociais representados pela experiência do adulto (DEWEY, 1967). Vale dizer que a “escola é uma relação”, e não apenas um prédio habitado por agentes educativos comandados por um “gestor eficaz” (FREITAS, 2016, p.146). Assim,

Na Escola de Ensino Fundamental atual estão os pobres, os pretos, os índios, as empregadas domésticas e seus filhos, os remanescentes de quilombo ou quilombolas, os agricultores, as filhas das lavadeiras e dos engraxates e toda sorte de excluídos e marginais. Ela deixou de ser uma instituição óbvia, apenas alinhada, disciplinada, branca, macha e cristã, na qual se professa um saber pronto, óbvio, neutro, universal, imparcial, racional, científico. Tornou-se a instituição dos *Diversos* e este fato é inteiramente positivo. No entanto, não sendo mais uma instituição óbvia, a crise que se revela sobre ela é, em suma, uma crise sobre o sentido mesmo da escola, como instituição social, sobre o que queremos e o que esperamos dela, diante das novas infâncias e juventudes que chegam a ela. Este mal-estar, portanto, tem várias faces (MARTINS, 2012).

É nosso desafio descobrir caminhos e construir propostas para nossas escolas *Diversas*, em busca de uma educação humana e sensível. Criar um ambiente onde o brincar livre possa potencializar a experiência participativa dos alunos e professores, de forma criativa e relacional, pode ser um meio para que os profissionais de educação possam reflexivamente construir conhecimentos essenciais, para atuar junto às crianças, a partir do que sabem e vivem.

Hoje, faz-se necessário e torna-se vigente o brincar, a arte, o lúdico, a imaginação, a intuição, no fluxo de experiência sensível dos professores, tal como menciona Sacristán (1999, p. 71), “como uma forma de compreender suas ações, reconhecendo, assim, o sentido genético da prática pessoal ancorada em sua biografia”. Ele lembra, também, que as marcas das ações geram a cultura subjetiva. Desse modo, a experiência é a base para o início, como possibilidade, e é o equilíbrio, também, como imitação. No entanto, o autor alerta que a experiência ou a cultura subjetiva não é alimentada somente pela biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, mas pode ser cultural compartilhada através do entrelaçamento de linguagens.

Assim, creio em caminhos enriquecedores da sensibilidade para o brincar livre na formação e o desenvolvimento da profissionalidade, permeados de intercâmbio de olhares e escutas sensíveis, que se projeta como movimento de passagem, de abertura do possível; um ver não absolutista, mas sempre inquieto e interrogante (BOSI, 1988).

3.1.2 Baú Brincante na escola: uso de objetos “tralhas” para a compreensão da metáfora da liberdade

A escola apresenta-se, muitas vezes, como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de outra educação, tal como Gimeno Sacristán

(1999) nos alerta. Por isso, compreendo que a formação do professor não ocorre somente em um espaço da universidade ou por meio de cursos ou seminários oferecidos pelas secretarias de educação. A formação, de acordo com Nóvoa (2017, p.1131), é fundamental para “construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”. Conforme Imbernón (2009, p. 10), “não podemos separar a formação do contexto do trabalho ou enganaremos o discurso”. Assim, como foi descrito no poema da professora Amor, “Quando a quinta chegar”, no início deste capítulo, a escola Ilha das Flores acolheu o projeto Baú Brincante para experiência do brincar livre das crianças e “como um espaço de investigação reflexiva e formação dos professores” (D’ÁVILA; CARDOSO; XAVIER, 2018).

Durante os encontros formativos no ateliê catadores do brincar, utilizei o dispositivo Baú Brincante como elemento mediador, para discutir sobre a prática de olhar a riqueza da organização dos objetos e espaços nas brincadeiras espontâneas das crianças. A organização de uma ambiência brincante pode ser reconhecida como um lugar constituído de vida, ação, motivação, prazer e de experiências entre crianças-crianças-adultos (CARDOSO, 2016). Ele pode ser identificável, ainda, como tempo/lugar instituído de elementos fundamentais do processo educativo, que são, de um lado, ações da criança, e, de outro, os objetivos, ideias e valores sociais representados pela experiência do adulto (DEWEY, 1967). Assim, o projeto Baú Brincante, por conter objetos diferentes, como brinquedos convencionais ou industrializados, foi tema de discussão nas rodas de conversas e, também, apareceram nas narrativas escritas experipoiéticas das professoras.

Descrevo o Baú Brincante como um artefato brincante, já mencionado anteriormente, um lugar em que as crianças encontravam os materiais não estruturados (sucata reaproveitável) – nome dado por não serem brinquedos industrializados e porque “é preciso haver ação da própria criança para que a brincadeira aconteça” (MACHADO, 2001, p.42). Assim, vejo o baú tal como informa Machado (2001, p.67), “[...] uma biblioteca se compõe de livros [...] é um acervo de sucatas, organizadas e classificadas”. Desse modo, objeto não estruturado é entendido como “qualquer coisa que perdeu seu uso original, que não serve mais ou que não tem mais significado [...] Coisas aparentemente inúteis, mas que servem para brincar, para dar nova forma e novo sentido. (sucata é tudo é nada)” (MACHADO, 2001, p.67). São materiais disponíveis: cordas, tubos de papelão, tecidos, papelão, roupas e sapatos de adultos, mala, bolsas, pneus, teclados e computadores, telefone etc., para serem usados para produção das brincadeiras das crianças.

No início do projeto, os materiais não estruturados do baú, demonstrados na Figura 10, eram vistos como “tralhas”, conforme as falas de Jame:

[...] na verdade, no começo eu via os objetos como um monte de tralha. Era muita coisa destruída, e os meninos sem muita criatividade. Hoje, eu já vejo os materiais transformados em brincadeiras de forma diferente. [...] Eu vejo que eles exploram a criatividade, pois algumas coisas (objetos) às vezes são perigosas, pouca né? Como os canos de papelão, que eles usavam para bater. Hoje, usam para construir casa e as meninas brincam de equilíbrio (Jame, Dados do Ateliê/Olhar –ago./17).

Figura 10 - Materiais não estruturados



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Por princípio, segundo Machado (2001), os materiais não estruturados (sucatas) carregam consigo o elemento da transformação: algo sendo usado fora do seu habitual. Ela explica, também, que, para brincar de maneira espontânea e criativa, “a sucata, os restos, os refugos a matéria antes de ser elaborada e depois de haver sido usada, são objetos muito ricos, que não custa nada e que muitas vezes estaria poluindo o meio ambiente por não ser biodegradável” (MACHADO, 2001, p.42).

Amor expõe que as catadoras, ao observarem as crianças, ficavam imaginando o que elas iriam criar, já que não se tratava de brinquedos industrializados e que sem esses materiais as crianças não criariam brincadeiras:

Porque os brinquedos não eram brinquedos que é do convívio e do conhecimento de todos. Eles eram objetos recicláveis. É aí, que a gente ficava imaginando o que eles iriam construir, quando eles pegavam o papelão, os canos, a mala, as roupas, panos, e um monte de coisas que são reutilizáveis. Sem esses materiais as crianças não teriam como brincar livre, porque na escola nós não temos um espaço e nem brinquedos disponíveis para eles (Amor, Dados do Ateliê/toque – nov./17).

Conforme Brougère (2017), os objetos dão estrutura à ludicidade e vão sugerir interpretações, apropriações e direções para a experiência da brincadeira. “São esses brinquedos construídos não por artesãos ou designers, mas pelas mãos das próprias crianças” (PIORSKI, 2016, p.45) que ampliam a curiosidade e o imaginário, quando elas utilizam objetos estruturados ou não, transformando-os em brincadeiras. Tais constatações são expressas na fala de Luz:

O brincar livre com o Baú Brincante transforma as fisionomias. [...] no salão todos aguardando o momento para serem liberados para irem brincar no baú. Havia certa ansiedade por parte de alguns. Quando foi dito que poderiam ir, os rostos se iluminaram. [...] Camila calçou uma sandália de salto e saiu batendo pé dizendo que ia fazer compras, toda estilosa. Tamily e Heloisa vestidas com bolsa e salto alto, as duas saíram para trabalhar como madames. As Fotógrafas Micaela e Raylane interagindo com os professores e funcionários, tirando as fotos e dizendo que iriam parar em Paris (Luz – Dados do Registro livre, 2018).

O brinquedo-sucata permite a quem brinca com ele desvendá-lo, ressignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros sentidos (MACHADO, 2001). O ato de brincar proporciona um amplo espaço para a expressão do que se possa imaginar, desde a réplica e a simulação de um objeto, pessoa, evento ou lugar, até ações que não façam “sentido”.

Maffesoli (1988) busca como fonte a teoria de Henri Bergson, para advogar que há sempre uma intuição na base de todo pensamento criativo. Conforme Bergson (1988), a liberdade é uma ação, um ato imerso de interioridade. O ato livre parece ser aquela ação pela qual conseguimos nos exprimir em toda a abrangência de nossos sentimentos, de nossas vontades e de nossos pensamentos. Para o filósofo, “[...] somos livres quando nossos atos emanam de toda a nossa personalidade, quando a exprimem, quando com ela têm a indefinível semelhança que, por vezes, se encontra entre a obra e o artista” (BERGSON, 1988, p. 120).

Trata-se das “intuições do mundo” (BACHELARD, 2006, p. 97), quando a criança lança um olhar que se aprofunda, ao “elaborar formas que, sem deixarem de ser criações intelectuais, deixam inteira a liberdade da vida e a força de seu dinamismo” (MAFFESOLI, 2005, p. 48). As brincadeiras pressupõem envolvimento, adesão, imaginação, compartilhamento de experiências que acontecem individualmente ou em grupo. Entende-se capacidade potencializadora para expressar a criatividade, mediado pelo pensar, fazer e sentir, como ações estruturantes para produção de cultura. Em outras palavras, “é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do sujeito. [...] São essas

experiências que fornecem a continuidade da raça humana que transcende a existência pessoal” (WINNICOTT, 1975, p.139). Essa imagem é expressa pelas falas das professoras Luz e Flor:

O faz de conta ganha vida e forma na hora do projeto e é magnifico testemunhar como rapidamente o pátio da escola se transforma em vários cenários e os artistas entram em cena protagonizando cada um a sua história ou dividindo a mesma cena. [...](Luz, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

É um jogo imaginário com criação de cenas do nosso dia a dia. Vemos escritórios, ambientes domésticos e salão de beleza, os super-heróis ganham vida, marinheiros e vilões aparecem também, pneus transforma-se em cavalos e navios; malas em carros, até mesmo à violenta realidade das armas e roubos é representada por algumas crianças (Flor – Dados do Registro livre, 2018).

A brincadeira, ou espetáculo, não sufoca este real, ele liberta a imaginação, o imaginário, a mística deste social. Para Maffesoli, o princípio de realidade é o cotidiano. Essa afirmação pode ser constatada com base na Figura 11 – Brincadeira de cabana e casinhas, durante ano 2017, o desenvolvimento do projeto Baú Brincante.

Figura 11 - Brincadeira de cabana e casinhas



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

A Figura 11, anterior, permite observá-las criarem cenas efêmeras com os materiais não estruturados, tais como: cordas, tubos de papelão, tecidos, papelão, roupas e sapatos de adultos, mala, bolsas, pneus, teclados e computadores, telefone etc., para produzirem suas brincadeiras. Esses jogos resultam da simulação do “ritual da vida [...] o ato essencial que é o

da troca, e que repousa antes de tudo no jogo e no fictício. [...] os exageros, remetem palavras como jogo em que a insignificância do conteúdo permite a existência concreta do Ser” (MAFFESOLI, 2001, p. 196-197). A criança é convidada ou provocada, nesse entre-espço, “pela morfologia, pela aparência externa do material. Materiais figurativos de sua alma”, de acordo com Piorski (2016, p.70). Além disso, uma cabana, um esconderijo, uma casa, um escritório, formas grupais de brincar, marcados por certa continência e proximidade afetiva, constituem lugares amplamente privilegiados, que apenas a natureza dinâmica da imaginação sustenta. São cenas do cotidiano em que a criança utiliza elementos brutos da terra, aqueles do universo da casa, da família, os que imitam a vida cultural e que sugerem um enraizamento social (PIORSKI, 2016).

Conforme as imagens da Figura 12, no brincar livre, a criança, sozinha ou com os outros, constrói um repertório pela manifestação de movimentos musculares com ou sem objeto. São referências culturais que compõem a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas (BROUGÈRE, 2002), e criarem uma infinidade de brincadeiras e brinquedos com um único objeto.

Figura 12 - Brincadeiras com pneus



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Como mostram as imagens da Figura 12, as crianças usaram os pneus como seus cavalos, carros, bicicletas, motos ou outros meios de transporte, carros feitos de malas, mediante o brincar livre, com total espírito de liberdade e criação. É perceptível a alegria das crianças ao realizarem o sonho de montar suas brincadeiras, pois experimentam todos os tipos de combinações e permutas de formas corporais, formas sociais, formas de pensamento,

imagens e regras que não seriam possíveis, como num contexto de educação rígida (PIORSKI, 2016).

Esses elementos de potência são os objetos transicionais que Winnicott apresenta em sua tese, e reafirma:

O que estou tentando dizer é que são os padrões familiares da criança (antigos objetos, móveis, odores, comidas [...]), mais do que qualquer outra coisa, que a abastecem daquelas recordações do passado, de tal modo que, ao descobrir o mundo, a criança sempre realiza uma viagem de volta – essa viagem faz sentido para ela (WINNICOTT, 1986, p.131 apud VOLPE, 2007, p.43).

É a essência da passagem. Existe um ritmo de vaivém que sustenta o tempo e respeita o ritmo da vida; por isso, o reconhecimento e compartilhamento de experiências estruturadas sobre as brincadeiras imaginárias, sendo “uma raiz natural do agrupamento entre os seres humanos” (WINNICOTT, 1975, p.15). Fortuna (2010, p. 115) nos lembra que o espaço da ilusão (= *illudere*) é também o espaço do jogo, que produz *in lusio*, isto é, coloca-nos “em jogo”. Assim, a vida é apreendida essencialmente como ruptura, movimento, mudança.

Ao profundar com as professoras sobre a importância dos materiais e objetos não estruturados para criação das brincadeiras das crianças do ensino fundamental, saliento as ideias de Barbosa (2010, p. 07), quando afirma que, ao estudar a ambiência, “o espaço físico nos ensina que os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente”. Corroboro com as palavras da autora por entender que o espaço físico da escola Ilha das Flores, após a chegada do Baú Brincante, tornou-se um lugar de múltiplas linguagens e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aquelas crianças que o ocupam.

É perceptível a criança na condição de criadora, pois, quando está envolvida na brincadeira, percebe que pode livremente expressar o que pensa e sente dialogando consigo (interioridade) e com o contexto que a cerca (exterioridade). Ela exprime, na longaduração, aquilo que de diversas maneiras se podem chamar de espontaneidade vital, o vitalismo ou “elãvital” (MAFFESOLI, 2005, p. 173). Neste sentido, a metáfora da liberdade é esclarecedora para nosso estudo, pois ela nos revela a unidade do tempo. É uma forma de exprimir a intensidade de uma existência e, ao mesmo tempo, admite “a inexistência da potência”, isto é, daquilo que poderá, algum dia, advir à existência (MAFFESOLI, 2005).

É a dança circular dos instantes, partículas elementares do corpo social, ao mesmo tempo é o instante vivido que se consome em sua própria atualização – isto é, para o exprimir brevemente, que faz com que essa metáfora que

chamamos de social – condensação de instantes efêmeros – não possa ser dirigida, planejada (MAFFESOLI, 2001, p.134).

Ela pode ser compreendida, também, de acordo com o olhar de Bella (Dado do Registro livre, 2018), como: “*Experiências significativas que proporciona o prazer de criar, de dar asas à imaginação*”. O brincar na qualidade de metáfora da liberdade, portanto, é uma experiência vivida, que desperta a criatividade envolvendo todos os sentidos da criança – como o motor, o emocional, o cognitivo, o social; e, ainda, sem deixar de permanecer enraizada a fundo na concretude da vida corrente, ela pode favorecer e impulsionar forças, desejos e vontades para descobertas e inventividade.

Nesse sentido, pode-se perceber que o Baú Brincante desperta no professor a ampliação do olhar sensível, ao compreender que os materiais não estruturados possibilitam um brincar diferente. Essa afirmação é narrada por Vida:

*[...] é um brincar diferente. Ele mexe com o coração, abrindo caminho para **todos os sentidos** e o principal é a imaginação. Em vários momentos foi possível fazer reflexões ao observar as crianças participarem do Baú era possível sentir a emoção, a curiosidade, a alegria, a satisfação em estarem ali* (Vida, Ateliê/Cheiro – out, 2017, grifo da pesquisadora).

As falas de Vida revelam que o Baú Brincante possibilitou momentos de reflexão durante sua observação do brincar livre das crianças. Esse trabalho de reflexão é impulsionado, conforme Josso (2007, p. 414),

a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) [que] permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Assim, as subjetividades expressas pelas professoras são confrontadas com sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. A formação de sentidos subjetivos, portanto, não constitui um dom inato, mas é produto das relações histórico-sociais. Enfim, o desenvolvimento da sensibilidade para o brincar livre no ensino fundamental passa a ser compreendido como parte integrante do fluir da subjetividade, mobilizando, no caso das professoras, suas formas de pensar, sentir e agir.

3.1.3 O protagonismo nas brincadeiras cotidianas: a cultura lúdica³⁴

Sonho, visão ou poesia
 O menino me aparecia
 Trazendo sobre seus ombros
 Uma estrada
 O menino era alegria
 E a estrada não lhe pesava.
 Sonho, lucidez ou fantasia
 Eu tinha diante dos olhos
 E da mente
 O caminhar da vida

(Milton Nascimento)

Dos encontros de formação no ateliê trago para discussão o brincar livre como fenômeno cultural, que “permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. Por isso, apresenta-se como forma específica de atividade, como forma significativa e como função social” (HUIZINGA, 2004, p. 6). Segundo Friedmann (2013, p.71), o lúdico é visto como um fenômeno (do latim *phaenomenom*), que significa “aparição, coisa que aparece”. Fenômenos não são entidades reais ou eventos, mas objetos de atos intencionais, que apreendemos por meio da percepção. Ele é compreendido como tudo aquilo que pode ser observado na natureza. Nesse sentido, pela brincadeira livre, as crianças trazem em seu enredo a performance da realidade (matéria, natureza) recriada metaforicamente. Trata-se de um jogo protagonizado de uma aparência, constituindo-se como fenômeno vital da cultura que aparece ligada à linguagem, dando ela sentido às ações.

Na brincadeira espontânea, segundo Lopes (2016), podem ser verificadas quatro manifestações de jogo protagonizado: imitação de papéis; de personagens do ‘fazer de conta’ transformando a funcionalidade usual dos objetos; movimentos e verbalizações de sons/palavras e persistência, a criança persiste na brincadeira para além de 10 minutos. A brincadeira protagonizada, para Elkonin (1998), é aquela que pode revelar-nos a sua natureza. Na criança, o brincar “é a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais”.

³⁴ Excertos desse tópico de estudo foram apresentados em forma de comunicação e publicados em anais, com os seguintes artigos intitulados: *Um olhar compreensivo para o brincar livre das crianças do ensino fundamental I: mirando cenas de autonomia, criatividade e produção de cultura lúdica*, no III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), nos dias 8, 9 e 10 de Fevereiro de 2018. O artigo *O brincar livre e a cultura lúdica de crianças do ensino fundamental I: para além do olhar da professora*, no XIX Endiipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, nos dias 3 a 6 de setembro de 2018.

Para Amor, o Baú Brincante potencializou o protagonismo:

[...] Daí a importância do projeto Baú Brincante, quando trouxe a representação de mundo para o ambiente escolar, no momento em que as crianças estavam brincando utilizando os objetos do Baú, elas estavam protagonizando a sua história e a vivência de mundo interior e exterior de cada criança (Amor – Dados do Registro livre, 2018).

As falas de Amor apontam para compreensão de que, ao brincar, a criança não reproduz. Compreendemos, assim, que, nas brincadeiras, ela experimenta múltiplas linguagens da vida; “já que a cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família, da cultura criada por cada criança, a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos” (FRIEDMANN, 2013, p.63). Portanto, tais experiências e formas culturais não brotam espontaneamente, já que emergem num recíproco movimento das produções culturais dos adultos para as crianças e das criações geradas pelas crianças nas suas interações.

[...] É o que todos estão falando, pois é a vivência que eles trazem muito de casa. [...] Na construção da casa eles reproduzem muito a casa deles. Tal móvel é assim, etc.. William mesmo estendeu um TNT no chão, e foi colocando os objetos. E eu sugerir para ele que colocasse um jarro. E, ele disse não, que não era assim a casa dele. Então, eles trazem muito a leitura de mundo, a vivência deles, seja de casa, ou seja, da rua (Amor, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

De acordo com Pinto e Sarmiento (1997), ser criança tem variado conforme a sociedade e, muitas vezes, ganha diversas acepções numa mesma cultura, sendo diferente até de família para família. A exposição das crianças à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, “as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet [...]” (BRASIL, 2013, p.111). Em outras palavras, situações que se relacionam ao existencialismo cotidiano, tanto a objetos e eventos externamente percebidos, como ao que pode ser subjetivamente concebido.

Para Marina e Luz, as cenas protagonizadas pelas crianças são violentas como uma reprodução social, como podem ser observadas na Figura 13, em seguida:

No brincar livre vemos um mundo de construção e reprodução da vida social e corriqueira das crianças. [...] reproduções do contexto de onde elas vivem, na qual reproduzem um cenário de violência e de sexualidade aflorada (Marina – Dados do Registro livre, 2018).

[...] Tem cenas tão reais da vida, que chocam a criança age como um adulto, ela age com a perversidade de um adulto. Ela age como se realmente aquele momento de criar ela estivesse reproduzindo o seu habitat, só que demorou um pouco, brincou por um instante, mas não finalizou. Eu fiquei observando o tempo todo. Aí o que foi que aconteceu, um grupo que estava constantemente construindo a casa continuou construindo. E, o grupo de meninos que estavam com as armas largaram e foram construir uma casa. Então, a construção da casa foi mais importante e prazeroso. Entendeu? Eu achei bem interessante. É a posição do objeto que eles pegam [...] Eu os vi agredindo, mas eu compreendia que na brincadeira, ele queria dizer: “Eu não sou uma arma. Não sou ladrão”. Eles estavam representando armas muito pesada de uma ação de um grupo. Tenho um aluno que é o Bonde de João Márcio [...] Ninguém mexe. É uma coisa muito séria. É a nossa clientela; são crianças de oito anos (Luz, Dados do Ateliê/cheiro – out/17).

Figura 13 - Brincadeira de polícia ladrão



Fonte: Própria pesquisadora (2016).

Pouco se sabe da cultura da infância. Vale destacar que, conforme Sarmiento, Friedmann, Brougère e outros teóricos que estudam as culturas da infância, não se trata de reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, tampouco são culturas adultas diminuídas ou miniaturizadas. A criança, quando joga ou participa de uma brincadeira, não imita ou copia de forma simples e direta o mundo dos adultos. Ela o contesta, modifica, amplia e o transforma: enfim, ela cria ideias sobre esse mundo, revelando carências, interesses, desejos e experiências. Por desvelar uma atividade predominante da criança, a brincadeira torna-se o caminho na cultura à qual ela pertence, denominada “cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2006).

Muitas vezes, o ato de brincar proporciona um amplo espaço para a expressão do que se possa imaginar, desde a réplica e a simulação de um objeto, pessoa, evento ou lugar, até ações que não façam “sentido”, pois “o motivo primordial da brincadeira é a performance estilizada de temas existenciais que imitam as incertezas e os riscos da sobrevivência, que envolvem as propensões da mente, do corpo e das células em formas de estimulação excitantes (SUTTON-SMITH, 2017, p. 393-394).

A subjetividade é impossível de ser ignorada, uma vez que cada um interpreta o mundo e cria uma fantasia única, conforme a incorporação daquilo que vivenciou, e isso transforma cada sujeito em um enigma a ser decifrado (CARDOSO, 2017, p. 49). Segundo Sutton-Smith (2017, p. 389), a “brincadeira pode ser uma metáfora da vida como uma selva, talvez seja mais relevante do que da civilização”. As falas da Professora Amor sinalizam como as brincadeiras estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo reproduzindo-a e sendo produzida pelas crianças:

E aí todo dia era algo novo e nós ficávamos ali encantadas com as crianças se apropriado do mundo que elas vivenciam. Reproduzindo ou construindo sua cultura, por meio da representação de situações vividas por elas que eram refletidas naquele brincar livre. Algumas meninas que brincavam de casinha, elas organizavam a casa delas do mesmo jeito que era organizado nas suas casas. Porque elas viviam algumas organizações de casa do jeito que elas são. Não era a casa delas, que elas viviam. Mas sim, uma casa em que elas desejavam viver. Isso eu percebi na brincadeira de Vitória, pois ela chamava muita atenção da gente e até as meninas que não tinham o costume de brincar. Algumas crianças especiais que nós temos na escola outras que são mais tímidas, mas, que a partir do baú a gente via essas crianças brincando o tempo todo (Amor – Dados do Registro livre, 2018).

O brincar é um reflexo “da própria criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo” (BROUGÈRE, 2004, p. 14). Trata-se da diversidade de coisas que se realiza reelaborando sentidos e significados para aquele momento que vivencia. A criança manipula e constrói seus brinquedos a partir de vivências culturais múltiplas, que irão possibilitar a conscientização das limitações, habilidades e facilidades que cada indivíduo apresenta na relação consigo mesmo, com os demais e com os objetos. Além disso, exercita a sua imaginação, construindo sentidos e significados próprios para a realidade externa, tematizando questões do seu dia a dia.

A cultura lúdica de crianças do ensino fundamental I revela “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2009apud PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 740). Tais experiências e formas culturais não brotam espontaneamente. Elas emergem num recíproco movimento das produções culturais dos adultos para as crianças e das criações geradas pelas crianças nas suas interações. Portanto, a natureza interativa do brincar livre constitui-se como um dos princípios indispensáveis das culturas da infância.

Considero que a atividade do brincar livre da criança do ensino fundamental necessita fazer parte da cultura da escola. Conforme Lopes (2016), é uma atividade estruturante da formação da identidade e da socialização da criança, por ser um mediador cultural e uma

fonte de experiência e aprendizagem. Ou seja, uma experiência significativa e necessária no currículo da educação básica e na formação do profissional dessa área (BARBOSA, 2006).

Assim, a seguir, discorro acerca das discussões construídas durante a formação sensível das catadoras do brincar, sobre a potência do brincar livre para aprendizagens informais da criança.

3.1.4 Potencial do brincar livre para aprendizagens informais e o desenvolvimento infantil

*Olho a criança brincar
 Numa pequena ilha florida
 Cercada de Sol, Luz e calor.
 Um chão fértil de brincadeiras livres e criativas.
 Vejo naquele chão, crianças experivividas!
 Bellas e cheias de Vida!
 Crianças dispondo apenas o papel do corpo
 E pena da liberdade para os sentidos da vida.
 Vejo-as e escuto-as com tom de Amor
 Gritos e de vidas curiosas, criativas e coloridas.
 Carregadas de energia e vigor*

(Mar, nov, 2018).

No que tange ao conhecimento, no cotidiano de uma escola, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, o brincar tem papel vital para o desenvolvimento integral das crianças. É por meio do brincar que elas adquirem experiências e desenvolvem seu conceito sobre o mundo, pois trata-se de uma ação que as motiva a explorar, experimentar e a recriar. As ações do jogo e da brincadeira geram um ambiente especial para a aprendizagem, sejam os aprendizes crianças ou adultos (CARDOSO, 2009).

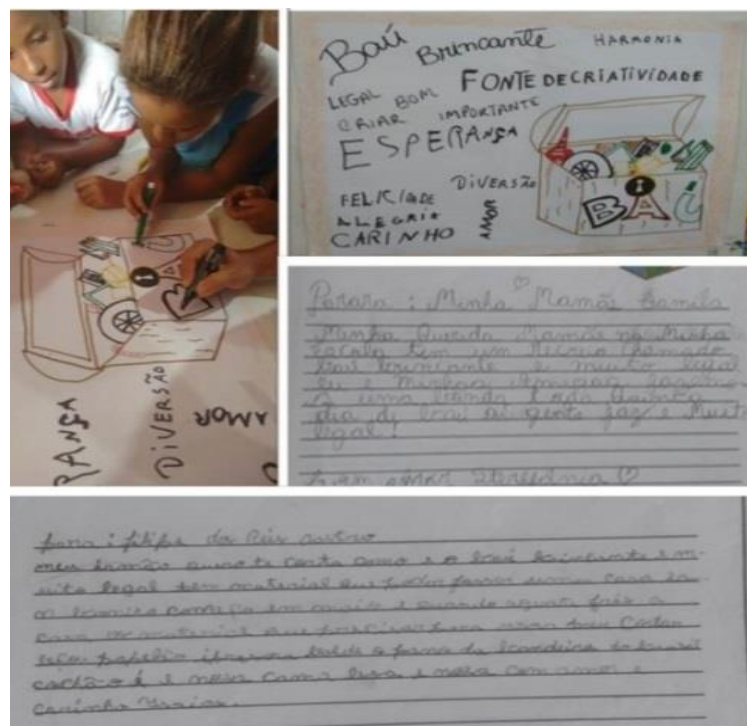
O brincar livre é a experimentação que enriquece o uso da linguagem, visto oferecer à criança a oportunidade de expressar os próprios conceitos, ao atribuir outros sentidos a objetos que já trazem, em si e por si, significados originais. Segundo Brougère (2012, p.15), “a aprendizagem na vida cotidiana não é necessariamente intencional e nem mesmo sempre consciente; é informal, implícita e incidente”. A aprendizagem é social, por isso, a criança ou adulto aprendem sem se dar conta das lógicas cotidianas, as maneiras de fazer (cumprimentar, de interagir, de organizar, as produções comuns). Neste sentido, o brincar espontâneo da criança, consoante Fernández (2001, p.71), “não é só produtor do sujeito enquanto sujeito desejante, mas também enquanto pensante”.

Nos encontros do ateliê *Olhar e Escuta*, as professoras puderam narrar o quanto o Baú Brincante tem possibilitado deixar a criança imersa em diversas práticas de linguagens, pois, conforme Kishimoto (2002), a brincadeira também está associada a uma forma de linguagem, por meio de seus gestos, palavras, sorrisos, gritos, choros, movimentos, silêncios. “Tais experiências permitem que as crianças aprendam a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas”, e isto, para a autora, ocorre porque “a brincadeira tem papel preponderante do ponto de vista de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo” (KISHIMOTO, 2002, p.151).

É o exemplo da professora Flor com sua turma, conforme a Figura 14, após suas palavras, que trabalhou o relato da experiência do Baú Brincante com as crianças.

O brincar livre proporciona as crianças oportunidade confrontar realidades, desenvolver a identidade, autonomia. Através das brincadeiras a garotada criam suas próprias regras, socializam-se, rompe as barreiras sociais e aflora a criatividade através da imaginação. No decorrer do projeto minhas inquietações foram sanadas, pude constatar na prática a contribuição dessa fonte de criatividade em sala de aula com os meus alunos, propus que escrevessem uma cartinha contando a experiência de participar do projeto para alguém de sua escolha e o resultado foi fantástico (Flor – Dados do Registro livre, 2018).

Figura 14 - Foto de Camila viajando



Fonte: Fotografias cedidas pela professora Flor (2018).

As falas da professora Flor sinalizam o quanto o Baú Brincante mobilizou sua prática como docente, “demonstrando o seu saber, saber-fazer e saber-ser; tomando decisões [...], pois, é no momento da aula que a realidade se faz, se mostra e se manifesta”, tal como Ferreira e Zen (2018, p. 97) apontam. Percebe-se que a professora apresentou o contexto do baú para a criança criar sua história sobre a experiência com o brincar livre.

A brincadeira cria situações de sequências de temporalidade no espaço e uma espacialidade no tempo; tal possibilidade auxilia a criança para relatar um acontecimento de uma experiência vivida (FERNÁNDEZ, 2001). Essa situação de aprendizagem também é relatada por Amor e Luz, quando narram suas experiências na mesma linha de raciocínio de Flor:

Brincar livre é quando a criança experiêcia uma atividade lúdica sem regras e imposições, estímulos intencionais ou como objetivo específico de determinada aprendizagem. [...] Toda quinta-feira eu percebia o desenvolvimento dos alunos empreendimento aqueles alunos que eram mais tímidos e acabavam brincando falando mais. Isso foi refletido na sala de aula na escrita deles; os textos melhoraram, havia mais coesão e coerência por mais que fossem crianças desde 6, 7 e 8 anos [...] (Amor – Dados do Ateliê/Escuta–set./17).

O respeito, a criatividade, o brincar com liberdade, foram citados por nossos alunos em sala de aula, quando questionados o significado do Baú para eles. Com isso, percebemos a grandiosidade da essência e como esse entendimento facilitou em seu aprendizado e em nosso direcionamento como professora da turma(Luz – Dados do Registro livre, 2018).

Sem a experiência do brincar, conforme Levin (1997, p. 255), “não se dá ligação, não existe aprendizagem da ‘língua’, não há espaço nem tempo possíveis, não há estrutura nem desenvolvimento. Não há infância nem sujeito falante”. Gutton (2013) assevera que o brincar trata-se de uma atividade complexa, um agir deixando uma marca dupla, na criança que brinca e no ambiente. “*Uma atividade simbólica concreta, que se inscreve como papel fundamental do Eu*”(GUTTON, 2013, p. 249, grifo nosso). Por outro lado, é um lugar de experiência com o outro e o mundo, respondendo criativamente aos apelos da realidade circundante. Como afirma Maffesoli (2009, p.71), “o lúdico não é uma diversão de uso privado, é fundamentalmente o efeito e a consequência de toda socialidade em ato”. Então, as crianças, ao viverem a experiência do brincar livre coletivamente, puderam se comunicar e se expressar melhor, conforme as palavras de Jame e Flor, ao relatarem a evolução de seus alunos Gustavo e Natália³⁵:

³⁵ Gustavo e Natália são crianças com deficiência. Gustavo é uma criança autista (autismo é um transtorno global do desenvolvimento) e Natália é uma criança com deficiência intelectual. Jame é o cuidador das duas crianças e Flor a professora da turma.

[...] A criança se expressa brincando. Só que aqui Gustavo e Natália, estão desenvolvendo mais. Natália, mesmo já deu um desenvolvimento tão grande. E brincar que ela está brincando mais com as meninas. É o meio de criar vínculo. Gustavo sempre inventa (Jame, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

E a negociação de Gustavo com outras crianças para pegar o objeto que ele quer. Eu gosto de observar a emoção. O rostinho como está... se tá chamando atenção para tirar foto... A expressão de como ela está se sentindo e está demonstrando no momento (Flor, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

As narrativas de Jame e Flor exemplificam o pensamento de Fortuna (2010, p. 102), quando diz: “o brincar livre promove a experiência, a inclusão e o aprendizado da transformação social”. O fenômeno da brincadeira, para Fortuna, estabelece o laço social, que implica o reconhecimento do outro e favorece a participação e pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo, a partir das singularidades de cada um. Ainda na visão da autora, é no mundo do faz de conta que “reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear do combate do individualismo e o narcisismo tão abundantes de hoje” (FORTUNA, 2011, p. 67).

O brincar livre é algo inovador, uma vez que proporciona à criança desvendar no imaginário a própria essência de criança, quando dada oportunidade a ela de vivenciar o movimento, com seu eu-outro emundo, na qual coletivamente possa construir as regras. Lopes (2016) destaca que o Brincar Social Espontâneo (BSE) é uma atividade empreendedora e inovadora, pois “os protagonistas da situação espontaneamente empreendem diversas iniciativas, decidem, discutem, planeiam ao mesmo tempo em que executam soluções aos problemas a resolver”. A Figura 15, portanto, e o depoimento de Amor, a seguir, sinalizam a existência de regras estabelecidas em meio ao brincar.

Figura 15 - Placas indicando o tempo que falta para acabar a brincadeira



Fonte: Fotografias cedidas pela professora Flor (2018).

É claro que no brincar livre tem suas regras, e que aqui as regras foram apresentadas no primeiro dia da abertura do Baú. Nós falamos as regrinhas de como eles iriam começar a brincadeira e que não poderia ter violência. Também tinha as plaquinhas que as meninas passavam para anunciar que faltavam 5 minutos para acabar e guardar os materiais. Eles terminavam de guardar com muito custo. Não queriam parar, mas eles iam organizando todos aqueles objetos e colocando de novo dentro do baú. Então tinha um formato padrão, mas eles não eram presos, a gente falava para as crianças explorarem a criatividade no seu próprio tempo e nos próprios termos (Amor –Dados do Registro livre, 2018).

A professora Amor classifica as regras construídas durante o desenvolvimento do projeto Baú Brincante como uma aprendizagem informal. Conforme Brougère (2002), as crianças necessitam de instrumentos para suas brincadeiras, pois todo o brincar funciona segundo um sistema de regras explícitas ou implícitas e que pode ser materializado em objetos (brinquedos). Vale complementar que no estudo do Baú Brincante, nas brincadeiras, as crianças impõem suas próprias regras. Essas regras vão surgindo no desenrolar da brincadeira, logo, as plaquinhas são regras do projeto Baú Brincante envolvendo estruturas (regras) mais explícitas. Ou seja, regras de organização de uma rotina de tempo.

Assim, em relação à construção de regras para o desenvolvimento de um projeto de ambiência brincante, considero importante destacar as palavras de Luckesi (2014, p.21):

o educador necessitará estar permanentemente atento a si mesmo para atuar junto aos educandos, pois que ele é o líder da sala de aula, cujo “tom” será o “seu tom”. [...] se ele for amistoso, sua sala também; se for lúdico, sua sala

também o será. O líder dá tom ao espaço por ele liderado, seja para o lado positivo, seja para o negativo e isso dependerá de sua filosofia existencial, traduzida em atos práticos no cotidiano e dos cuidados consigo mesmo.

Enfim, compreendo que o brincar livre possa fazer parte na organização do trabalho do professor, e que o objetivo dessa atividade apareça como um lugar constituído de vida, ação, motivação, prazer e de experiências entre crianças-crianças-adultos, bem como a consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. No entanto, é preciso rejeitar o controle e a centralização e onisciência do que ocorre com as crianças em sala de aula, para que o professor veja o brincar livre como fluxo da experiência que deixa fluir o espírito livre da criança, num interjogo sobre diversas formas, possibilitando-a imaginar, agir e criar cenas da trama da vida; ao professor, é necessário ter um olhar sensível, como aconselha Luckesi (2000, p.39), “que ele tenha o desejo de agir de uma forma adequada, na perspectiva de dançar com a criança a dança energética da vida”.

3.2 SENTIDOS DO BRINCAR LIVRE: PARA ALÉM DO OLHAR



Olhar
 e não entender.
 Olhar tudo ver.
 Olhar,
 mergulhar,
 recolher tesouros.
 Olhar profundamente
 E trazer junto resquícios.
 Olhar e destrinchar.
 Olhar e se entregar
 Aos dizeres autênticos,
 Claros, transparentes.
 Olhar,
 Simplesmente olhar

(Friedmann, 2013).

A poesia de Friedmann desperta uma questão muito relevante para a formação contínua do professor, a experiência do olhar e da escuta sensível como processos vitais para a produção de sentidos – o olhar nos remete à sensibilidade. Maffesoli compreende a experiência sensível do olhar como forma global e concreta, apostando em um “paradigma

estético” que indica o espírito de vibrar e sentir em comum, tendo as emoções como vetor social.

A estética, que vem do grego “*aisthesis*” – compreensão dos sentidos –, compõe-se de vivências que remetem à percepção e ao despertar de sensações, envolvendo todo o corpo, não apenas a visão, pois apesar de tangenciar o aspecto visual, não se limita a ele (FREITAS, 2014). Para Maffesoli (2005, p. 137), uma vivência que a compreende em seu sentido mais puro, que é experimentar coletivamente. Uma estética da recepção que repousa sobre a intuição. “Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras” (GALEFFI, 2007, p. 98). Em suma, a experiência formativa do brincar livre das crianças, mediada pelo Baú Brincante, adere-se ao mundo e possibilita oferecer às professoras uma resposta ao racionalismo, propondo a religação dos sentidos e da compreensão da existência humana, por meio da arte do olhar.

Neste sentido, inspirada na poesia experimental portuguesa, para a produção de narrativas escritas experipoiéticas, em forma de poesias, como uma forma sensível e poética de construir sentidos. Conforme Bacelar (2001), a poesia constitui-se como um dos andaimes dessa poiésis.

A Poética, essa, instaura-se no campo da probabilidade, ou seja, da riqueza semântica da informação, manifesta-se pela novidade, confunde-se com a capacidade de dizer o que nunca foi dito antes e por isso tem as características do real absoluto: autogénico e inaugural. O dizer do poético é o dizer do tudo.[...] O ver do poético é o ver total.[...] Pensar por isso em Poesia é pensar na utopia do presente: a materialização, em códigos visuais comunicáveis, daquilo que é improvável e invisível: a comunicação.[...] Mas, tornar visível o invisível e tornar possível o impossível, sempre foi essa a tarefa dos poetas (MELO; CASTRO, 1988, p.14 apud BARCELAR, 2001, p. 7).

A escrita, ao libertar-se gradualmente da função inicial de puro registo de coisas ou fatos, descobre e desenvolve uma dimensão artística, acompanhando e contribuindo para a evolução das sociedades, refletindo a sua concepção do mundo: os seus gostos, modos de pensar, de comunicar e, sobretudo, a sua capacidade de inventar. A poesia assenta-se numa prática experimental. Prática que, segundo Barcelar (2001, p. 3), “à primeira vista transmite um aspecto efêmero, volátil, inconsistente, num interminável jogo de tentativa e erro”. Este experimentalismo está, portanto, no território das artes, no campo da estética.

O estado poético pode ser produzido pela dança, pelo canto, pelo poema, que se constitui o tecido da nossa vida, como assegura Morin (2005, p.36). Em consonância com a

tese do citado autor, o futuro da poesia reside em sua própria fonte, pois “a poesia tem, certamente, ensaiado defender-se nos jogos, festas [...] ensaia resistir a prosa do mundo; em resumo a poesia é a estética, o amor o prazer, a participação e, no fundo, é a vida!” (MORIN, 2005, p.59). Foi nesta perspectiva que lancei como proposta de produção de sentidos, às professoras catadoras, a escrita de poesias. Contemplar o brincar e escrever com coração: o que veem as professoras catadoras, quando olham para as brincadeiras livre das crianças, mediadas pelo Baú Brincante? O que sentem? Quais os sentidos construídos por seus olhares, ao observarem o brincar livre das crianças?

Trata-se de uma forma experimental de metaforizar o que elas veem e sentem quando observam e/ou contemplam o brincar das crianças, com a mediação do Baú Brincante. Isto é, as catadoras, por meio da escrita experipoiética, foram redescobrando o sentir, o pensar e o agir, como uma potência poiética e criativa. As palavras escolhidas, apresentadas na Figura 16, surgem dos poemas e com base em minhas compreensões intuitivas; ao analisar cada uma delas, vou me dando conta de que, talvez, essas palavras não sejam suficientes para criar um conceito; mas nos “permite captar-lhe os contornos, descrever-lhe a forma e levantar suas características essenciais” (MAFFESOLI, 2005, p.47).

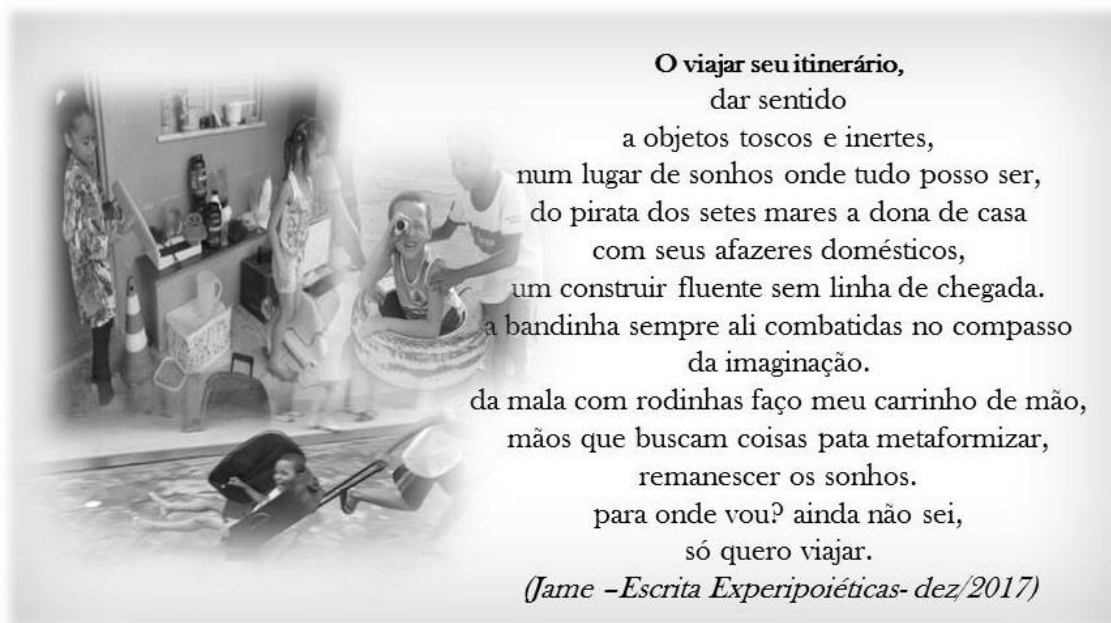
Figura 16 - Palavras retiradas dos poemas



Fonte: Própria pesquisadora.

Assim, os sentidos do brincar livre produzido pelas professoras da escola Ilha das Flores, em forma de poemas, denotam compreensões, tais com: *dar sentido* (Jame e Marina); *sabor de criação* (Bella); *portal da imaginação* (Vida); *lugar de movimento* (Amor); *fonte de criatividade* (Flor); e, na visão de Luz, vai além do olhar, pois “*mexe com todos os sentidos*”.

3.2.1 Brincar Livre: é dar sentido



Ao contemplar o poema escrito por Jame, o brincar livre é visto como produtor de sentidos para objetos do Baú Brincante. Aos olhos do professor catador, as brincadeiras espontâneas das crianças embarcam-nas numa viagem de criação, dando vida às brincadeiras. Dar sentido significa, quando a criança brinca, que a própria brincadeira produzirá sentido (FERNÁNDEZ, 2001).

Para Maffesoli (2009), trata-se de uma ação intuitiva e cultural, que proporciona à criança condição de tornar-se criadora, oferecendo elementos importantes do contexto que a cerca para a sua vida, transformando em hábitos de uma experiência devastadora. Em outras palavras, significa “explorar este mundo à vontade, até esgotá-lo em sua totalidade. [...] mas o faz no sentido de um mundo que abunda, de um mundo onde se pode *gozar a vida*” (MAFFESOLI, 2009, p.83, grifo do autor). Como nos aponta Benjamin (1994), por meio do brincar a criança se encontra com o mundo de corpo e alma. Ela “[...] goza, recria essa experiência [...] talvez seja esta a raiz mais profunda da palavra brincar e representar [...] a essência da brincadeira não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’” (BENJAMIN, 1994, p. 253).

Jame complementa seu pensamento reflexivo sobre o valor do processo criativo durante a brincadeira das crianças:

[...] Os meninos pegam uma coisa que não tem sentido e dão o sentido deles para as brincadeiras. Usam bastante criatividade, como montar uma casa, pega aquele rolo parece que tá remando... É mais proveitoso do que dar um brinquedo pronto, um boneco. Daí eles não vão explorar a criatividade deles(Jame, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

O ato de brincar, segundo a narrativa de Jame, proporciona amplo espaço para a expressão do que quer que se possa imaginar, desde a réplica e a simulação de um objeto, pessoa, evento ou lugar, até ações que não façam “sentido”, pois “o motivo primordial da brincadeira é a performance estilizada de temas existenciais que imitam as incertezas e os riscos da sobrevivência, que envolvem as propensões da mente, do corpo e das células em formas de estimulação excitantes” (SUTTON-SMITH, 2017, p. 393-394). Em outras palavras, as situações se relacionam ao cotidiano, tanto a objetos e eventos externamente percebidos, como ao que lhe é possível.

Na roda de conversa, no ateliê, Marina corrobora com o pensamento de Jame, e assim afirma: “*é dar sentido e significado para a brincadeira*”. *[...] Ao brincar livre, as crianças dão sentido para qualquer coisa. [...] coisas que eu nunca daria sentido*(Dados do Ateliê/cheiro – out/17).

As palavras de Marina me remetem às ideias de Caillois (1990), quando ele afirma que o brincar livre combina em si com as ideias: limites, liberdade e invenção. A criança, quando brinca, tem a possibilidade de explorar a sua própria singularidade, gostos e formas de agir. Se atividade não for livre, ela “[perde] de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre” (CAILLOIS, 1990, p. 29). O brincar livre, segundo Brougère, apresenta sempre um sentido de ação e exploração: ver como é, desmontar, participar, construir, engajar-se e até mesmo se sacrificar, se a ação for encarada como espírito lúdico desafiador e de superação de limites. Dessa forma, os sentidos de liberdade, como “decisão, incerteza, frivolidade, é o que mantêm seu poder potencial e pode transformá-lo em um lugar de experiência” (BROUGÈRE, 1998, p. 197).

3.2.2 Brincar Livre: sabor de criação



O poema de Bella revela um olhar metafórico da liberdade, ao ver as crianças experimentando o doce sabor de criação. Pela brincadeira livre, as crianças trazem, em seu enredo uma performance da realidade que não contraria sua natureza, mas recriam metaforicamente “com situações ritualizadas do cenário da cena social” (MAFFESOLI, 2001, p.205). Trata-se da realização de uma aparência, constituindo-se como fenômeno vital da cultura ligada à linguagem. E, portanto, requer: a experiencição, a exploração livre, o imaginário, todas as formas de linguagens e o sentido dos detalhes, enfim, todos os elementos indispensáveis da existência.

Do mesmo modo, Amor compreende a liberdade:

No momento em que as crianças estavam brincando utilizando os objetos do Baú, elas estavam protagonizando a sua história com outros, suas experiências do que via no mundo exterior, através do baú brincante. [...] ao brincar livremente elas criavam as brincadeiras e aí elas se tornavam protagonistas, né? Era muito bonito de se ver (Amor – Dados do Registro livre, 2018).

O olhar da catadora Luz se deliciava ao ver o processo de construção, de criação e de “arquitetar” das crianças no brincar livre. Em suas palavras:

[...] o brincar livre ainda existe e é possível! O permitir-se, dar-se a liberdade com responsabilidade, o fazer-se sujeito criador, sendo criatura de sua própria criação, o levantar hipóteses, romper obstáculos, tudo foi muito bem arquitetado pelos “arquitetas

mirins” de nossa escola nos momentos vivenciados pelo projeto Baú Brincante (Luz – Dados do Registro livre, 2018).

A narrativa de Luz expressa a alegria por ter reencontrado o doce sabor do brincar livre. Segundo a professora, com o projeto Baú Brincante foi possível ver o quanto as crianças são criativas e transformam os objetos em brincadeiras criativas. Esses “arquitetos mirins”, assim chamados por Luz, “possuem repertórios e conhecimentos que ultrapassam bancos escolares, enciclopédicas ou computadores”, como afirma Friedmann (2013, p. 78).

O catador Jame também visualizou o “doce sabor de criação” das brincadeiras das crianças, quando descrevia as cenas de acervos fotográficos no ateliê. Seguem-se suas palavras e a Figura 17, que ilustra as brincadeiras das crianças.

Figura 17 - Brincar livre é dar sentidos



Com o brincar livre é diferente, porque eles vão criar. E tem uns que se apegam a um objeto. Erick é aquele aspirador. Ele só quer o aspirador. Gustavo quer aquela TV. Tem crianças que pegam aquele rolo parece que tá remando. Ah isso aqui não vai ser uma lanterna, agora vai ser um foguete. Eles usam a criatividade para poder mudar o valor e dar um sentido para o objeto. O aspirador vira carrinho; o pneu transforma-se em cavalos e navios; malas em carros (Jame, Dados do Ateliê/Escuta-set/17).

Fonte: Fotografias cedidas pela professora Flor (2018).

Para Jame, o sabor da criação está no valor que é dado ao brinquedo (objeto), dando um novo sentido ao objeto e criando a brincadeira. Winnicott (1975, p. 9) ressalta que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”. Ele também informa que dada a oportunidade de a criança “viver criativamente e usar objetos reais, para neles e com eles serem criativos. [...] o espaço potencial se preenche com os produtos da própria imaginação criativa da criança” (Idem, p. 141). Em outras palavras, no brincar livre, “a imaginação quer toda possibilidade de imaginar.[...]A imagem pede mais imagem” (PIORSKI, 2016, p.117). Assim, corroborando com Bella, “faz-se concluir o quão bom é ser livre para imaginar”.

3.2.3 Brincar Livre: portal da imaginação



O poema de Vida expressa que o brincar livre é uma brincadeira diferente, por ser uma porta aberta para imaginação, *alegria, diversão, faz de conta*; um caldeirão de *emoção*. A criança brinca com os olhos do coração e o “brilho radiante da imaginação vale-se dos sentidos para trazer o mundo para os encantos da irrealidade – interioridade – criadora. É para encantar o mundo” (PIORSKI, 2016, p.133).

Brincar é fonte da vida. “É a emoção que define a ação. [...] a partir da qual se faz ou recebe um certo fazer que o transforma uma outra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou aquela classe” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 10). Sob o olhar autopoietico, Maturana explica que a sensibilidade é o fluir contínuo das emoções (o gesto, a fala, o som, a postura) que modela o nosso cotidiano e todo o nosso viver/conviver, que constitui o fundamento de tudo que realizamos (MORAES; TORRES, 2004). A sensibilidade se expressa no viver/conviver e está presente em todas as ações do ser humano. Assim, “*se quiser conhecer a emoção, observe a ação; e se quiser conhecer a ação, veja a emoção*” (MATURANA, 1999 apud MORAES; TORRES, 2004, p. 58, grifo nosso).

Para Flor, essa magia, encantamento e alegria representam a essência da brincadeira das crianças. Marina corrobora com Flor, ao tratar da potência da imaginação das crianças durante o brincar livre. Elas explicam:

***Magia, encanto e alegria.** Eu não consigo dissociar o brincar livre dessas palavras. [...] Quando se abre as portas do baú o que eu consigo ver é mágico [...] Apesar de toda aquela confusão eu consigo ver todo esse encanto, aquela energia boa, que me remete a minha infância. [...] o brincar livre remete onde tudo é leve e possível; fez-me relembrar que na **meninice a imaginação nos presenteia com a mágica** de transformar tudo o que quisermos e, nos faz viajar por mundos sem sair do lugar (Flor, Dados do Ateliê/cheiro – out/17).*

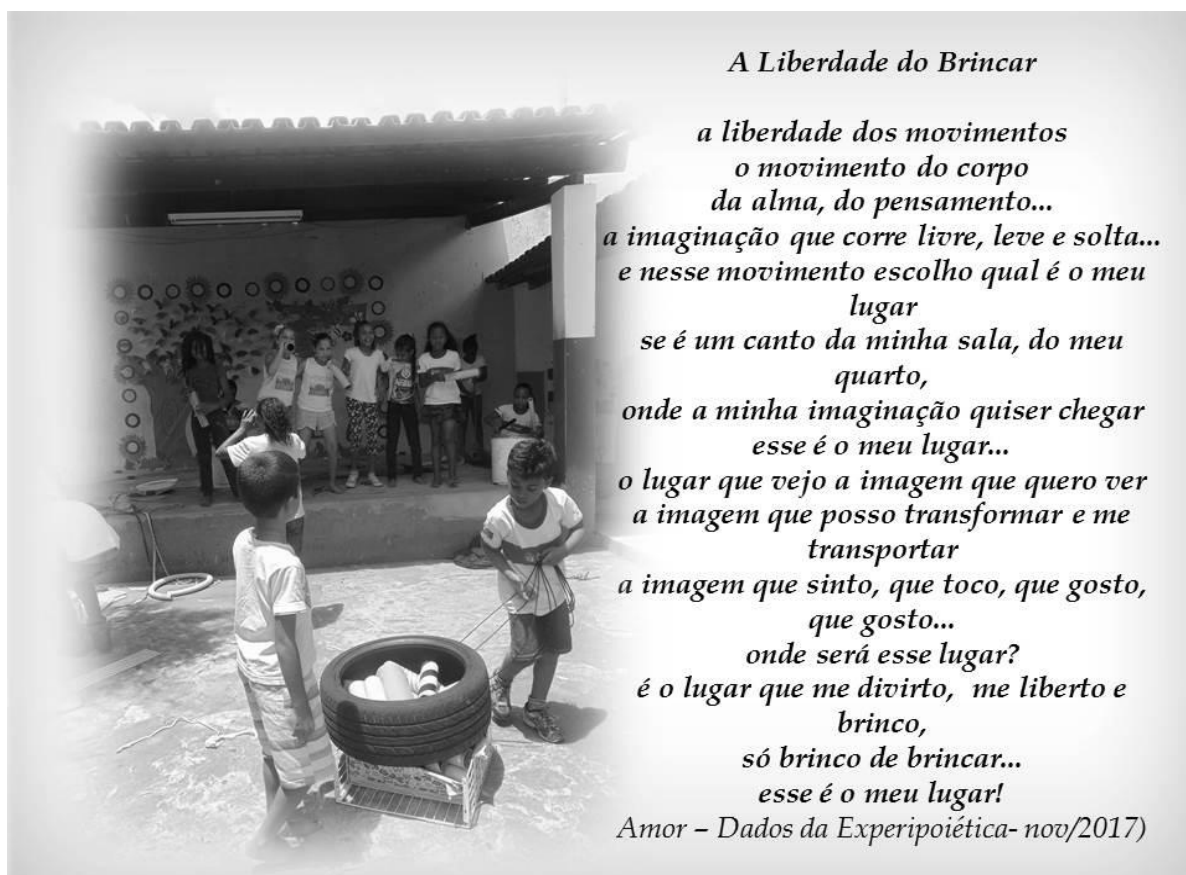
*Quando vejo o brincar livre das crianças, o que compreendo é que **a imaginação deles é muito forte**. Então, renasceu a criança dentro de mim, pois eu não tinha capacidade de recriar mais nada (Marina, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).*

A partir do poema de vida “o portal da imaginação”, e das falas das professoras Marina e Flor, torna-se possível compreender o brincar livre como “uma pura quimera e fantasia; [...] uma imagem da marca de todos e todas as coisas que devem se deixar ver” (MAFFESOLI, 2001, p.26). Flor viu-se em “*todo esse encanto, aquela energia boa, que me remete a minha infância*”; e para Marina o portal da imaginação “*renasceu a criança dentro de mim, pois eu não tinha capacidade de recriar mais nada*”. Maffesoli, alerta:

[...] não importa a maneira pela qual esse “imaginal” possa se exprimir – virtual, lúdico, onírico – ele vai estar lá, presente e pregnante, ele não será mais acantonado na vida privada e individual, mas será elemento constitutivo de um estar-junto fundamental (MAFFESOLI, 2001, p. 26-27).

O brincar livre permite uma nova composição de estar-junto. Ele “promove e desenvolve a imaginação, a criatividade e a fantasia. A condição de liberdade e de espontaneidade oferece as condições férteis para que cada brincante construa na sua mente interpretações sobre as experiências reais” (LOPES, 2016, p. 2016). Assim, pode-se dizer que o brincar livre abre porta para muitos sentidos.

3.2.4 Brincar Livre: é lugar de movimento



O sentido do brincar livre, para Amor, corresponde ao movimento do corpo e da alma. “Todo sensível corresponde à corporalidade do manifesto. Sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras” (GALEFFI, 2007, p. 98). Desse modo, o corpo não é apenas um suporte passivo de nossos pensamentos e sentimentos, mas constitui a matéria que recebe a ressonância ativa do que acontece em nossa mente (MORAES; TORRES, 2004).

O brincar da criança constitui num modo de relação de existir, consigo próprio, com os outros e com o mundo, da corporeidade e de experiências de forte carga erótica (MAFFESOLI, 2005). “Uma carga emocional, afetiva”, como explica D’Ávila (2016, p. 107), que é gerada pela energia e pela força do afeto (MAFFESOLI, 2005). Nessa perspectiva, para Luz,

[...] é um lugar vivo [...] Vejo a criatividade efetivamente acontecer. A utilização de bastão, rolos de papelão, cabo de vassouras e pneus para trabalhar o equilíbrio.. [...] observei Natália (aluna com deficiência) ela passou a maior parte parada entre os objetos. Quase no final as colegas a vestiram com uma roupa e colocaram colares. Ela demonstrou gostar e parecia estar feliz, pela sua expressão fácil dava para perceber (Luz – Dados do Diário de anotações, 2017).

A narrativa de Luz permite-nos compreender que no brincar livre a criança não expressa somente sorrisos e momento de alegria. O ser se torna aquilo que o corpo vivencia. Segundo Maturana (2004, p.138), “para que uma criança cresça em consciência social e aceitação do outro, deve crescer na consciência da própria corporeidade e na auto aceitação [sic]”. Ao brincar, o corpo da criança também incorpora a cultura e se expressa de acordo com a sua vivência. Neste sentido, a representação do corpo é o que torna possível o brincar.

Gutton (2013, p. 250) descreve que no “brincar, o corpo se encontra na percepção e na ação. O que é brincado corresponde à imagem do corpo, tal como é percebida”. Este é o caso Flor, visto que ao visualizar as imagens presentes na Figura 18, do “acervo de cenas”, no ateliê, esclarece, como citado, a seguir:

Figura 18–Acervo de Cenas

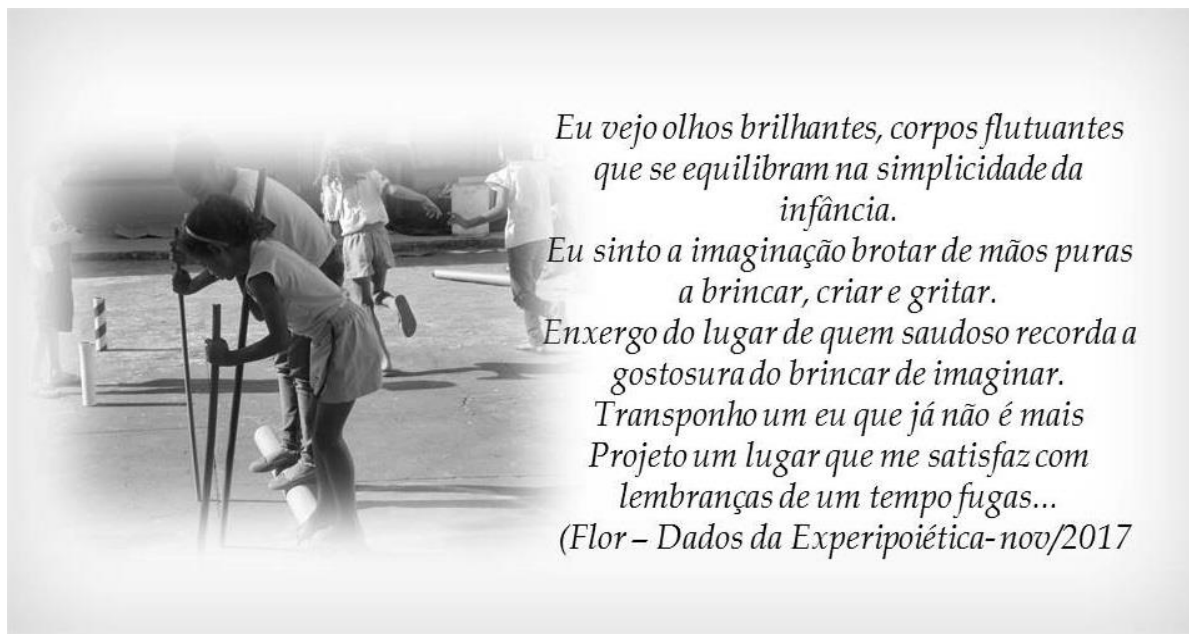


Fonte: Própria pesquisadora (2017).

[...] quantas brincadeiras com o movimento: a mala é a brincadeira que eles adoram! Puxando um e outro pelo pátio da escola. Wiliam e Gustavo disputam a televisão. A banda começou pelos meninos. Mas, agora é domínio das meninas (risos). Eles batem os baldes, as latas qualquer objeto que saia um som; e tem as dançarinas. (risos). A casa e a cabana também é muito escolhida. Só que eles não conseguem firmar os rolos (risos)... Botam aqueles panos para amarrar e não consegue. Estão sempre criando novos espaços criativos (Amor, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Pode-se dizer, portanto, que a brincadeira é um espaço potencial para se experimentar e viver de forma criativa, pois ela aguça a sensibilidade, percepção corporal e o movimento da criança; articulando-os, ela passa a viver mais plenamente.

3.2.5 Brincar Livre: fonte de criatividade



Os versos de Flor apontam o brincar como um labor imaginário, que pensa, cria e liberta-se. Por meio do brincar livre, a criança, com sua fonte de vida inesgotável, constrói coletivamente, cuja “capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade” (DIAS, 2001, p.46). Além de ser a fonte da criatividade, como ilustra a Figura 19, adiante, o brincar tem outros sentidos, que foram construídos coletivamente com sua turma, conforme ela nos narra:

*Na brincadeira a garotada criam suas próprias regras, socializam-se, rompe as barreiras sociais e aflora a criatividade através da imaginação. Ao serem questionados sobre o que o Baú Brincante representava para eles/elas, os alunos matutino e vespertino responderam: **fonte de criatividade, criar, importante, esperança, felicidade, diversão, carinho, amor e harmonia.** Tudo isso os alunos encontraram nos 40 minutos de liberdade todas as quintas (Flor, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).*

Figura 19 - Poema concreto: Fonte da Criatividade



Fonte: Própria pesquisadora(2017).

Criar a possibilidade de estarmos livres depende de estarmos abertos à multiplicidade de modos de conceber e celebrar a não essencialidade e a mutabilidade das coisas e do mundo. A fonte da criatividade alimenta o caminho para estratégias, descobertas e inventividade (ROJAS, 2007). Trata-se da ligação do passado, do presente e do futuro que se funda em uma intemporalidade, com isso remetendo à intensidade do ato criativo, do círculo do eterno retorno, que possibilita a repetição da aventura. Flor assim descreve, quanto à criatividade ilustrada na Figura 20, em seguida:

A porta se abre... E ao abrir revela a magia desse pátio encantado, crianças descobrindo o gigante mundo do outro lado, cheio de possibilidades. [...] uma fonte de criatividade. Do guarda roupa encantado não sai duendes nem faunos, mas é revelado um mundo apaixonado, enxergado por aqueles que vivem ou se reencontram com a infância (Flor, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Figura 20–“Acervos de Cenas” da Professora Flor



Fonte: Fotografias cedidas pela professora Flor (2018).

A construção destes cenários envolve uma riqueza de mensagens que revelam narrativas de gestos, sons, choros, sorrisos, gritos de euforias ou de sentimentos fúria e outros; linguagens estas que podem ser vistas e escutadas pelos adultos, enquanto as crianças brincam. Segundo Lopes (2016), esta harmonia é gerida por regras estruturantes, co-construídas por todos ao longo da situação. Além disso, podem ser observados e sentidos: a vontade, motivação, tensões, prazer, dificuldades, limites, liberdade e espontaneidade. Basta que abramos os espaços de vida da criança para a criação, a construção, o fazer manual, os gestos cooperativos (PIORSKI, 2016, p.119).

3.2.6 Brincar Livre: vai além do olhar



No poema “Cheiro ao vento”, Luz descreve que a experiência de brincar livre proporciona às crianças “o prazer de sentir como verdadeiros heróis, madames, arquitetos, engenheiros, donas de casa, assaltantes”, permitindo assumirem-se como sujeitos que pensam e falam de acordo com sua subjetividade, com direito de se transcenderem no tempo, no espaço e nos desejos. Para Maffesoli (2001, p.207), trata-se da “extrema atenção ao minúsculo [que] permite ver claramente o criativo”. Além disso, talvez possa dizer que se trata de “uma forma de experimentar o que não vemos com toda evidência” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.34).

Luz, ao ver as crianças brincarem livremente, percebeu que vários sentidos foram mobilizados e envolvidos, ou seja, para ela “vai para além do olhar”.

*O brincar livre proporciona o prazer. O brincar livre vai mais além. Ele está numa mistura com os todos os órgãos dos sentidos. **Ele mexe com todos os órgãos e os sentidos.** O que eu quero dizer com isso: ele é um prazer total. Não existe o brincar livre sem o prazer. Eu aprendi isso. A gente percebe isso. Os olhos dos meninos como brilham, né? [...]* (Luz, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

Verifico, então, que a visão da professora é tocada pela sensibilidade, que impacta diretamente a formação das crianças. Com isso, quero dizer que o “brilho radiante da imaginação da criança vale-se dos sentidos para trazer o mundo para os encantos da irrealidade – interioridade – criadora” (PIORSKI, 2016, p.111). Afinal, como afirma Sutton-Smith (2017, p. 13), “a brincadeira é, majoritariamente, um atributo individual e uma forma de socialização, com isso ela é uma fantasia coletiva que envolve também os adultos e que lhes permite o arrebatamento e a paixão”. Foi com esses sentimentos, de êxtase e paixão, que a professora Luz fotografou a brincadeira de Camila, como demonstra a Figura 21, seguida das palavras de Luz:

Figura 21 - “Acervo de Cena” de Luz: Camila viajando



Sinto paixão - Eu registrei essa foto de Camila, porque eu fiquei apaixonada. Ela estava com esse salto alto, puxando a mala, com maior prazer. E essa mala tinha era é coisa, viu! (risos). Quando eu vi, eu perguntei: - Oh minha filha tá indo pra onde? Ela responde: - Estou indo para outros estados. Ela estava de salto alto, com a mala cheia. Ela não sabe se estado, cidade, país tem diferença. Mas, volta e meia ela diz que vai para algum lugar. Ela já ouviu essa palavra, estado. Na outra semana, ela colocou o salto vermelho, arrumou a mala e falou que iria para Paratinga – Professoras sorriem e perguntaram, onde fica essa cidade Paratinga Luz? Ela sorri e responde: - É uma cidade do interior da Bahia. (risos) (Luz, Dados do Ateliê/Escuta–set./17).

Fonte: Fotografias cedidas pela professora Luz (2018).

A fala da professora Luz destaca o olhar atento e a escuta sensível das vozes das crianças acerca de cada um dos aspectos implicados nas suas experiências no espaço escolar (as relações, as instalações e os materiais, as práticas pedagógicas etc.), os quais são ingredientes não só importantes, mas necessários no processo de construção da qualidade da aprendizagem da criança (CRUZ, 2008 p.18).

Olhar cuidadoso e com sensibilidade para diferenciar as “brincadeiras boas e não boas” de ver, quando a professora chama de “cheiro ao vento”. Ela explica:

*Então, o cheiro ao vento é um cheiro bom. Mas, assim, algumas cenas que eu vi nesses últimos encontros, o cheiro não foram boas. Entende? Então, a ação remete a um cheiro. Por que, estou dizendo ao vento? Tem cheiros bons que remetem o prazer, alegria bem-estar; [...] tem o cheiro de uma ação que não gostei. Ele era mau cheiro, principalmente, aquela ação ali [**acervo decena de menino brincando de gangue e armas**]. Porque, realmente me remedia algo que eu sabia que era realidade do aluno. Eu não gostei de ver não. De quem realmente que foi que fez e construiu a brincadeira com gangues [...] (Luz, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).*

As falas da professora apontam o olhar receptivo, aberto e inquieto para a cultura lúdica existe no ambiente escolar. Para Luckesi (2018), existirão ações, caracterizadas como brincadeiras, que, para um, será agradável, prazerosa, alegre e confortável. Porém, também será possível vermos brincadeiras que serão desagradáveis e desconfortáveis para nossos olhos, “fator que implica que a ludicidade está comprometida com a experiência interna do sujeito que vivencia a atividade, não na atividade propriamente dita” (LUCKESI, 2018, p. 30). Fortuna (2010) também permite-nos refletir a respeito disso: “reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate do individualismo e o narcisismo tão abundantes de hoje” (FORTUNA, 2010, p.103), para reintegramo-nos ao sensível e ao senso de pertencimento igualitário. A brincadeira, na forma da livre improvisação, desenvolve nossa capacidade de lidar com o inesperado e um mundo em constante mutação.

Por fim, compreendo o olhar de luz como receptivo, infinito e esperançoso para o brincar livre, pois é visto como uma atividade que “*mexe com todos os sentidos*”. Para Maffesoli (2001, p.206), falar do cotidiano significa preocupar-se com as cores, os gostos, os sons, é tentar encontrar, no seio da análise social, toda a importância do choque sofrido. O autor assegura que o “olhar significa também tomar conta de, cuidar de, zelar por. Isso é o que significa ver. Não ver através das lunetas ideológicas, de lentes deformantes, mas levar em conta aquilo que se dá a ver” (MAFFESOLI, 2009, p. 96). Daí a importância de aprender a contemplar e a reconhecer todos os sentimentos, pensamentos, sensações e intuições.

**ATELIÊ COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA O BRINCAR
LIVRE: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E APRENDIZAGENS**



4 ATELIÊ COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA O BRINCAR LIVRE: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E APRENDIZAGENS

[...] é preciso “saber ouvir o mato crescer”, isto é, estar atento a coisas simples e pequenas. Gerir o saber estabelecido e atinar com o que está prestes a não nascer são, afinal, os dois polos da tensão que constituem a harmonia conflitual de todo conhecimento!

(Maffesoli, 1988, p.35).

O ateliê é reconhecido como um local de produção e reconstrução de sentidos, pois o artesão utiliza seu corpo (mãos, olhos, ouvidos) de forma ativa para ‘criar caos’, com liberdade e criatividade (MALAGUZZI, 1999). Um espaço de criação e, também, “um lugar de liberdade de disposição lúdica em meio ao mundo sensível”, como descreve Schiller (1995, p.17).

A sensibilidade humana constitui a dimensão ética e estética do ser; pode ser início, fomento e base da produção de sentidos que inspiram a busca do saber. O estético, neste sentido, é compreendido como o campo onde a experiência humana alcança o seu supremo grau de realização (GALEFFI, 2009a). A compreensão e a sensibilidade estão intimamente ligadas, visto fazerem parte do terreno fértil de religação que une corpo, mente e o espírito; uma conexão entre pensamento, sentimento, aprendizagem e vida, “dando o devido destaque aos saberes das experiências vividas, lembrando que cada indivíduo traz consigo a singularidade de suas experiências, de suas vidas” (MORIN, 2012, p. 31).

Na formação, a sensibilidade acontece na “experiência vivida”³⁶, num processo constante de construir e reconstruir; com “o sentindo expandido das coisas humanas obtido pela inteligência do presente [...], pois, o presente somente revela o seu segredo em proporção direta ao objetivo que então se estabelece” (MAFFESOLI, 1988, p. 213). E, sobretudo, que seja uma “experiência viva que compreende a partir da pré-compreensão implícita da experiência coletiva” (MAFFESOLI, 2010, p. 88).

Cresce, assim, a ideia de ateliê didático – um espaço rico para formação de professores, um lugar de criação e busca de sentidos, pela via da arte e do lúdico. Trata-se de um lugar de experiência sensível de professores, sendo alicerçada numa concepção dialógica,

³⁶ Para Maffesoli, experiência vivida refere-se à vida vivida de forma global e concreta (MAFFESOLI, 1988, p. 115-128).

metafórica, poética, reflexiva e contínua. Nesta perspectiva, a sensibilidade é compreendida de forma aberta (intuitiva, imaginária, analógica, lúdica, autopoética), de ser, viver, compartilhar, dialogar e relacionar a tudo o que vive e existe com significação. Por isso, a dimensão sensível pode ser um caminho aberto para a produção de sentido/experiência, como ressalta Maffesoli (2005, p. 16), “que bem poderia ser a marca da pós-modernidade”, a qual tem sido reconhecida como uma emergência da experiência de vida e como compreensão das realidades humanas. E vem sendo pensada, portanto, como uma busca para compreender a formação como um fenômeno, fazendo-se, compreendendo-se e existindo.

Assim, apresento a discussão sobre formação dos professores segundo uma abordagem experiencial, isto é, o método que busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, levando os mesmos à autocompreensão, investigação e reflexão de forma indissociável dos processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos (CARDOSO, 2007). Diante disso, falar de formação para o presente momento requer levar em consideração a “forma significativa e relacional, e, não mais de modo simplificado e antagonizado, mas, sobretudo, explicitando densamente os seus sentidos” (MACEDO, 2010, p. 27). Sustento minha opção pelo caminho da experiência/sentido, tal como as palavras de Nóvoa (2002, p. 58), quando assim destaca: “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida”. A experiência como processo formativo, visando à construção e reconstrução de seus saberes, conforme as análises de Zen (2014, p.60), “não deve ser reduzido a aspectos instrumentais da prática profissional, mas, sim, valorizar a experiência dos professores em múltiplas frentes e em diversas direções, como um processo contínuo do ‘vir a ser’”.

Acredito, assim, que quando as professoras catadoras passam a narrar ou escrever suas histórias sobre as experiências – catadoras na infância, suas aprendizagens durante a formação inicial, com projeto Baú Brincante atrelado ao ateliê e as escritas experipoiéticas –, essas experiências contribuem para o desenvolvimento, transformação e consolidação de compreensões em relação aos sentidos do brincar livre à profissionalidade, com isso, ressignificam seus saberes pedagógicos do dia a dia.

Neste capítulo, portanto, busco dialogar sobre as seguintes inquietações: qual o sentido da experiência formativa sensível para as professoras catadoras? Como se passou esta experiência sensível para as docentes? Assim, com olhos e ouvidos atentos aos depoimentos escritos e narrados das professoras catadoras, busco compreender como as docentes se

referem à proposta da experiência formativa sensível, com base no olhar sobre o brincar livre no ensino fundamental.

4.1 ATELIÊ: QUE ESPAÇO É ESTE?

A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. [...] Exige reinvenção

(Freire, 2002, p.104).

Ao iniciar meus estudos sobre o lúdico, paralelo ao desenvolvimento do projeto Baú Brincante, um problema foi levantado por Pereira e Carvalho (2003, p. 120), que me mobilizou a pensar em caminhos da dimensão sensível para a formação das professoras.

Brincar é preciso. Mas sabemos o que é brincar? A única forma de descobrir é olhar as crianças brincando. Não há maneira, a não ser através da observação, de formar um educador que compreenda a ludicidade e a incorpore à sua prática: só se entende o que é brincar por meio desse exercício do olhar! (PEREIRA; CARVALHO, 2003, p. 120).

Um problema desafiador e essencial: pensar caminhos que fomentem a expressão do saber e o modo de olhar o brincar livre no ensino fundamental I. Uma proposta de formação para que os professores “se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”, como advoga Nóvoa (2011, p.21), pois, segundo o autor, é esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional docente.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 29) também abrem caminhos para pensarmos em propostas formativas lúdicas no contexto escolar. No seu Art. 7º, as DCN propõem que as experiências de formação de profissionais da educação básica sejam compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias; [...]

d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; [...]

i) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (BRASIL, 2015, p. 27-29).

Dentre as discussões da atualidade sobre a formação inicial e contínua de professores e sobre a docência na educação básica, Zeichner (2010) propõe a constituição de um “terceiro espaço” – o trabalho de parceria escola-universidade, mediado por uma concepção híbrida de formação, que reúna o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. O terceiro espaço pode ser colocado em prática a partir de projetos colaborativos, entre a escola e a universidade, “focados na criação de práticas limítrofes e híbridas” (ZEICHNER, 2010, p. 496), por meio de pesquisas, de experiências do professor na formação, no desenvolvimento profissional e na mudança da cultura escolar.

Sob o ponto de vista do paradigma orgânico e estético (MAFFESOLI, 1988), reforça-se a emergência da experiência de vida como compreensão das realidades humanas, sendo a expressão da temática sensível. Por este caminho, pesquisadores, como Zeichner (2010), Nóvoa (2011;2017), Goodson (2007), Larrosa Bondia (2002) e outros, abordam a experiência como um fenômeno da formação, reconhecendo-a de forma significativa e relacional, sobretudo, os seus sentidos. Esses autores também visam à superação da tradicional segregação entre a universidade e a escola.

Nóvoa (2017) destaca que, atualmente, existe um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação. Para ele, é na formação que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. Dessa forma, o autor citado vem defendendo uma formação contínua que possibilite ao professor a construção e valorização de sua profissionalidade, transversalmente de partilhas de experiências vividas (NÓVOA, 2011). Assim, Nóvoa (2017, p. 1115-1117), na tentativa de edificar o caminho de uma nova proposta de formação de professores, apresenta quatro características deste novo lugar:

Quadro 2 - Características do novo lugar de Formação

1ª característica – Uma casa comum da formação e da profissão	[...] primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas; um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.
2ª característica – Um lugar de entrelaçamentos	A força deste lugar encontra-se na possibilidade de construir novos entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação universidade-escolas;[...] A colaboração é a segunda palavra-chave. Nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação.
3ª característica – Um lugar de encontro	Lugar produz-se uma terceira realidade, com novos sentidos. É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica.
4ª característica – Um lugar de acção pública	Uma casa comum, um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de acção pública. Não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos académico, profissional e político. Sabemos o que é preciso fazer. Teremos coragem para o fazer?

Fonte: Nóvoa (2017, p. 1115-1117).

Nóvoa (2017; 2011), ao apresentar as características de um novo lugar de formação, visualiza a escola como um lugar de convivência de realidade plural; por isso, segundo o autor, abrir a escola para as narrativas das experiências vividas, individuais e coletivas, permite que este espaço torne enriquecedor à formação de seus profissionais, promovendo autocompreensão, investigação e reflexão de forma indissociável da ação do professor. Neste sentido, esta pesquisa, junto com a pesquisa Baú Brincante, que consolidou parceria entre a escola-universidade, construíram um espaço de experiência formativa para os professores, acerca do brincar e da cultura lúdica no espaço escolar (D’ÁVILA; CARDOSO; XAVIER, 2018). A partir do Baú Brincante, portanto, nasceu a ideia do ateliê Catadoras do Brincar, constituindo-se num terceiro espaço de formação e produção de sentidos acerca do brincar livre.

O ateliê *Catadoras do Brincar* parte dos princípios vitalistas, a saber: “insistência da intuição penetrante; visão interna da compreensão; abordagem global, holística, dos diversos elementos do dado e da experiência comum, o que, com outras qualidades, é sentido como constituinte de um saber vivido” (MAFFESOLI, 2001, p. 16). A constituição destes ateliês formativos adotou como referência a experiência de D’Ávila (2016; 2018) em pesquisa-formação realizada com professores universitários.

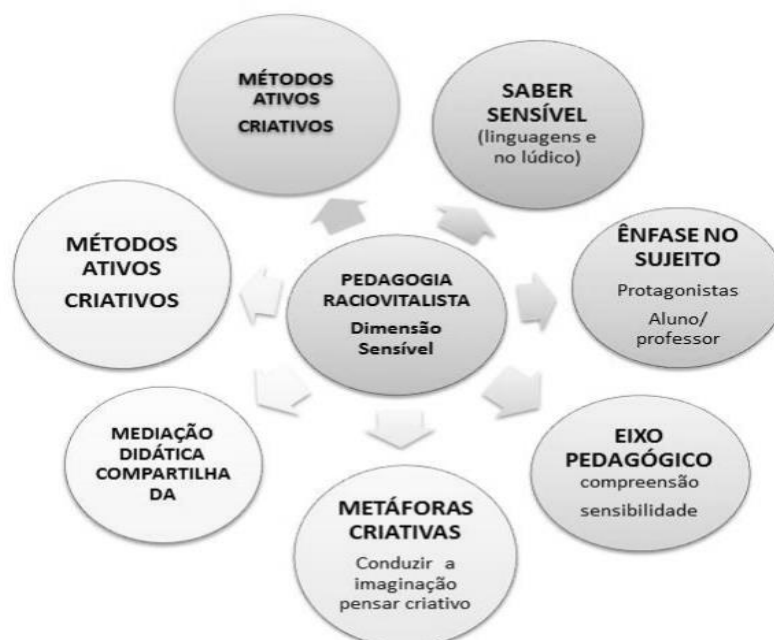
Nesta experiência, a professora elenca como conceito referência a Didática do sensível e elege como princípios do ateliê didático: “a) Sentir: escutar, ver, tocar, intuir; b) Metaforizar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas; c) Imaginar: permitir a visualização; d) Criar: permitir o emergir de novas condutas”, já citados, anteriormente, no capítulo da metodologia.

Neste trabalho, D’Ávila (2016, p. 109) defende a ideia de que:

o saber sensível e os saberes didático-pedagógicos, lastro das práticas pedagógicas, possam presidir a pedagogia e a didática dos professores, mediante a adoção de postura e *modus operandi* coerentes, a partir de uma pedagogia raciovitalista e de uma didática sensível. Vale dizer que o sensível não se opõe ao inteligível, mas lhe é complementar.

A “Pedagogia Raciovitalista”, de acordo com D’Ávila e Ferreira (2018, p.35-36), refere-se a uma formação aberta que inclui, “para além da inteligibilidade dos conhecimentos, o saber sensível (estésico), da arte (estético) e do lúdico (a graça e a plenitude)”, na qual apresenta um leque de saberes pedagógicos necessários para a prática da profissionalidade docente, conforme ilustra a Figura 22, a seguir.

Figura 22 - Características da “Pedagogia Raciovitalista”



Fonte: D’Ávila e Ferreira (2018, p. 35), imagem produzida pela pesquisadora.

Para colocar em prática essas três dimensões de forma indissociável, o professor necessita orquestrar uma didática que permita primeiro: a sensibilização, a metaforização; a

criação de situações desafiadoras, a fim de que se possa mediar e interagir com os alunos de modo compartilhado (D'ÁVILA; FERREIRA, 2018, p.36).

O lúdico, aqui, é compreendido como “um princípio formativo” (LEAL; D'ÁVILA 2013) que possibilita a intuição, criatividade, espontaneidade e experiências de plenitudes, as quais preambulam uma conseqüente aprendizagem significativa e, assim, uma formação profissional efetiva. No ateliê, como mostra a Figura 23– Experiências vividas no ateliê Catadoras do Brincar –, busquei propulsionar uma formação que permitisse focalizar conhecimentos e modos existenciais, percebidos numa ótica ética e estética, possibilitando ao sujeito ampliar sua capacidade de reflexão sobre sua prática pedagógica, bem como um olhar mais sensível aos problemas educacionais e pedagógicos.

Figura 23 - Experiências vividas no ateliê Catadoras do Brincar



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Conforme Volpe (2007, p. 6), adotar diferentes mediadores em um estudo trata-se de um movimento dinâmico que o pesquisador-participante utiliza como “espaço entre, sendo possível o desenvolvimento de experiências mutativas do viver”. A finalidade desses mediadores é apresentar/facilitar a expressão de um ambiente rico de aprendizagem, porque aquilo a ser proporcionado se articulará com o potencial criador do sujeito. Compreendo, portanto, a formação docente com o olhar para a cultura da escola, com intuito de ver o “[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, [...] de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores e de seu uso em geral” (Cf. BRZEZINSKI, 2014, p. 1247).

Compreendo, também, o ateliê como um lugar de aguçar o olhar para as singularidades, dentre elas: as culturas escolares. Santos (1989, p. 20) ressalta que “as ecologias vão nos permitir dilatar o presente com muitas experiências que nos são relevantes”. Trata-se da experiência de “contemplação do mundo” (MAFFESOLI, 2005), utilizando formas criativas de um corpo-sujeito-do-mundo, por meio do lúdico, da arte e das metáforas, uma tentativa de romper com o conhecimento racionalizado, petrificado e inquestionável, propondo uma religação do eu pessoal com o eu profissional.

4.2 SENTIDO/EXPERIÊNCIA SOBRE O BRINCAR DAS CATADORAS

Se a própria existência cotidiana lhe parecer pobre, não a acuse.
Acuse a si mesmo, diga consigo que não é bastante poeta
para extrair as suas riquezas. Para o criador, com efeito,
não há pobreza nem lugar mesquinho e indiferente. [...].
O criador, com efeito, deve ser um mundo para si mesmo
e encontrar tudo em si e nessa natureza a que se aliou.

(Rilke, 1985).

A poesia de Rainer Maria Rilke³⁷ coloca em cena uma questão muito relevante para a formação contínua do professor: as experiências sensíveis como processos vitais para a produção de sentidos – todas as formas da experiência concreta nos remetem à sensibilidade.

As experiências como processo formativo, ou experiências no campo de trabalho, vêm acompanhando as ideias de pensadores contemporâneos (MAFFESOLI, 1988; MORIN, 2002; SANTOS, 2003; NÓVOA, 1995; 1997; FREIRE, 1983; GATTI; MELLO; BERNARDES 1972; 2009; PIMENTA, 2014; MACEDO, 2010) dispostos a demonstrar que nas relações cotidianas o que prevalece é um “querer-viver” intenso e um desejo de “estar-junto” fecundo. Trazem esse diálogo em prol de um movimento “orgânico e intencional de educação e formação de seus profissionais” (PIMENTA, 2014), buscando trilhar caminhos para uma educação integral do ser humano. Assim, para estes pensadores, tornam-se importantes as questões da experiência vivida, que significam a expressão da temática sensível e, como ressalta Maffesoli (2005, p. 16), “que bem poderia ser a marca da pós-modernidade”.

A formação, numa perspectiva de Ser ontológico, também transparece nos estudos de Macedo (2010; 2015), a ideia de formação está alicerçada em conceito globalizante, relacional e politicamente constituído. Para o citado autor a “formação é compreendida como

³⁷Trechos da Primeira Carta do livro “Cartas a um jovem poeta”- Cartas a um jovem poeta e Canção de Amor e morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke; traduzida por Cecília Meireles, 1983.

um fenômeno da complexidade do Ser do homem, que vem se construindo e desconstruindo historicamente, apropriada como um estar-no-mundo-compreendendo” (MACEDO, 2010, p. 32). E, para fechar esse debate, menciono a posição de Zen (2014, p. 50), “que me parece mais pertinente é a que compreende a formação como um processo experiencial, no qual o sujeito se forma e se transforma a partir dos sentidos e significados que atribui ao que vivencia”.

Diante dessa discussão, creio que a formação continuada vem ao longo de sua trajetória histórica construindo e reconstruindo as imagens de modelos racionalistas, e caminhando, hoje, como um fenômeno complexo, em busca de movimento de experiências, no qual o Ser que se forma e se transforma num processo criativo de um corpo-sujeito-do mundo. Penso a formação contínua através de um projeto de experiência sensível na formação dos professores, sendo alicerçada numa concepção crítica, dialógica, metafórica, poética, reflexiva e contínua, e que essa experiência seja vivida, sobretudo, dentro dos ambientes escolares, através da organização de espaços de aprendizagens interpares, para que hajam trocas, diálogos e partilhas entre os professores.

Apesar dos avanços no campo da educação, com os novos paradigmas da complexidade na formação docente, pode-se constatar, em estudos desenvolvidos por Santos (1989), a existência de um “desperdício da experiência”. Para este autor, a educação vive uma questão complicada em relação à discrepância entre teoria e prática social que é nociva para a teoria e também para a prática. “Para uma teoria cega, a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria social é irrelevante” (Idem, p. 20). Além desse conhecimento não ser validado, perdura, ainda, o “equivoco de transformar a experiência numa interpretação reduzida a um quantitativo de saberes acumulados e estruturados como *saberfazer*” (MACEDO, 2015, p. 18, grifado autor).

Pesquisar o sentido/experiência na educação, não é algo novo. Do início dos anos 1990 até os dias atuais, crescem cada vez mais as pesquisas sobre o trabalho com a autobiografia e as narrativas de professores sobre suas experiências (CARDOSO, 2008). Essa visão de pesquisa faz parte do movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência como fonte de conhecimento e de formação. Há pensadores (DEWEY, 1967; GAUTHIER 1998; MAFFESOLI, 2005, LARROSA BONDIA, 2002, 2007; JOSSO, 2004, 2008; NÓVOA, 2002, 2011; MACEDO; 2015, dentre outros) que oferecem forte respaldo na pesquisa educacional, os quais sustentam a importância da dimensão estética da vida social.

agudamente o sentido e, com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1967, p.17). Conforme Dewey, quando a pessoa atentar para o antes e o depois do seu processo, terá aquisição de novos *conhecimentos*³⁹.

Neste sentido, a função do conhecimento é “tornar uma experiência *livremente* aproveitável em outras experiências” (DEWEY, 2007, p.99, grifo nosso). Dewey (2010, p.19) nos alerta e informa que, “se a experiência não tiver o caráter livre, dá para entender que nem toda atividade é igualmente uma realização”. A experiência, no campo da fenomenologia, encontra-se singularizada no tempo, “como uma onda contínua e invisível, a “*experiência vivida*”⁴⁰, que forma a representação; e, em troca, as experiências anteriores modulam as percepções das novas experiências, o qual lhe atribui um significado” (GAUTHIER, 1998, p. 162, grifo do autor).

Maffesoli refere-se à experiência de um Ser, a experiência vivida ou experiência sensível que tem o mesmo sentido. Em outras palavras, a experiência vivida ocorre de forma global e concreta, apostando em um “paradigma estético” que indica o espírito de vibrar e sentir em comum, tendo as emoções como vetor social.

Experiência nada mais é do que vida do dia-dia. [...] Em resumo, é o procedimento transcendental de todo conhecimento real. [...] A experiência é outra maneira de exprimir-se o que chamei de empatia – paradigma que pode ser compreendido como uma modulação da forma. Uns e outros se provando e se expondo a experiência no movimento caótico, como se fora um turbilhão, da existência social – cuja fecundidade e cuja polissemia ainda não se esgotou (MAFFESOLI, 1988, p. 115- 128).

Esse significado é um construto realizado na reflexão, de forma global, que parte do princípio de que o sujeito é um Ser “de histórias”, um ser que constrói suas imagens do mundo interagindo com os outros. Nessa perspectiva, esse pensamento de “experiência vivida” é expresso por Luz:

Conhecimento; Vida; Paixão - eu sempre gosto de usar essas palavras; Mesmo porque a experiência, ela é adquirida com a vida. Então assim, a experiência que eu tenho, com a idade que eu tenho durante esses anos todos me fizeram ser a profissional e a mulher que sou hoje. Aí vem, Fulana, que ela é bem mais nova do que eu, pode passar por experiências às vezes até parecerias, mas não vai ter a mesma concepção e nem o desfecho, igual a mim, pois, somos pessoas completamente diferentes. A experiência que a vida nos traz... É a talvez da vida toda, toda essa gama. De paixão. Eu não sei fazer

³⁹ Segundo Dewey (2007), é o conhecimento que torna uma experiência útil para outras experiências.

⁴⁰ Para Maffesoli, “experiência vivida” refere-se à vida vivida de forma global e concreta (MAFFESOLI, 1988, p. 115- 128).

nada sem paixão. E isso aí pode levar Experiência que tenho [...] (Luz, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Luz destaca que as suas experiências são singulares e foram adquiridas ao longo de sua vida. E afirma que a experiência é a vida que traz, num encadeamento de paixão. “A gama de paixão” que Luz destaca é tal como Larrosa Bondia (2004, p. 163) explica: “Sea experiência é o que nos acontece e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão”. O citado autor define a experiência como “o que nos passa, nos acontece, nos toca” e mostra que esse processo é vivido de maneira singular por diferentes sujeitos. Ele explica:

[...] a própria palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção; A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar [...] (LARROSA BONDIA, 2002, p. 21-26).

A experiência pressupõe que o acontecimento afete o sujeito, produza efeitos no que é, no que pensa, no que sente, no que sabe. Resulta, para Larrosa Bondia (2007, p. 130), “a experiência como formação sendo algo que nos forma (ou de-forma e trans-forma), que nos constitui ou põe em questão aquilo que somos”. Conforme o autor, a experiência pode ser compreendida “como algo que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 21).

4.2.1 O Brincar na Infância das Catadoras

A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ele já experimentou tudo [...] Mas vamos tentar agora tirar essa máscara. O que experimentou esse adulto? (Benjamin, 1994a, p.23).

Compreendo que as experiências de brincar livre na infância se revelam colaborativas na formação e construção do ser pessoa e profissional, caracterizando o modo de ser no cotidiano e atualidade. De certo, a possibilidade de recorrer às narrativas constitui material significativo que complementa a formação e autoformação dos professores. As imagens

tecidas durante as redes de conversações sobre como elas brincavam, ou como catavam os objetos para suas brincadeiras, revelam a riqueza de experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, e estes são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência. Tudo o que tem sentido é “verdadeiro, bom, belo e está fundamentado sobre si mesmo”, como já afirmava Benjamin(1984c, p.23). Assim, o desafio proposto às professoras na roda de conversa, no ateliê, era compor sua trajetória demonstrando sua criança como colecionadora e as experiências com o brincar livre na infância.

Luz evidencia, no trecho a seguir, a lembrança dos momentos em que brincava de ser catadora de objetos que colecionava.

Eu catava tanta coisa. Comidinha... Olha aqui [pausa]. Eu fui colecionadora de dinheiro. Sabe dinheiro de que? Menina eu tinha uns montes. Lembrei-me aqui agora! Eu andava essa cidade inteira com minhas amigas da rua, atrás de dinheiro! E sabe que era esse dinheiro? Aqueles papéis de cigarro! (risos). Ôxe! Tu não tinhas não? Tu não tinhas não?!(resposta para Jame, quando perguntou menina catando papel de cigarro? Eu tinha uma maleta desses dinheiros. Ôxe! Eu brincava comprar e precisava de dinheiro. E outra coisa, eu era colecionadora de calendários. Papel de carta não tinha paciência, mas, calendário. Eu rodava Jequié. Que é assim, o papel de cigarro era meio nojento, porque eu não estava nem aí.. Pegava no lixo, pegava tudo. Já os calendários eu tinha maleta e às vezes repetia eu trocava. E o calendário os comerciantes tinham o hábito fazer o seu cartão para dar no comércio. Eu tinha calendários de mulher pelada, eu tinha de crianças, tinha de natureza, de bicho eu estava assim (sinal de mão cheia)[...] Eu amava colecionar calendário. Eu não sei nem a onde foi parar. Eu também catava caixinhas de fósforo, latinhas. [...] (Luz, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

“Tu não tinhas não?” – Luz fala com ar de espanto, como se perguntasse para o colega: você não brincou disso na sua infância? Em suas experiências de catadora brincante, pode, talvez, perceber o olhar desviante na escolha dos objetos e uma mentalidade que consegue compor relatos e histórias com um repertório de imagens que se aproximam do mundo onírico (BENJAMIN, 2002). A criança tem essa “capacidade de se metamorfosear e se misturar ao fazer o pensador afirmar ser uma forma de conhecimento categórico, um conhecer por totalidades” (SANCHES; DIVINO, 2018, p. 390).

Nas falas de Luz, ela explica que os comerciantes faziam calendários para distribuir para seus fregueses, com diversos tipos de imagens. Para Caillois (1990), a brincadeira de colecionar cartões corresponde a uma das mais altas funções do instinto do jogo. O *hobby* é feito à imagem das raras qualidades que tornam possível o desenvolvimento. O autor conta que o *ludus* de colecionador surgiu na época industrial, chamando-o de *hobby*:

[...] a civilização industrial deu origem a uma forma particular de *ludus*: o hobby, atividade secundária, gratuita, levada a cabo por mero prazer: coleções, artes decorativas, alegrias do pequeno inventor, em suma, todo tipo de ocupação que surja, primeiro que tudo, como compensatória da mutilação de personalidade resultante do trabalho em cadeia, de natureza automática e parcelar. Já se constatou que o hobby assumia normalmente uma forma de construção, pelo trabalhador agora transformado em artesão de modelos reduzidos, mas *completos* de máquinas, fazendo-se cooperar apenas com gestos sempre repetidos, que não exige maestria nem inteligência. A vingança sobre a realidade é evidente e, além do mais, positiva e produtiva (CAILLOIS, 1990, p.53, grifo do autor).

A experiência viva de Luz significa, conforme Maffesoli (2005, p. 115), “o apego àquilo que é vivido aqui e agora, a fruição – fosse ela de modo trágico – da vida presente, a acomodação às grandezas e baixezas que são o próprio da natureza humana”. Sempre necessitamos, dialeticamente, das mediações, da negatividade, para alcançar uma hipotética plenitude de pensamento, uma eventual completude na maneira de ser (MAFFESOLI, 2005).

Jame assinala uma questão interessante, ao questionar Luz por ser catadora de papéis de cigarros, por ser “coisa de homem”. Ele também se recorda que, além de gostar de colecionar esses papéis, construía seus próprios brinquedos que eram feitos de papel.

Era? (olhar questionador e espanto para Luz) [...]. Agora, mulher catava papéis de cigarro? Era mais coisa para homem. (expressões de espanto, quando Luz estava narrando que catava papéis de cigarro). Eu também catava papel de cigarro. Eu gostava de catar aqueles jogos de lotérica. Aqueles jogos vazios que não são preenchidos. Uma vez, cheguei à minha casa com uma sacola cheia de jogo. O meu pai olhou assim, e disse: – não rapaz, isso não vale nada. Mas, eu achava que com aquele que negócio, que ficaria milionário (risos) (Jame, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Usar encartes de jornais para recortar, brincar com as embalagens industrializadas, pode dar outro prisma à realidade e enriquecê-la. A “criança e colecionador [...] situam-se em um mesmo terreno, mas certamente em lados diferentes do maciço escarpado e fragmentado da experiência”, afirma Benjamin (2002, p. 134); na verdade, o que os diferencia ou os separa é justamente o tempo vivido: enquanto o adulto colecionador já passou pela infância, a criança vive em toda sua potencialidade e plenitude (SANCHES; DIVINO, 2018, p. 385).

Ao brincar ou colecionar,

[...] o uso a que o sagrado é devolvido é um uso especial, que não coincide com o consumo utilitarista. Assim, a “profanação” do jogo não tem a ver apenas com a esfera religiosa. As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades

que estamos acostumados a considerar sérias. Um automóvel, uma arma de fogo, um contrato jurídico transformam-se improvisadamente em brinquedos (AGAMBEN, Cf. SANCHES; DIVINO, 2018, p. 385).

Marina aponta elementos de vivências de sua vida brincante que foram marcantes. Isto é, fazia uso de elementos encontrados na natureza para fazer os alimentos em suas brincadeiras.

Catava comidinha. Catava folhinhas no quintal. Pegava as folhas de pimenta para fazer comidinha e comia. [risos] (Marina, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

A criança utiliza os órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos. O brincar desperta a curiosidade das crianças pela exploração de objetos e brinquedos e as leva a ver o que se pode fazer com cada objeto: uma bola pode rolar, pular, mas pode também ser mordida para se experimentar a textura (KISHIMOTO, 2001).

Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, sua paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores [...]Mal entra ela na vida e já é caçador. Caçar os espíritos cujos vestígios farejam nas coisas; entre espíritos e coisas transcoarem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como um sonho: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. [...] (BENJAMIN, 2002, p. 79).

Os acontecimentos cotidianamente envolvendo os sentimentos e pessoas é bastante significativo na vida das crianças, como é caso de Amor, que ressalta a essencialidade da figura da tia na construção de seu brinquedo e catava com seus primos elementos naturais e industriais para suas brincadeiras.

Eu cresci brincando com bonecas feitas pelas mãos de minha tia no interior de Goiás, lugar onde nasci. Lugar onde a terra vermelha virava ingrediente principal para confecção de minhas panelinhas de barro, os objetos descartados pela fábrica de materiais de plástico era minha lojinha onde eu e meus primos iam todos os dias catar materiais novos para nossas brincadeiras (Amor, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Na experiência performance a criança encontra subsídios para a apropriação das situações cotidianas, sendo possível a atribuição de novas significações. Nesse sentido, a brincadeira é uma imitação com sentido atribuído pelo brincante sobre a sociedade e a

realidade da qual faz parte. Ela cria e recria versões, desenvolve a atitude lúdica, a experiência profunda de tomar decisão e fazer valer suas intenções (KISHIMOTO, 2014).

As falas de Flor demonstram o desafio do exercício de lembrar o vivido. Ao relatar a sua história de vida na infância, ela apontou um elemento recorrente em sua fala, relatando que na falta de dinheiro usava a criatividade para construir seus brinquedos.

Sim, nós não tínhamos dinheiro para comprar brinquedos [...]. Eu gostava muito de catar, sabe que era? Isopor. Agora, não aguentava ver um. Mas, porque eu catar isopor. Não era para fazer bagunça, era para fazer de piscina para minhas bonecas. Então aqueles que tinham a cavidade mais funda eram melhor ainda. A minha irmã trabalhava numa casa de família e lá sempre tinha muito brinquedo. Daí eu ganhava Barbie... Eu pegava o isopor e outros brinquedos para mim. Papel de carta... Ah!!!! Eu catava também caixas de fósforos também. Caixa de pasta de dente; embalagens; Eu catava para fazer os móveis para brincar de casinha. A vida era dura, mas eu brinquei!! (Flor, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Narrar lembranças de brincadeiras da infância desencadeou para Flor episódios breves de reflexão e que são importantes na formação para a docência com crianças. Ela relata:

A criança de hoje tem dificuldade de criar coisas novas do velho. Digo reaproveitar o que já tem. Também com o modelo de sociedade que estamos vivendo hoje. Elas hoje não querem ser vistas como criança. [...] Infelizmente é uma reprodução imposta pela mídia (Flor, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

No contexto da vida urbana, brincar e criar com materiais de sucata ou com lixo torna-se algo até irônico diante da cidade e da sociedade capitalista e de consumo (MACHADO, 2001, p.44). O dinheiro se transubstancia em objeto de adoração, que expressa no papel-moeda seu espírito; Benjamin supõe que o capitalismo seja uma modalidade de culto realizado de modo permanente “[sem trégua e sem piedade]”. É urgente encontrar maneiras de pensar que “[...] interrompam a nossa temporalidade presente e que tomem nas mãos o contemporâneo nu” (BENJAMIN, 1994, p. 118).

Jame, em outro momento, aponta o desafio de lembrar sua etapa de infância. Suas falas denotam a dificuldade financeira de sua família para comprar um brinquedo e o distanciamento da figura materna, permitindo que, com sua imaginação e criatividade, pudesse construir seus brinquedos, utilizando papelão fazia seus super-heróis.

Minha mãe não [silêncio] foi para outro estado e tal [...] nem sempre tínhamos muita condição [...] Às vezes eu ia ao mercado eu sabia os bonecos que não podia pegar. Boneco hoje, de 200, 20, 30 reais eu não podia. Aí, muitas vezes eu ficava olhando, pegava e desenhava no papelão, cortava e fazia uma maquete do boneco que eu queria. Geralmente era Batman, Superman.[...] Eu sou catador. Minha esposa fala que sou

acumulador. Porque assim, meu cunhado estava com um rack... Ele não queria mais daí eu peguei. Tem uma caixinha no Baú Brincante, de charuto que eu quase pego. Que eu já gostei. (risos). Até eu ia pedir para mim. (risos)(Jame, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Conforme Machado (2001), o lixo reutilizado e recriado carrega também uma mensagem psicologicamente construtiva:

[...] pois, de maneira simbólica ou por analogia, poderemos lidar internamente com o nosso “lixo” também, usando as partes que não nos agradam para dizer coisas, para fazer, e para Ser mais integralmente. Para a criança a sucata que é um “nada” que pode vir a ser um tudo! (MACHADO, 2001, p.44).

Luz, também, evidencia, a seguir, a lembrança de brincar de casinha quando tinha férias escolares. Ela se recorda dos momentos de brincadeiras vividos na casa de sua tia, em parceria com suas primas, ao expor a rotina de uma brincadeira de “casinha”, utilizando elementos encontrados na natureza para fazer os alimentos em suas brincadeiras.

[...] Agora assim, engraçado brincar de casinha com as amigas, eu não brincava aqui. Porque as meninas, as vizinhas, não tinham o habito de brincar de casinha. Mas, eu rezava para terminar o ano, para ir para Livramento. Então lá, todas minhas amigas e primas brincavam de casinha na casa da minha tia. Lá tinha um porão, na casa da minha tia que fazia os cantos de uma parte da casa. Tinha bonecas, as roupinhas da boneca. Agora, vamos fazer a feira. Tem uma planta que parece uma cabecinha vermelha de uma galinha (risos). E como é que fazíamos as divisórias? Com lenha! Pegávamos os restos de lenhas... Catávamos os talinhos de lenha para fazer a entrada e saída da casinha das bonecas. Agora eu curti, viu! Ave Maria, a gente brincava demais! (Luz, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Nas brincadeiras de infância de Luz, percebo que ela não só colecionava objetos. Entre suas coleções encontramos também “os esconderijos - experiências”, como Benjamin (2002, p. 80) descreve:

[...] já conhece todos os esconderijos da casa e retorna para eles como a um lugar onde se está seguro de encontrar tudo como antes. O coração palpita-lhe, ela prende a respiração. Aqui ela está refugiada no mundo material. [...] E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, enfeitizará todas as pessoas que entrarem desprevenidas. [...] A casa é o arsenal das máscaras, [...] A mágica experiência torna-se ciência.

O olhar das catadoras se volta para um passado/presente, um recente e convulsionado. Em suas falas, narram que viveram muito o brincar em suas infâncias, com muita variedade e

muita imaginação. De acordo com Sutton-Smith (2017, p.391), a “variabilidade cultural – é a chave para brincadeira, e que, estruturalmente, a brincadeira é caracterizada por peculiaridade, redundância e flexibilidade”. Os depoimentos revelam, também, que, para brincar, não há local ou tempo específicos.

As catadoras afirmam que elas brincavam em distintos lugares, sendo o mais marcante o quintal de suas casas; na zona rural, local onde as participantes moravam ou tinham avós e tios que lá viviam. As crianças que vivem na zona rural têm experiências diferentes das que moram na cidade. Sem dúvida, as catadoras, quando crianças, eram “Colecionadores [...] como fisionomistas do mundo das coisas. Basta observar um deles, como ele manuseia os objetos de sua vitrine. Mal os tem na mão, e ele parece inspirado pelo objeto, como um mágico parece contemplar através deles sua distância” (BENJAMIN, 2002, p. 137).

4.2.2 A dimensão lúdica na formação docente

A dimensão lúdica, “está presente até mesmo nos primórdios da formação do educador, atuando de modo decisivo para tornar um educador capaz de brincar e de valorizar o brincar” (FORTUNA, 2018, p. 20). Por isso, vem sendo cada vez mais um saber necessário, e, também, reconhecido por muitos pesquisadores e profissionais de diversas áreas, haja vista que esse conhecimento corresponde a um dos componentes fulcrais do comportamento infantil, adolescente e do adulto, tais como: “relacionamento interpessoal no pensamento atuante, na flexibilidade cognitiva, na linguagem, criatividade, autonomia, protagonismo, na experientiação de sentimentos, emoções, afetos descobertas” (LOPES, 2018, p. 72).

De acordo com estudos de Cardoso (2008), a formação lúdica para os professores da educação básica tem sido instituída por modelos distintos, que foram inseridos em momentos de mudanças e reformulações de propostas educativas, como estratégia para solução de problemas de prática pedagógica; o modelo de recreação (brincar livre) surge nas escolas maternas francesas, em 1951, a partir das ideias de Fröebel. Uma segunda corrente defende o lúdico como uma ação interna (seu sentido psicológico) e natural do sujeito, como uma atitude do sujeito em relação ao objeto, tendo a função de justificar o valor educativo do jogo, sem negar sua espontaneidade. No terceiro modelo, temos os teóricos que defendem o lúdico como uma atividade dotada de significação social – cultura lúdica. Nessa concepção, o lúdico é qualificado como um lugar de experiência, potencializador e interativo para que a criança

possa descobrir, criar e pensar, além de representar um elo para as relações sociais (KISHIMOTO, 2001; BROUGÈRE, 1998).

O lúdico, a formação e a profissionalização, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – nº 9.394/96), passaram ser mais reconhecidas e debatidas no campo legal e científico. De acordo com Kramer (1994, p.73), formação e profissionalidade passam a ser consideradas indissociáveis, concebendo-se que as diferentes estratégias de formação necessitam estar embasadas em princípios de “concepção de educação como um trabalho humano, produto das relações sociais e historicamente produzido”. Nesta mesma época, na década de 1990, surgiram nas universidades, e em outros espaços de pesquisas, estudos sobre a importância da ludicidade para a qualidade de vida dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos.

Nas universidades públicas, de norte a Sul do Brasil, conforme Cardoso, Leal e Xavier (2016), vêm-se desenvolvendo pesquisas e projetos de extensão com a finalidade de oferecer uma formação pessoal e profissional para seus graduandos em educação, numa perspectiva lúdica, afetiva, estética e crítica. Dos diferentes territórios nacionais, citamos, como exemplo, as universidades: UFSM (Brinquedoteca UFSM); USP (LABRIMP), UFRGS (Projeto de Extensão: Quem quer Brincar?), UFBA (GEPEL), UNEB (Brinquedoteca Paulo Freire), UESB (BrincaSol). Nestes espaços de estudos, temos os pesquisadores Luckesi, D’Ávila, Kishimoto, Negrine, Santos, Fortuna, Friedmann, dentre outros, que em suas pesquisas defendem a garantia da dimensão sensível na universidade (proporcionando aos seus graduandos experiência lúdica como potencial fonte de aprendizagens no âmbito da formação acadêmica de profissionais sensíveis, criativos e reflexivos), e nos espaços escolares a ludicidade como saber necessário para construção da profissionalidade docente.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), em seu Art. 7º e Art. 12º, apontam a ludicidade como dimensão importante e necessária para a formação do professor. Igualmente, o atual documento abre novos caminhos para a prática de uma formação em *lócus*, ou seja, que valorize o lúdico envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias – resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional.

Embora a ludicidade seja recomendada nas atuais diretrizes de formação de professores da educação básica, em algumas instituições de nível superior e universidades

ainda não foi colocada em prática, a exemplo da Universidade de Ensino a Distância(EAD)⁴¹, conforme relato de Jame, a seguir:

Eu fiz na Unopar. Não tive nenhuma formação ou disciplina sobre o brincar. E aí no Estágio quando eu cheguei fiquei assustado. Penso que a brincadeira pode ser usada para educar. Mas, o Baú é diferente, porque eles vão criar. Ah, isso aqui não vai ser uma lanterna; [...] Vai ser um foguete. Eles usam a criatividade para poder mudar o valor do objeto (Jame, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

As falas de Jame relatam que sua formação inicial, em Pedagogia, foi cursada na Unopar⁴². Há de se destacar que, analisando a grade curricular e as Ementas das disciplinas oferecidas pela Unopar, conforme na página da universidade, pode-se encontrar a disciplina Ludicidade e Educação. Ao comentar com Jame a respeito da mesma, ele afirmou que a disciplina consta na grade, mas não foi oferecida. Diante do contexto, pode-se dizer que a EAD possibilita aos professores terem uma certificação para atuar na educação básica, porém deixa a desejar quanto à formação global, porque raramente proporciona atividades de pesquisa e de extensão (BRZEZINSKI, 2002). Assim, a defesa da política global de formação e profissionalização do magistério parte da apreensão de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, sob o ponto de vista de totalidade (CARDOSO, 2008).

Em relação à preparação global de profissionais da educação, Nóvoa (2011) alerta que a maioria dos programas de formação vem apresentando pouca utilidade para os professores, visto que, de maneira geral, são cursos generalistas voltados para o professor enquanto indivíduo, apenas como uma “atualização” profissional, de maneira que não têm contemplado

⁴¹ De acordo com Cardoso (2008), as EAD (Educação a Distância) foram instituídas em dezembro de 1995, pelo MEC, com o propósito de direcionar programas voltados para a formação de professores em nível superior, constituiu em âmbito nacional a Secretaria de Educação à Distância, com programas e cursos, seja de formação inicial ou contínua, com carga horária mínima, bem como direcionamento de sua prática pedagógica com trabalhos em vídeos e orientações de procedimentos e de abordagem do conteúdo. Esses programas têm sido muito criticados por terem sido considerados ‘modalidade’, ‘forma’, ‘estratégia educativa’, ‘sistema didático’, ‘organização’, ‘método’, ‘metodologia’ ou ‘processo educativo’, e também sinônimo de ‘instrução por correspondência’, ‘instrução a distância’, ‘teleeducação’ e ‘aprendizagem a distância’, segundo Siqueira (2003). O Brasil e outros países ditos desenvolvidos ainda estão na chamada segunda geração de EaD, que traduz frequentemente uma filosofia de orientação behaviorista e industrialista, que pressupõe pacotes autoinstrucionais dirigidos a um público de massa. Esse modelo de EaD preserva traços do chamado modelo industrial fordista, ou seja, “divisão entre pensar e fazer, hierarquização piramidal das funções, gerência científica, linha de montagem”(SIQUEIRA, 2003, p. 16). Esse exemplo de sucesso despertou o interesse de educadores europeus e latino americanos, impondo-se como paradigma de universidade aberta e provocando o aparecimento de outras tantas similares, a exemplo da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED).

⁴² Conforme o Site da Unopar, ela é, hoje, a maior Universidade de Ensino a Distância (EAD) do País, com mais de 40 anos de tradição em educação de qualidade e 300 mil alunos. Os polos da Unopar EAD oferecem cursos de graduação, pós-graduação (especialização) e cursos livres em mais de 450 municípios em todos os Estados brasileiros. Disponível em:<www.unoparead.com.br/documentos/guia-percurso/pedagogia-anterior.pdf>.

práticas baseadas no trabalho docente coletivo ou condizentes com a realidade e o contexto escolar de cada professor.

Pesquisas atuais constataam a pouca preparação do futuro professor para o exercício de sua função (CRUZ, 2017; GATTI, 2009; 2010; 2014; BARRETTO, 2010; BRZEZINSKI, 2014; 2017; ANDRÉ, 2010; 2013). Ademais, há estudos sobre a docência universitária (D'ÁVILA, 2016), que podem afirmar, de modo inequívoco, que grande parte dos professores universitários não possui uma visão clara de sua prática pedagógica (D'ÁVILA; FERREIRA, 2018). Essa problemática se entrecruza nos problemas reais apontados por discentes de um curso de Licenciatura em Pedagogia, que relatam ausência da formação lúdica durante a formação, haja vista que boa parte dos docentes consegue discutir as bases teóricas da ludicidade como um caminho possibilitador, mas são poucos que utilizam do lúdico e da criatividade no preparo de suas aulas. Ou, ainda, conforme seus depoimentos, “[...] pouco tem-se notado a presença da ludicidade na formação de discentes do curso de Pedagogia” (SANTOS; CARDOSO, 2013, p.03). A prática de ensino dos professores universitários está, segundo D'Ávila (2014, p.88), “na maioria dos casos, baseada na abordagem conteudista – transmissional – herança do academismo”. Esse modelo de ensino “já deu sinais de cansaço. [...] A ideia da constituição de uma didática lúdica emerge dessa situação” (D'ÁVILA, 2012, p.15).

Marina corrobora com a problemática acima exposta, ao falar de sua experiência lúdica com crianças na sua formação inicial:

Minha experiência sobre o olhar para criança e o brincar na formação foi mais na teoria. Tive muitas teorias, mas não senti ou vivencie na prática, assim da forma como no Baú. A educação infantil foi a professora (CS) e com essa disciplina tive pouquíssimas coisas. A disciplina Ludicidade na minha formação era optativa. Daí quando eu vejo professora do teatro, do projeto Mais Educação fazendo brincadeira eu fico encantada. Porque as brincadeiras dela na sala de aula funcionam, os meninos se envolvem. Eu fico pensando porque o nosso curso Pedagogia não tem ligação com a arte, o teatro [...] Agora, está tendo a disciplina ludicidade como obrigatória, mas na minha formação não teve (Marina, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Nas palavras de Marina, percebo a falta de experiência da dimensão lúdica. Os cursos de formação precisam pensar e criar possibilidades de “uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos *sentimentos*” (LARROSA BONDIA, 2011, p.10, grifo do autor). Isso esclarece sobre a relevância e o sentido das experiências em ofício, ao afirmar que “a formação é experiencial, ou então, não é formação,

mas, na sua incidência nas transformações de nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (JOSSO, 2004, p. 48). Ela esclarece, também, que as experiências “são um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um projeto de formação existencialmente individual” (Idem, p. 85). Conforme Macedo (2015, p. 39), “para essa pesquisadora da formação, uma experiência sensível implica uma articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação; articulação que se objetiva numa representação e numa competência”.

Trata-se de uma formação sensível aberta (com base na arte, metáfora, imaginário e no lúdico), como caminhos para podermos superar os obstáculos psicológicos, sociais e políticos que nos impedem de vir a conhecer e compreender uns aos outros. Como Dewey (2010, p. 45) assegura em sua obra, “a arte tem um papel importante a desempenhar [...] proporciona meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens [...] que restringem a comunhão com a experiência”.

D’Ávila (2014) também aborda a questão da ludicidade na universidade:

E quem disse que na educação universitária não se pode trabalhar ludicamente? Primeiramente faz-se mister desmistificar a compreensão restrita de ludicidade como sendo ação recreativa ou de lazer. O lúdico inclui a recreação, mas não se limita a ela. Recreação é uma atividade lúdica, externa. Não é ludicidade. Ludicidade é um estado interno, uma atitude de quem vivencia uma experiência lúdica plenamente. Lazer também não é sinônimo de ludicidade. Lazer é o espaço/tempo no qual as atividades lúdicas se realizam. Como estado de ânimo, ludicidade é da ordem subjetiva do sujeito (D’ÁVILA, 2014, p. 96).

É importante o professor e o graduando ampliarem seus olhares para seu campo de significações acerca de ludicidade, lazer, recreação, jogos, brincadeiras e brinquedos; pois o termo lúdico vem do latim *ludus* e é uma palavra que possui um significado polissêmico, como pode ser consultado nos estudos de Brougère (1998), Kishimoto (2001) e Cardoso (2008)⁴³.

⁴³ Em estudos anteriores, Cardoso (2008, p. 59) traz as seguintes compreensões acerca do brincar no ambiente infantil: a palavra jogo nos remete a inúmeras concepções: o jogo recreativo, os jogos tradicionais, os jogos livres onde as crianças se auto-organizam, os jogos com conteúdo de uma disciplina, jogos educativos, jogos imaginários e tantos outros. Porém, acreditamos que a ação de brincar é mais descompromissada, enquanto o jogo, embora podendo ser também uma brincadeira, exige padrões de comportamento mais rígidos, o que, no entanto, não chega a engessá-lo como um sistema fechado, que não permita modificações e reorganizações. Sendo assim, entendemos que tanto o jogo, quanto a brincadeira e o brinquedo, embora tenham significados diferentes, podem ser englobados em um universo maior, chamado *ação de brincar*.

Destaco, aqui, o significado de ludicidade proposto Luckesi⁴⁴(2005a), o qual procura esclarecer melhor a definição, defendendo para esse fenômeno o seguinte:

[...] estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude [...]. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito.

Nas falas de Luz, as experiências lúdicas em sua formação inicial e contínua deixam transparecer que foram vividas em estado de plenitude, como explica Luckesi (2005a). Ela descreve:

Sim, eu tive experiência lúdica na minha formação inicial e contínua. E foi até contigo (referindo-se a pesquisadora) – [Risos]. Eu acompanho essa criatura para tudo que é canto, né? Porque foi na graduação, depois na pós-graduação que fui tua aluna [...] Eu não lembro como foi a experiência do olhar. Eu sei que, cada discussão, por exemplo, que nós estamos tendo como agora faz a gente ver o outro de outra forma. A gente amplia o olhar. Então, tanto nas disciplinas na graduação, que foi a Educação Infantil e tanto na Pós em Educação Infantil, o que me trouxe fortaleceu em muitas coisas; assim, o olhar mudou. Porque o brincar não era visto como algo importante na educação, para a aprendizagem das crianças. E a gente perguntava: “o que dizer aos pais que perguntam se nós não íamos passar o tema para casa” [...]; Então, isso aí me marcou. Você fez uma introdução do brincar na disciplina Ludicidade, poxa vida! Isso foi importante porque naquele momento nós não entendíamos que aquilo era importante para a criança (Luz, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Ao relatar suas experiências, Luz demonstra sua entrega total, corpo e mente, ao mesmo tempo. Ela enfatiza que uma experiência lúdica exige um envolvimento integral, que proporcione flexibilidade e plenitude e que exalte o momento vivido, o qual atrela fantasia e realidade. Ainda segundo o autor, “o educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando” (LUCKESI, 2014, p. 14).

As falas das professoras Amor e Luz trazem elementos importantes para se pensar a respeito da formação lúdica que pode ser arquitetada em muitos espaços e tempos, assim como revela Nóvoa (2002, p.34): “a escola não é vista apenas como um lugar de

⁴⁴ Disponível em:<www.luckesi.com.br>. Acesso em: 13 jun. 2017.

aprendizagem, mas, também como lugar de vida e de formação contínua [...]”. Essa imagem é expressa pela fala de Flor, isto é,

Bom, como eu venho de outra área minha experiência com criança e com o brincar, que eu tive também contigo (Pesquisadora) foi na casinha do Sol. Além desse contato, eu me lembro da experiência com o projeto BrincaSol, com as oficinas. Essas experiências me fizeram trocar de área. Foram experiências muito boas. Muitas experiências que eu tive na Casinha do Sol, fez-me continuar como professora. Hoje, estar aqui, tem sido um aprendizado grande. E o Baú Brincante também tem me ajudado a ver o brincar de outra forma (Flor, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Na narrativa de Flor, a formação lúdica vem acontecendo a partir de outros espaços e tempos. Em ambiente da educação infantil, com projeto de extensão promovido pela instituição em que estudou, seus saberes vêm se constituindo “ao longo de uma vida, antecipando-se à formação inicial para o magistério e ultrapassando-a também” (FORTUNA, 2014).

Compreendo a experiência sensível como ponto de partida de uma formação em movimento, “uma dança dialética entre focalização e ampliação do olhar” (D’ÁVILA, 2007a, p. 27). Sustento que a dimensão lúdica pode ser vivida tanto pelas crianças como pelos adultos, em suas diversas manifestações, como um *interjogo* entre finalidade e a significação, isto é, o sentido significa ao mesmo tempo o pensar e o sentir, visto que o Ser humano, ao vivenciar uma experiência sensível, seja ela o brincar, jogo, a poesia, a pintura, as metáforas, ele a vivencia em estado de liberdade de pensar, sentir e agir. Ou, dito por outras palavras, uma formação da sensibilidade de forma aberta (intuitiva, imaginária, analógica, lúdica, auto poética), de ser, viver, contemplar, e de se relacionar a tudo o que vive e existe com significação.

4.3 NARRATIVAS EXPERIÊNCIAS E O PROTAGONISMO COMPARTILHADO

[...] Não somente do olhar dos olhos. Mas, olhar do coração. Eu vi (sobre as meninas construindo uma obra de arte, e chamaram para a outra professora fotografar). Foi perto do canto. Eu imaginei uma sequência lógica. Mas, jamais eu pensei que fosse obra de arte. Mas, é uma obra de arte (Luz, Dados do Ateliê/olhar–ago./17).

A necessidade de olharmos para as culturas escolares encontra-se na força de influenciar positivamente a profissionalidade do professor; “ver as formas como os professores se relacionam entre si – experiências vividas pelas vias das intersubjetividades

[...]” (D’ÁVILA; LEAL, 2015, p. 475). Olhar para as culturas escolares, permite discutir a ambiência social – ética e estética de uma sociedade marcada no tempo e no espaço (MAFFESOLI, 1999). O reconhecimento da cultura e da sensibilidade nas práticas profissionais pode ajudar na valorização dos professores a partir da identificação e do resgate do que têm de precioso dentro de si, o que, por sua vez, pode constituir-se em caminho para uma nova profissionalidade ressignificada. Assim, o caminho possível para que isto possa acontecer “é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2011, p.23).

A roda de conversa, o diálogo, a partilha são práxis importantes para o processo de formação contínua do professor. Assim sendo, “supõe criar espaços de colaboração e intercâmbios abertos, fluídos e com poucas restrições, que permitam às pessoas darem respostas a seus problemas através de um apoio sustentado pela comunidade” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 201). Este pensamento também vem sendo sustentado por Maffesoli (2009, p. 29), ao expressar que “a experiência do pensamento só tem sentido quando se baseia numa experiência coletiva”.

A narrativa é o lugar onde a pessoa toma forma, onde ela elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2006). A experiência narrada e contada no movimento formativo é vista como uma potência à construção e reconstrução de saberes. Ela é entretida com a oralidade, utilizando-se de imagens formadas e interiorizadas que desvelam novos atos, novas dimensões de um existir reflexivo. Essa forma de contar permite aos participantes “olhar por outros ângulos e lugares dantes rejeitados revelando paisagens inéditas e uma visão mais próxima de outra realidade porque cada realidade comporta tantas outras coisas” (MACEDO, 2015, p. 78).

O uso das narrativas tem sido apresentado “como uma estratégia à formação de professores e para o desenvolvimento profissional”; pois constitui-se “no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (SOUZA; CABRAL, 2015, pp. 150-151). A narrativa das experiências “pode dar ajuda a elaboração de um humanismo global e concreto”, tal como Maffesoli (1988, p. 141) as retrata. Para este autor o imaginário é “algo que ultrapassa o individual e impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo” (MAFFESOLI, 2001, p. 76). Ele justifica essa posição alegando que

[...] o imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual [...] não é a

imagem que produz o imaginário, mas o contrário. A existência de um imaginário determina a existência de conjuntos de imagens. A imagem não é o suporte, mas o resultado (MAFFESOLI, 2001, p. 76)

Para o autor, o imaginário é reconhecido como “uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável” (MAFFESOLI, 2001, p. 75). O professor ao construir uma imagem (fotografia, desenho, pintura), segundo Maffesoli, reflete uma força social de ordem espiritual, “uma construção mental que estabelece um vínculo coletivo [...] no plano sexual, lúdico, artístico e o imaginário de um grupo. O imaginário é determinado pela ideia de fazer parte de algo” (MAFFESOLI, 2001, p. 80).

Figura 25 - Fotografia: um jogo de espelhos das múltiplas imagens



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Uma imagem construída pelo professor pesquisador, por exemplo, uma fotografia ou um desenho, não é a realidade evidente. Ela é uma imagem compreendida como um jogo de espelhos de múltiplas imagens, conforme a Figura 25, anterior, isto é, trata-se de uma composição híbrida, o modo como ele vê e registra uma cena que está ancorada em múltiplas imagens, elementos com os quais são construídas suas percepções do mundo. Em outras palavras, as imagens construídas pelas professoras durante as observações do projeto Baú Brincante potencializam as narrativas híbridas, constituindo “um vínculo criado a partir da partilha entre a beleza e as emoções que ela não deixa de provocar” (MAFFESOLI, 2010, p. 25). Ou seja, trata-se de compartilhamentos de paixões e emoções coletivas (MAFFESOLI, 2010, p. 225), componente que diz respeito àquela dupla possibilidade da vida cotidiana.

Nesse sentido, as narrativas *experipoiéticas*, como já descrito anteriormente, tratam da junção das imagens e da experiência poiética, que significa uma forma experimental de metaforizar o que se vê e sente quando se observa ou se contempla um lugar ou uma cena. Uma forma sensível e poiética de construir sentidos, durante a experiência vivida, a partir do olhar sobre o fenômeno do brincar livre, isto é, a dimensão estética está presente neste jogo dialético de ver e se ver transformado. Trata-se de uma prática experimental na produção de sentidos (que invoca uma sensibilidade), ao tornar visíveis as formas e forças de nossos sentidos, as experiências sensíveis que as constituem. Em outras palavras, trata-se do *interjogo* entre a imaginação e a sensibilidade, dando forma e conhecimento para a construção de sentidos.

Conforme Souza e Lopes (2002), experiência com a arte é uma produção social e um campo de conhecimento específico que pode revelar outros modos de ver e compreender a realidade. Sua presença no contexto educacional vem contribuir para ampliar as possibilidades de interação do educando e do educador com esse campo que envolve a produção e a fruição estética/artística (SOUZA; LOPES, 2002, p.62). É uma prática educativa-crítica, que proporciona aos sujeitos condições de ampliar suas relações com os outros, assim como de ensaiar a experiência profunda de assumir-se (FREIRE, 1996).

Assim, a seguir, apresento as narrativas que foram construídas pelas professoras catadoras sobre o potencial do Baú Brincante acerca do brincar livre das crianças, durante a experiência formativa no ateliê e suas reverberações sobre as profissionalidades docentes.

4.3.1 Sentimentos sobre o Baú Brincante

O narrador torna-se autor ao criar a narrativa de uma experiência; ele nomeia e inventa continuamente, oferece o colorido de uma arte, mostra as linhas e as amarrações de uma teia, configurando, confeccionando e tecendo os fios, desenhos, traços e retratos insonháveis e singulares que, até então, são invisíveis. Por isso mesmo, “(re) liga-o, conferindo-lhe um sentido novo, favorecendo o compartilhamento, a celebração dos sentidos de existir, da continuidade da existência e o comprometimento de todos” (VOLPE, 2007, p.16). Maffesoli (1999) afirma que a experiência vivida permite a vivência do sentimento, da emoção, do imaginário, do lúdico, em síntese, dos pequenos fatos da vida cotidiana. Ao “sentir, metaforizar, imaginar e criar” (D’ÁVILA, 2016), o sujeito, estará ao mesmo tempo construindo um espaço de *narrativas de experipoiéticas* sensíveis, estabelecendo uma relação outra com a linguagem, a cultura e a história, que auxilia a pessoa a (re) pensar e (re) construir

suas práticas, seus saberes e seu conhecimento. Assim, durante o encontro *Olhar* no ateliê, como mostra a Figura 26, as professoras catadoras puderam produzir arte ao mesmo tempo que contavam as histórias de suas experiências sobre o olhar do brincar livre das crianças, mediado pelo Baú Brincante.

Figura 26 - Ateliê – Arte do Mosaico- Ago./2017



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Durante a produção da arte do Mosaico (escolha de seus nomes), as catadoras conversaram sobre o que seus olhos captaram com mais atenção a partir do Baú Brincante. “Cola branca, papéis coloridos picados e pincéis são os elementos de ligação e transformação”, como Machado (2001, p.82) assinala. Esses elementos de ligação contribuem para tessitura da narrativa de uma história, oferecem o colorido de uma arte, mostram as linhas e as amarrações de uma teia, configurando, confeccionando e tecendo os fios, desenhos, traços e retratos insonháveis e singulares que, até então, são invisíveis (CARDOSO, 2013). Nessa roda – “conversando com arte” –, foram projetadas imagens das crianças brincando, enquanto elas catavam papéis coloridos e produziam sua arte.

As narrativas de Luz, Flor e Amor, suas experiências com o projeto Baú Brincante são descritas por um olhar subjetivo e com o sentimento de sensibilidade, como pode-se observar, a seguir:

Olhar mais subjetivo [...] é um sentimento que contagia não somente a mim e a cuidadora dela, mas contagia a toda escola, com todo mundo. Porque nós já tivemos muitas crianças com necessidades especiais. Aqui já foi polo em Jequié de Educação Especial. [...] Então assim, quando a gente vê uma Natália ficar parada no meio daquela brincadeira. Você tá vendo ali, que pelo semblante dela, parece que ela até está curtindo.

Mas, ela não consegue pela deficiência, entende? E a gente está de cá olhando Natália naquela situação e compreendendo. Às vezes sentindo até pena, mas, o que agente vai pensando, o que a gente pode fazer para essas crianças que tem deficiência? Murílio hoje, pela primeira vez se mexeu. Ele saiu para merenda. Eu não vi, mas ele saiu para o recreio. A gente foi construindo essa sensibilidade [...] É muito legal ter essa sensibilidade [...] o olhar tem essa sensibilidade (Luz, Dados do Ateliê/olhar-ago./17).

O olhar é o espelho da alma. O meu olhar naquele momento para abertura do Baú Brincante foi natural. [...]. Não consigo achar que o primeiro dia foi uma loucura. [...] Quando se abre as portas do baú o que eu consigo ver é mágico. Apesar de toda aquela confusão eu consigo ver todo o encanto e aquela energia boa. A gente é isso mesmo. Mesmo tendo os conflitos na sala. Acho que há sempre movimento, confusão quando surge algo novo [...] é natural do aluno, das crianças [...] e é dessa prática que vivemos na escola (Flor, Dados do Ateliê/olhar-ago./17).

Este projeto Baú brincante não está sendo só uma formação válida para nós professores. Mas, sim para todos que trabalham na escola, do porteiro, a cozinha e a direção. Todos participam desse projeto, de uma forma ou de outra. Então, a importância dele é grande para a escola. Ele é uma proposta tão grande que abraçou todas as classes. Porque é muito importante para as crianças; ele é muito importante para a formação do professor, para o crescimento de ambas as partes (Amor, Dados do Ateliê/olhar-ago./17).

As vozes das catadoras descreveram a experiência do baú, com olhar compreensivo para as singularidades das cenas cotidianas da escola. Há entre suas narrativas uma conexão. “Tal observação traduz bem a infrangível organicidade da vida social”, como Maffesoli (2005, p. 91) também assinala. O Projeto Baú Brincante possibilitou uma formação integral para todos envolvidos nesses espaços escolares, assim como “tornar visível uma força invisível” (MAFFESOLI, 2005, p.92).

O Baú Brincante conquistou o olhar de Jame e Marina. Para eles, primeiro foi um susto, depois o baú conquistou seus corações para o brincar livre das crianças.

O meu olhar (pensativo). No princípio, eu achei um monte de tralhas e pensei: Meu Deus do céu!! [risos de todos] Vou observar o que aqui? Deixou-me meio estranho. Uma confusão [...] Daí depois fui percebendo as brincadeiras [...] Mas, depois eu vi o menino criando com o objeto [...] a menina pega vassoura e vira bruxa [...] o pneu virando cavalo. O olhar diferenciado para o livre brincar [...] Acabou me conquistando aos poucos. Fui sendo ganho pelas brincadeiras (Jame, Dados do Ateliê/olhar-ago./17).

As primeiras sensações com o Baú Brincante foram de choque, como dito anteriormente. [...] Como Jame falou, “quando a gente entrar na brincadeira tem que tirar o preconceito do baú”. Eu tinha também. Eu não entendia muito. Daí quando eu tirei essa visão eu comecei a ver as brincadeiras. Dar sentido para as brincadeiras deles. Eles dão sentido para qualquer coisa. [...] Eu também, o baú foi me conquistando aos poucos. No começo não sabia o que observar as brincadeiras das crianças. Foi me conquistando aos poucos. Fui sendo ganho pelas brincadeiras (Marina, Dados do Ateliê/olhar-ago./17).

Vale lembrar que no poema “o viajar e o itinerário”, escrito por Jame, o Baú Brincante é visto como produtor de sentidos às brincadeiras das crianças. Com este olhar, Jame e Marina passam a dar novos sentidos para o brincar livre, quando começam a ver as produções das crianças. Assim, como Didi-Huberman (2010, p. 30) explica: “já que os corpos, esses objetos primeiro de todo conhecimento e de toda visibilidade, são coisas a tocar, a cariciar”, esses dois catadores, então, tiveram seus corações conquistados.

A narrativa de Amor, sobre o Baú Brincante, também revela que foi conquistada aos poucos. Como ela descreve, no início não compreendia como aqueles materiais não estruturados poderiam contribuir com sua formação de professora pesquisadora.

[...] Eu confesso que de início eu não conseguia compreender. Eu não entendia quando via todos esses materiais recicláveis. Para nós, professores-pesquisadores e funcionário não visualizavam de como aquele baú ia ser inserido e que benefícios ele traria para nossa formação. Começou ficar claro, a partir da abertura, que foi aquela alegria. Teve um tumulto porque é normal eram crianças de faixa etária de 6 a 9 anos. Então, são crianças inquietas, curiosas e elas querem saber o que tinha ali. Foi muito bonito na hora que abriu! Quando elas perceberam de que eles podiam pegar, sentir e criar através daqueles objetos recicláveis[...] Eles poderiam criar o mundo deles. Todas as quintas-feiras eles poderiam criar e colocar a criatividade. Então, minha observação hoje é bem diferente do início do projeto (Amor, Dados do Ateliê/Escuta–set./17).

Olhando por esse viés da narrativa de Amor, sustento o brincar livre e as narrativas *experipoiéticas* como fluxo de experiência sensível, inspirada no “formismo”, que segundo Maffesoli (1988, p.121), “é, antes de qualquer coisa, um pensamento da globalidade”. Uma forma experimental da estética (metáfora, o lúdico e a poesia), como uma “cola do mundo, que seria, assim, numa força impessoal, um fluxo vital, meio do qual cada um e cada coisa participa de uma misteriosa correspondência entre forças de atração” (MAFFESOLI, 2005, p. 91).

Com seus olhares abertos, ouvidos aguçados e corações sensíveis, as catadoras narram, como descreve Friedmann (2013, p.57), a “emoção e a poesia que as crianças passam” no brincar livre mediado pelo Baú Brincante.

Baú brincante, um portal para todos os sentidos e o principal é a imaginação (Vida, Dados do Relato Escrito, 2018).

[...] Quando se abre as portas do baú o que eu consigo ver é mágico. Apesar de toda aquela confusão eu consigo ver todo o encanto e aquela energia boa, que me remete a minha infância. [...] As brincadeiras sem o baú é só se bater mesmo. [...] Não deixando de nos remeter à nossa própria infância, a qual, poucos éramos aqueles que tínhamos brinquedos, pois buscávamos criar os nossos próprios brinquedos e brincadeiras. [...]O dia em que o Baú Brincante foi aberto, senti uma energia tão gostosa e irradiante que se

abriu em mim uma janela, esta me permitiu vislumbrar uma parte de minha infância. Quando era criança eu assistia a um programa, na TVE, chamado “no mundo da lua”. Era assim, a criança viaja pelo mundo da lua quando entrava em um guarda-roupa. Ela chamava um SOS, para não sei onde, e dali pronto! Fluía e entrava em outro mundo, para outro lugar, através da imaginação. Também têm aquele livro e o filme, “As crônicas de Nárnia”. Tudo acontece a partir da entrada das crianças no guarda-roupa. Então, quando vejo o Baú, lembro-me dessas histórias (Flor, Dados do Ateliê/Escuta-set./17).

É nesse mundo de magia e encantamento que Flor volta para seu “Eu reconstruo, contemplado”, como tal descreve Maffesoli (2005, p.157). De acordo com autor, “há imagens nos recantos de livros que vivem mais nitidamente que muito homem e muita mulher; [...] há uma potência das imagens no momento em que domina a sensibilidade estética”. A experiência sensível possibilitou, também, às professoras catadoras Marina, Bella e Amor terem, conforme Fortuna (2012b), “entrado em contato com a sua criança interior e também com um vasto referencial teórico que lhes permitiu romper com paradigmas preconceituosos e minimalistas, tendo podido compreender o ser lúdico a partir de si mesmo”.

Quando eu comecei a olhar o baú, eu percebi que tinha uma criança em mim. Daí remeteu às brincadeiras da minha época, a reviver coisas da minha infância. [...] coisas que eu nunca daria sentido. Porque eu tirei a criança que existia dentro de mim, já não existe mais. A imaginação deles é muito forte. Então, renasceu a criança dentro de mim, pois eu não tinha capacidade de recriar mais nada (Marina, Dados do Ateliê/Escuta-set./17).

Brincar livre é voltar a ser criança por alguns instantes. Esquecer o corre-corre que a vida adulta lhe impõe (Bella, Dados do Relato Escrito, 2018).

Na minha formação do Baú Brincante o que mais marcou foi ver a imagem daquelas crianças brincando, pois parecia a minha imagem de quando era menina. [...] Eu pude ver nessas crianças um pouco de mim. E um pouco da alegria do que é ser criança. Foi um resgate do meu passado e um resgate da vida, porque não dizer assim. Simplesmente, pura, ingênua e livre (Amor, Dados do Ateliê/Escuta-set./17).

O adulto vive em oscilação constante de autoimagem e da autoestima. À medida que a idade avança, necessitamos cada vez mais vivenciar atividades compartilhadas (NEGRINE, 2001, p.21). Destaco, também, o pensamento de Negrine (2001, p.21), quando ele afirma que “a capacidade lúdica do adulto está diretamente relacionada à sua pré-história de vida; é antes de qualquer coisa um estado de espírito, relacionado com o corpo”. Isto porque, como já foi dito antes, a “ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. [...] Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem” (LUCKESI, 2014, p.18).

O autorrelato ou narrativa da experiência vivida pode ser considerado um jogo privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. É “fazer de sua vida uma obra de arte; participar da criatividade geral de vida, às suas próprias ‘custas’” (MAFFESOLI, 2005, p. 276). Nesse sentido, escrever uma poesia, uma metáfora ou narrar uma experiência vivida lúdica ou artística oportuniza que as pessoas voltem a brincar com a imaginação, criando um clima de permissividade, liberdade, criatividade e de integração corpo-mente-espírito.

Sustento, portanto, as narrativas experipoiéticas como fluxo de experiência sensível, visto que é um viver em processo contínuo, nos modos de ser/estar ou na qualidade da vida (MAFFESOLI, 2010). Um querer viver marcado por uma sucessão de agora, isto é, o presente vivido, “o cotidiano dos grupos e das pessoas em particular que de alguma maneira constituem a senha que permitem o conhecimento de si e o reconhecimento do outro” (MAFFESOLI, 2001, p. 19). Pensar, portanto, o processo de formação do professor passa, a meu ver, por pensar o processo de produção de si, do sujeito.

4.4 APRENDIZAGENS NO ATELIÊ: COMPOSIÇÕES DO INSTANTE VIVIDO

Quero perder o medo da poesia
Encontrar a métrica e a lágrima
Onde os caminhos se bifurcam
Flanando na miragem de um jardim

Quero sentir o vento das esquinas
Circulando a calma do meu íntimo
Entre a poeira das palavras
Subir na tua voz em espiral
Eu, astronauta lírico em terra
Indo a teu lado, leve, pensativo

(Vitor Ramil, 2013)⁴⁵.

Compreendo o ateliê como um espaço, conforme Goodson (2007, p. 248), de “aprendizagem narrativa” – um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Em outras palavras, podemos dizer que a narrativa é reelaboração de uma experiência, que possibilita a “*autoformação, autonomização, heteroformação* vivida nos processos formativos”

⁴⁵ Música Astronauta Lírico. Álbum Foi no mês que vem, 2013. Disponível em: <<http://www.vitorramil.com.br/discos/fnmqv.htm>>.

(MACEDO, 2010, p.33, grifo do autor), pelas vias da subjetividade. Além de que, segundo o autor, forma-se aprendendo de forma significativa em níveis, também, da sensibilidade.

Como um *interjogo* (grifo da pesquisadora) entre o pensar e o sentir, esse processo pode auxiliar-nos no repensar do novo, ou, dito em outras palavras, tornar possível o “sentir com reflexão” (BRANDÃO, Cf. MAGALHÃES, 2012, p. 146). Assim, o professor torna-se um profissional que domina a arte de (re) encantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e transformar. Ao mesmo tempo, é um ser inconcluso, que necessita de “sua inserção num permanente movimento de procura, de curiosidade e de experiência, a caminho do saber” (FREIRE, 1996, p. 14).

A pedra de toque da qualidade educativa, tal como Demo (2000) expressa, é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional. Por isso, cabe lembrar as palavras de Freire, quando já sinalizava a força da construção dos saberes da profissão, como componentes essenciais de sua profissionalidade.

o professor, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. [...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 22-24).

O ser professor sensível para o brincar livre exige que a formação e a profissionalidade docente constituam-se num processo contínuo e inacabado, sempre em movimento, ancorado numa visão complexa, de singularidade, diálogo e de sensibilidade. A experiência sensível é “um movimento de vidas vividas no presente e, para cada elemento da vida social, e que leva em conta a multiplicidade de seus aspectos” (MAFFESOLI, 1988, p. 122). E anuncia um paradoxo: viver no presente é viver a intensidade do trágico, posto que o fim seja experimentado a todo o momento, conforme as palavras de Fortuna:

Nas profundezas de si mesmo, o professor pode encontrar o sentido da vida e nela o sentido do seu trabalho, no qual coloca seus afetos, daí extraíndo a força mesma de viver e trabalhar. Religando – para usar esse conceito tão caro ao pensamento moriniano – trabalho docente e vida, não para reduzir um ao outro, mas para restituir a unidade orgânica desses elementos, pode, então, (re) encontrar o sentido de ser professor, implicando-se na tarefa de ensinar para fazer aprender e aprender também (FORTUNA, 2007).

Fortuna (2012b) reflete sobre a necessidade de os professores se apropriarem de saberes para incentivar as crianças a criarem situações de novas brincadeiras, pois, explorando “[...] todos os espaços de forma lúdica tanto os naturais quanto os construídos, tudo isso ajudará a abrir caminhos para a criatividade, para a fantasia e a aventura” (p.10). Mas qual o caminho para o brincar livre ao adulto? Será o mesmo que o da criança?

Durante o encontro no ateliê “Cheiros que o brincar livre reverberam” foi lançado o desafio para as catadoras criarem ou brincarem livremente durante o tempo de 30 minutos, sem a intervenção do formador. Foi preparado o ambiente para as que as participantes, com os mesmos materiais do Baú Brincante utilizados pelas crianças para suas brincadeiras, brincassem livremente (Figura 27). Após esse tempo de experimentação, foi aberta a roda de conversa para que elas falassem sobre esse momento de brincar livre ou de criação, quais suas percepções e sentidos produzidos.

Figura 27 - Ateliê – Brincar Livre das catadoras



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

As narrativas de Flor e Amor descrevem que suas experiências com o brincar livre foram prazerosas, embora soubessem que aos olhares do adulto, o brincar é uma atividade diferente. Como verifica-se, a seguir:

Eu não sabia o que queria criar. Mas, ao olhar eu os materiais eu vi queria representar uma loja. O ateliê tem sido relaxante – eu estava com a cabeça tão cheia. Fiquei pensando: Ah ! Hoje temos que ficar depois da aula, formação. Mas, foi bom, foi bem relaxante. Esse encontro me relaxou. Estou leve agora (Flor, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

No ateliê, trabalhamos o nosso olhar mais de perto para o brincar; sentimos em nossas mãos esse brincar. Que para nós que somos adultos se torna diferente esse brincar;

tivemos que acordar a criança que todo muito tem e participamos, e foi muito gostoso esse dia (Amor, Dados do Relato escrito –jan./2018).

Santos e Cruz (1997) observam que o adulto que brinca não volta a ser criança, mas resgata a alegria do brincar e isto tem repercussão no seu trabalho docente, no sentido de buscar mais a ludicidade no trabalho pedagógico junto à criança. Ademais, defendem a presença do lúdico na sala de aula como meio de equilíbrio entre os outros dois pilares, o conteúdo e a forma de ensinar, por isso destacam a inserção da ludicidade na formação continuada.

As narrativas de Luz e Vida descrevem suas experiências com o brincar livre de maneiras diferentes das outras participantes, e falaram dos motivos da dificuldade de criar:

O adulto ele tudo racionaliza. Não tem por onde correr: “Poxa, eu vou ficar ridícula; poxa, eu não sou criativa; o que outro vai dizer”. Então, são todas essas coisas que vem a mente. Às vezes nem se pensa, mas, está intrínseca, lá no fundo, no fundo. Então, o receio do adulto vem nesse momento. Eu não digo, se tivesse uma gangorra, todo mundo sentaria. Mas, o criar, em si ele cria uma barreira, um pouco por conta mesmo porque nós todos somos adultos. O pensar do adulto por mais que a gente remete ao passado, a nossa, para infância, ele não é igual da criança. A liberdade, a não preocupação com nada. O adulto ele é rápido no pensar e agir. Então assim, o que vamos fazer aqui? Uma capa... Lembrei-me de Mateus, ele ama aquela capa vermelha. Daí eu coloquei uma capa para ser uma Rainha do Sabá(Luz, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

No meu caso, primeiro a gente foi observar o que ia fazer. Aí, é o que Luz colocou, causa aquele impacto: vou fazer o que? Causa um impacto, justamente por conta de a gente ficar com vergonha, ah é um misto de sensações. Só que aí eu peguei os brinquedinhos da forma como eu brincava, de comida, de dona de casa. Eu quis fazer o quê uma coisa que vivo hoje, uma coisa que almejava no passado é minha realidade de hoje. Só que pegando os objetos era uma coisa tão tímida, mecânica, que quando eu era pequena era aquela emoção, os olhos brilhavam... só que hoje eu fiquei travada. Daí que vamos compreendendo a criatividade, a espontaneidade da criança(Vida, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

A professora Vida se reporta: “*Daí que vamos compreendendo a criatividade, a espontaneidade da criança*”, e, nesse momento, volta-se para a criança que brinca. Claro que esta nova compreensão ressignifica a percepção de seu trabalho em relação a esta criança, agora vista como um ser pleno de características sensíveis, como a criatividade e a espontaneidade, tão necessárias ao seu desenvolvimento. Isso representa um impacto positivo sobre sua profissionalidade.

A visão se choca sempre com o inevitável volume dos corpos humanos, de acordo com Didi-Huberman (2010). O autor afirma, ainda: “[...] devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.31). Assevera, também, Didi-

Hubermann, que, se há uma experiência, logo há *experiências*. “Ver é sempre uma relação de *sujeitos*, portanto, uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta” (DIDI-HUBERMANN, 2010, p. 66-77, grifo do autor). Trata-se de pensamentos binários, os pensamentos do dilema são, portanto, incapazes de perceber seja o que for da economia visual como tal.

Não há que escolher *entre* o que vemos, [...] há apenas dialetizar, ou seja, tentar pensar oscilação contraditória em seu movimento de diástole e de sístole (a dilatação e a contração do coração que bate o fluxo e o refluxo do mar que bate) a partir de seu ponto central, que é seu ponto de inquietude, de suspensão, de entremeio (DIDI-HUBERMANN, 2010, p. 77, grifo do autor).

Para Maffesoli (2001, p. 195), “o jogo, em suas diversas manifestações, não é virtuoso nem pecador, ele é a expressão bruta ou refinada de um querer-viver fundamental, de um fluxo vital que nada devem à ética ou à lógica”. É preciso, então, ressaltar a importância da ludicidade na formação profissional do professor, como afirma Santos (1997, p.14):

A formação lúdica deve proporcionar ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, jovem e do adulto.

Formação continuada na escola pode se constituir em terreno privilegiado de estudos, construção, reconstrução e explicitação de saberes, tal como Gomes (2009, p.187) expressa, sendo “[...] de partilha de pontos de vista e de projetos, de espaço para a resolução de problemas, oferecendo condições para a superação de práticas reprodutivistas e tendo a reflexão permanente como base [...] especialmente, para a mediação entre a teoria e prática”. Porém, Fortuna deixa um alerta,

A brincadeira do adulto é diferente daquela praticada na infância, inda que nela deite suas raízes. A brincadeira do educador com ou sem aluno baseia-se em brincar de brincar, o que denomino brincadeira de segunda potência – é uma forma de brincar, porque se funda no como se, mas não do mesmo modo que uma criança brinca, ou até mesmo, do modo como qualquer pessoa brinca, pois a intenção pedagógica está presente e é o ponto de partida da ação lúdica do educador com o aluno. [...] nunca se sabe o ponto de chegada quando se trabalha com o brincar, o que requer, da parte do educador, uma renúncia a centralização e a onisciência dos processos educativos. [...] (FORTUNA, 2018, p.25).

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Compreendo que as vivências de atividades lúdicas proporcionam aos educadores em formação práticas

reflexivas, o autoconhecimento, permitindo-os assumirem-se como sujeitos que pensam e falam de acordo com sua subjetividade, com direito de se transcenderem no tempo, no espaço e nos desejos. A dimensão sensível, portanto, é necessária à reconstituição progressiva da profissionalidade dos docentes no ambiente da sala de aula, para a ressignificação dos saberes que brotam da experiência e que subjazem às suas práticas pedagógicas.

Luz, com seu olhar sensível acerca da importância da formação na construção de saberes relevantes a sua prática, posiciona-se de uma maneira crítica e problematizadora:

Tem outro lado, também. Quando você coloca: vai, vamos olhar os materiais e construir. E se eu não fizesse? E se necessariamente eu não quisesse criar nada? Aí, ouve como uma obrigatoriedade da proposta. Tem um lado que FULANO disse. Eu não vi nada. Mas, o outro lado dele diz: mas, eu tenho que construir algo. Porque, a naturalidade da criação é que faz o criador. Os meninos eles vão e criam. Mas, é tudo natural. Não há uma regra para eles. O que foi que falamos para eles? Criem. Aliás, não foi nem criar, falamos brinquem. Né? Brinquem. Nós que temos a visão que a brincadeira deles tem a criação. Mas, fale para eles façam tal coisa, para ver se sai. Entende? Então, assim, o adulto já tem aquela barreira natural. Mas, não somos crianças. Às vezes as pessoas falam assim, Luz, você é uma palhaça. Eu gosto de brincar demais. Eu tenho um lado muito rígido, mas, eu tenho uma palhaçada de menino mesmo. [risos]. Hoje, mesmo eu estava dando gargalhando na cama de uma história... Essa ação minha me remetia à infância. Então, essas gargalhadas, essas brincadeiras remete às crianças que está dentro de você (Luz, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

Os questionamentos da catadora Luz apontam como “reflexão sentidos” e inquietudes de uma protagonista em formação. Tal como penso, ser um lugar de formação de sentidos subjetivos e espaço de relações sociais. Corrobora com esta visão Tânia Ramos Fortuna, pois a formação deve suscitar mais que inquietude, inconformismo, “[...] subjetividades democráticas, capazes de estabelecer relações de autoridade partilhada mais equilibradas e menos hierarquizadas [...]” (FORTUNA, 2011, p. 294), e, continua, defendendo “[...] o componente aleatório da brincadeira, a dimensão da autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos, o que faz do brincar na sala de aula uma aposta” (FORTUNA, 2000, p.163). Como uma forma, também pelo exercício, de renunciar ao controle ou à onipotência na decisão dos rumos no fazer cotidiano. Já defendia Freire (1996, p. 51): “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado do exercício de criticidade que implica a promoção da curiosidade [...] e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]”. Espaço de formação lúdica necessita ser um local onde professor tenha voz e escuta sensível para seus questionamentos e inquietações. Espaço que possibilite uma reflexão sentido.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados (CUNHA, 1997). Como afirmam Kramer e Souza (1996, p.49): “[...] volta seu olhar para o passado [...] esse re-olhar, não na intenção de repeti-lo, mas de reaprendê-lo, transformá-lo”. Dessa forma, busco saber: afinal, como as catadoras se referem à proposta de experiência formativa da sensibilidade para o brincar livre no ensino fundamental?

A Figura 28, adiante, ilustra o momento da roda de conversa das catadoras, compartilhando suas percepções e sentimentos sobre a experiência formativa sensível, com suas falas apresentadas a seguir.

Figura 28 - Ateliê – Momentos de Partilha



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Verifico que as falas das professoras revelam uma visão crítica no tocante à compreensão de suas próprias condutas como profissionais. As professoras são unânimes em reconhecer a experiência impactante do baú brincante sobre suas práticas profissionais, ressaltando-se o olhar sobre este baú somado ao ateliê, no qual puderam revelar suas impressões mais profundas acerca desta experiência como mediadoras sensíveis do brincar livre: *“fez mergulhar com um olhar crítico e contemplador, afinal ser professor, é ser um eterno motivador de sonhos”*, afirmou Bella. Ser o professor um motivador de sonhos talvez tenha sido o conceito mais revelador do sensível neste processo formativo. Quero dizer também que isto significa ressignificar a profissionalidade, pelo menos o modo de perceber o seu fazer profissional.

Amor, por sua vez, assim relata: *“Para que esse trabalho tivesse essa sensibilidade formadora nós tivemos que parar de analisar os nossos alunos, para então analisar nossa função como formadora. Por que a criança precisa de experiências concretas; precisa motivação, desafios”*. Reporta-se, aqui, explicitamente, à transformação de sua função como formadora, na qual pode ser testemunha viva da aprendizagem continuada. Testemunho impresso na sua pele e personalidade de que evolui, aprende, humaniza-se, torna-se uma pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva.

Flor revela: *“No decorrer do projeto minhas inquietações foram sanadas, pude constatar na prática a contribuição dessa fonte de criatividade em sala de aula com os meus alunos”*; seu olhar curioso e inquietante ampliado durante a formação sensível contribuiu para sua transformação como docente. Essa fonte de criatividade levou-a, juntamente com seus alunos, a se assumirem *“epistemologicamente curiosos”*, tal como menciona Freire (1996, p. 86). Uma prática de observância de seus saberes pedagógicos, para além da sala de aula, levando-a a ação transformadora sobre a realidade, com envolvimento total para a profissionalidade, mobilizados no dia a dia da profissão.

Luz destaca: *“toda vez que agente propõe trabalhar com arte, com conversa, discussão, o quanto mais houver essas discussões, com relação à sensibilidade, porque o olhar tem aver com a sensibilidade do outro, tem mais significado”*. Retrata-se, aqui, que, em meio a diferentes estratégias, seja através da fala, dos movimentos, dos olhares, dos gestos, ela pôde refletir acerca da dimensão pessoal e subjetiva, que se configura na integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização dos saberes do trabalho pedagógico. Acredito que vivenciar em nossas escolas momentos que fomentem a formação sensível estética possibilitará a toda comunidade escolar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

Destaco as *“palavras-guias”*, como sugere Maffesoli, tais como: olhar crítico e contemplador; desafiador e inquietante; feedback da formação; sensibilidade para/com o outro – como reflexões sentidas de suas vozes. A descrição permite observar que *“as práticas de reflexão sobre si, oferecidas pelos relatos de vida centrados sobre a formação, apresentam-se, assim, como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver um mundo em movimento”* (JOSSO, 2008, p. 39). As emoções e sentimentos experienciados são desvendados em cada fala e transformam o olhar para si numa paisagem de beleza e de intensas manifestações em prol da vida.

Além disso, verifico que a aprendizagem da dimensão sensível das catadoras caminha para o movimento de construir-se, um triplo processo de transformação, de singularização, de

socialização e de partilha dos seus valores e ocupando um lugar nela. Aprender, portanto, para desenvolver uma prática pedagógica mais consonante com os desejos e características infantis. As professoras, enfim, demonstraram ter ressignificado seu olhar sobre a criança, a infância, o brincar e, por decorrência, sobre os saberes que estruturam suas profissões.

**A SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO E SUAS RESSONÂNCIAS PARA
CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE**



5 A SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO E SUAS RESSONÂNCIAS PARA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
 imagem de um vidro mole que fazia uma volta
 atrás de casa./
 Passou um homem depois e disse:
 essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama
 enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
 que fazia uma volta atrás da casa./
 Era uma enseada./
 Acho que o nome empobreceu a imagem

(Manoel de Barros, 2011).

Um dos aspectos que considero importantes para este estudo diz respeito à relação imbricada entre o sentido da profissionalidade docente e o reconhecimento das ressonâncias das experiências sensíveis mediados na formação contínua do professor. Escolho a poesia de Barros como forma de trazer à discussão a profissionalidade docente, inspirando-nos a refletir sobre o fato de que o nome atribuído à profissão, na sua história, oculta e revela significados.

O professor é um profissional que domina a arte de (re) encantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e transformar. Ao mesmo tempo, é um Ser inconcluso, que necessita de “sua inserção num permanente movimento de procura, de curiosidade e de experiência, a caminho do saber” (FREIRE, 1996, p. 14). Segundo Demo (2000), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação. Dessa forma, vale ressaltar as palavras de Freire, ao sinalizar a força da construção dos saberes da profissão, como componentes essenciais de sua profissionalidade.

o professor, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. [...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 22-24).

O ser professor, no contexto atual, exige que a formação e a profissionalidade constituam um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento, ancorado numa visão complexa, de singularidade, de diálogo e de sensibilidade. Para Nóvoa (2002, p. 22), o

professor é um profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre o seu trabalho e que “será ao mesmo tempo, objeto e sujeito da sua formação”, permitindo-lhe uma retroalimentação, uma reflexão crítica a ponto de serem reformulados os conteúdos durante o processo de sua formação (CARDOSO, 2016).

Considero as análises de Gauthier (1998), Gimeno Sacristán (1995; 2002), Alves e André (2013), Gatti (2013; 2017), D’ávila (2007b; 2016; 2018), D’ávila e Leal (2015) e Bazzo (2007; 2008) a base para a compreensão do conceito de profissionalidade docente. Neste estudo, é entendido como parte do processo de desenvolvimento profissional, em situações de formação e de trabalho, nas quais são criadas e reproduzidas experiências singulares, de habilidades, atitudes e saberes específicos do ofício da docência. Além disso, compreendo que profissionalidade é um processo contínuo de desconstrução e construção de produção de sentidos, do ser professor, da docência, das práticas sociais e da sua experiência com a cultura da escola.

5.1 O QUE SIGNIFICA PROFISSIONALIDADE?

Do ponto de vista sociológico, o ofício dos professores da Educação Básica, ou a profissionalidade docente “é vista como *semiprofissão*, em comparação com as profissões liberais clássicas” (SACRISTÁN, 1995, p. 65, grifo do autor). A profissão docente é afetada pela influência de fatores que, direta ou indiretamente, se relacionam com a visão reducionista do ensino, provocando reflexões acerca da dificuldade de se romperem estruturas de poder, que historicamente vêm impondo aos trabalhadores em educação: a precariedades na condição de trabalho, a massificação do ensino, baixos salários, processo de feminização no magistério, políticas de formação, precarização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais (CARDOSO, 2016; GATTI, 2009; 2010).

Penso que a repetição ou mesmo a reincidência, se posso dizer assim, dos problemas que limitam, ao longo da história, o exercício e o reconhecimento de ensino como profissão do professor, constituem um conjunto heterogêneo de condições na maioria dos países subdesenvolvidos, e, em geral, oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e histórico (SACRISTÁN, 2002; ALVES; ANDRÉ, 2013). Penso também que esses conflitos e a complexidade da docência “justificam, de certa maneira, a discussão que se dá em torno da posição social que ocupa o professor, evidenciando a ambiguidade na vida do ser professor e da docência como sendo ou não profissão” (DUBOC; SANTOS, 2014, p. 70).

A situação da profissionalização e a identidade docente passaram a ser o centro dos debates educativos a partir da década de 1980, quando se iniciavam as discussões que alegavam não ser possível separar as dimensões pessoais e profissionais dos professores; “a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite” (NÓVOA, 1997, p. 33). Esse problema tem conduzido à preocupação com a formação inicial e contínua dos docentes, pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade da profissionalização, especialmente na educação, que experimenta constante mudança (PIMENTA, 2014).

Conforme estudos de Sacristán(1995), Tardife Lessard(2007), Gauthier(1998), Alvese André(2013), Gatti(2013; 2017), Bazzo(2007; 2008), D’Ávila(2007b; 2018) e D’Ávila e Leal(2015) pode-se compreender que o termo profissionalidade só passou a ser utilizado para qualificar o debate em situações nas quais o conceito de profissionalização⁴⁶, de profissionalismo e de identidade não eram suficientes. Assim, compreendo que o conceito de profissionalidade está em permanente processo de construção e reconstrução, por ser um movimento singular e reflexivo de investigação da experiência vivida na formação contínua.

O termo profissionalidade é reconhecido nas pesquisas de Hoyle (1980apud FREITAS, 2014), que estabeleceu uma diferenciação entre a profissionalidade restrita como atuação intuitiva, focalizada na sala de aula, na experiência, e a profissionalidade extensa em um contexto educacional mais amplo, situando-se através do trabalho de outros docentes, em pressupostos teóricos e nos avanços educacionais da contemporaneidade, considerados no desenvolvimento profissional.

[...] o conhecimento e/ou a experiência são importantes na constituição da profissionalidade docente, o que implica “[...] repensar os papéis do investigador, do teórico e do formador de docente ao nível da formação inicial e continuada [...] se enquadra mais numa prática que se pretende afirmar profissional do que a profissionalidade restrita – visto esta última restringir-se à intuição e à experiência” (HOYLE, 1980 apud FREITAS, 2014, p. 120)

Sacristán (1995) define a profissionalidade como uma ação docente, isto é, “a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Além disso, fica evidente para o autor que a prática docente não é exterior às condições pessoais e culturais dos

⁴⁶ Para Nóvoa (1992, p. 23), “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”.

fenômenos educacionais, “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura; [...] trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (Idem, p. 67). Os estudos de Gauthier (1998) apontam que a profissionalidade do professor, a determinação e o desenvolvimento de saberes não deixam de ser tarefas altamente importantes e até inevitáveis no contexto atual.

Hoje, a docência é compreendida como profissão que contempla e tem a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, mediante reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres (GATTI, 2017, p. 727). Assim, a profissionalidade, de acordo com Alves e André (2013), passou a ser utilizada como um vocábulo, uma posição de signo qualificador para a profissão docente.

Para Bazzo (2007), o conceito de profissionalidade, por estar em constante elaboração, deve ser refletido dentro de um contexto histórico, no qual se determinam as relações sociais, tais como: *contexto pedagógico* – caracterizado pelas práticas pedagógicas cotidianas; o *contexto profissional* – que dá forma ao *comportamento profissional* a partir de ideologia e normas de comportamento social; o *contexto sociocultural* – do qual emanam os valores de ideologia que tendem a ser incorporados (como no caso da desvalorização do magistério; feminização, dentre outros); e o contexto político – que se refere às determinações das políticas públicas e legislações sobre a prática docente.

Nos estudos de D’Ávila (2006; 2007b; 2018), a profissionalidade se refere a um conjunto de saberes (habilidades, atitudes e conhecimentos) desenvolvidos ao longo do processo de profissionalização⁴⁷ do docente. Essa definição dada pela autora significa que o “sujeito/ator/professor pode desenvolver suas competências desde o processo de formação inicial, ou/e, principalmente, no exercício da sua profissão, ao adentrar no espaço escolar e praticar suas atividades pedagógicas” (D’ÁVILA, 2007b, p. 9). A profissionalidade do professor, portanto, passa a ser reconhecida como um processo contínuo de formação, pois, nesse arquétipo de formação, os professores constroem os seus saberes na ação. Em estudos mais recentes, D’Ávila revela que é interessante salientar e compreender como as culturas escolares e a subjetividade humana influenciam a profissionalidade docente. A autora salienta ainda: “profissionalidade, sobretudo, emana de uma capacidade criadora do ser e de um

⁴⁷ Para D’Ávila (2007b), a profissionalização se refere ao processo em que se insere a profissionalidade – essa busca incessante por uma identidade ou perfil profissional. Nessa síntese, a autora faz referência aos autores (LIBÂNEO, 2000; VEIGA et al., 2005; BRZEZINSKI, 2002; LESSARD; TARDIF, 2003) que sustentam sua tese.

espírito de rebeldia, a nosso ver, imanente às práticas sociais. [...]” (D’ÁVILA; LEAL, 2015, p. 475).

Neste caminho da subjetividade para a profissão docente, Pereira (2013) compreende a profissionalidade como uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si. Para o autor citado, a profissionalidade trata-se de uma *marca* produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. É “como quando o sujeito se constitui *sempre* a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser” (PEREIRA, 2013, p. 53, grifo do autor).

5.1.1 Olhar das professoras para sua profissionalidade

Compreendo a profissionalidade num movimento contínuo de desconstrução e construção de produção de sentidos, do ser professor à docência, às práticas sociais e à sua experiência vivida com a cultura da escola. Ler o olhar das professoras para com suas experiências educativas, tal como proposto pela abordagem biográfica, dá conta de compreender como o docente ressignificou sua profissionalidade. Afinal, como dito por Freire (1996, p.97), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e rescrito”.

Nas narrativas, as catadoras identificam seu trajeto de vida profissional e pessoal (DOMINICÉ, 2012), mencionando a relação singular que elas construíram durante toda a sua trajetória de maneira mais ampla, do seu percurso vivido na escola Ilha das Flores. Nos relatos de Luz, suas experiências profissionais são narradas com *flash* de luzes de uma longa caminhada de “*caídas, levantadas para mais aprendizagens*”, como descreve a seguir:

Meu nome é “Luz”, tenho 47 anos, sou pedagoga e fiz duas especializações, uma de educação infantil e outra de coordenação pedagógica. Sempre desejei trabalhar na área da educação, assim, tive a oportunidade de exercer a profissão em vários segmentos menos na creche com crianças de 0 a 3 anos e no 3º ano do ensino médio. São 26 anos de muita aprendizagem, das quais sempre busquei estar em sintonia com os valores adquiridos durante a minha vida, como também com as lições acadêmicas e de prática do dia a dia. Há 17 anos, fui reintegrada judicialmente no Município de Jequié e designada para trabalhar na Escola Municipal da Ilha das Flores. Foi amor à primeira vista! Iniciei na Educação Infantil com a turma de 4 anos. Senti-me um pouco perdida, pois até então jamais havia trabalhado com esse público. Tive ajuda da direção e professora responsável na época pela outra turma, nossa eterna querida Júnia, uma “luz” em nossas vidas. Minha vida profissional está relacionada a crescimento, a caminhada, a caídas, levantadas para mais aprendizagens e todos que contribuíram direta e indiretamente em minha vida, os considero “luzes”, pois me direcionaram positivamente de alguma forma em minha profissão. Meus queridos alunos e alunas, pais

e mães, colegas de trabalho que se tornaram irmãos, são “luzes” que jamais apagarão de nossas memórias. Como professora, completamente inserida no projeto Baú Brincante e a formação no ateliê, tive a oportunidade de ir além aos meus sentimentos e aprendizagem, como também as transformações que os mesmos nos trouxeram para a nossa prática. [...] concluímos mais um ciclo, ciclo este, que nos fez enxergar verdades, discutir lógicas, descartar as inutilidades, conviver com as diferenças, aprender a recuar nos momentos certos e avançar com convicção nos ideais. [...] (Luz –Dados do Registro livre, 2018).

A profissionalidade de Luz vem sendo constituída por experiências em diversas modalidades de ensino, com reconhecimento de que sua relação para/com “outros” tem contribuído para seu crescimento e aprendizagens. Essa relação pode ser compreendida como descrito por Freire, “ser de relações e não só de contatos, não apenas estar no mundo, mas com o mundo. Está com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é” (FREIRE, 2002, p.47). A docente se reporta: “*Como professora, completamente inserida no projeto Baú Brincante e a formação no ateliê, tive a oportunidade de ir além aos meus sentimentos e aprendizagem, como também as transformações que os mesmos nos trouxeram para a nossa prática*”. Nesse sentido, a ação docente requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em construção. Profissionalidade docente “[...] não se refere somente ao desempenho do ofício de ensinar, mas principalmente a exprimir valores que se pretende alcançar no exercício da profissão”, como explica Bazzo (2008, p. 2). Além disso, a professora cita que sua “*vida profissional está relacionada a crescimento, a caminhada, a caídas, levantadas para mais aprendizagens e todos que contribuíram direta e indiretamente em minha vida, os considero luzes*”.

Conforme Sacristán (1995,p. 77), “as mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e práticas, não são repentinas nem lineares”. Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização).

Assim, pode ser percebido, nas falas de Amor, que sua profissionalidade foi construída por meioda experiência de vida com as crianças e colegas, mediados por essa relação o “envolvimento e o amor pela educação se intensificaram”.

Sou Graduada no curso em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Faz 10 anos, que trabalho na Escola Ilha das Flores, sendo construídas muitas experiências de vida com as crianças e as colegas. Sou professora contratada, mas trabalho nessa escola há 10 anos. E foi nesse lugar que meu amor e envolvimento pela educação se intensificaram. É uma escola reconhecida por seu trabalho ser diferenciado. Por isso, não haveria lugar melhor para que esse projeto diferenciado fosse aplicado.

Porque a equipe da Ilha das Flores sempre foi uma equipe disposta e aberta para o novo, com as experiências lúdicas, como já havia aberto em outros momentos em outros projetos. Mas, nenhum projeto foi tão intensificador como o projeto do brincar livre. Sabemos a importância do professor como um articulador entre a sociedade e escola, entre a escola e o aluno, e entre aluno e o professor; [...] sempre abrindo para entrada da diversificação da didática, buscando e encontrando caminhos possíveis para a aprendizagem (Amor – Dados do Registro livre, 2018).

As narrativas de Luz e Amor sobre a profissionalidade docente expressam a ideia que Nóvoa apresenta sobre “A cultura profissional”. Para o autor citado, “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p.30).

Nas falas de Flor e Bella, a seguir, transparecem as palavras de gratidão e ascensão na vida profissional, por fazerem parte de vida da escola Ilha das Flores e do processo formativo sobre o brincar livre. Flor descreve sua narrativa relatando sua experiência inicial no curso de Letras, docência na educação infantil e participação em projeto de extensão oferecido pela universidade em que estudou e trabalhou.

Flor - sou formada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Sou professora contratada na rede municipal. Atuo na área da educação há quatro anos, mas como regente no ensino fundamental I, apenas dois. Minha primeira experiência com criança e com o brincar foi na creche da universidade UESB, Casinha do Sol. Lá também participei de cursos e oficinas do projeto BrincaSol, essas experiências me fizeram trocar de área. Foram muitas experiências muito boas. Muitas experiências que eu tive na Casinha do Sol que eu trago para minha sala de aula hoje. Hoje, estar aqui tenho aprendido bastante. [...] Orgulho-me de minha trajetória como pessoa e profissional da educação que sou hoje. E, apesar, de algumas pedras no caminho, o sentimento de superação é gratificante. Recebi um presente quando tive a oportunidade de vir lecionar na Ilha das Flores, tendo em vista, a tamanha emoção de ensinar em uma escola na qual estudei e retornar como regente a essa instituição maravilhosa e poder estar nessa formação é um privilégio, é fascinante (Flor – Dados do Registro livre, 2018).

Sou Bella - Formada em 2004, no ensino médio, em formação geral, pelo Colégio Estadual Luiz Viana Filho. Atualmente, estou fazendo o curso de Pedagogia, pelo IESTE em parceria com a FAC - Faculdade de Candeias, cursando o V semestre. Sou professora contratada, tenho 8 anos de profissão, com apenas 6 meses nesta instituição de ensino. Ao olhar para mim, vejo como uma profissional em fase de ascensão, com muito ainda para descobrir, experimentar e também para contribuir na prática com a instituição, criando laços afetivos cada vez mais sólidos (Bella – Dados do Registro livre, 2018).

A profissão docente é um renovar-se todos os dias. É movimento, na qual os “trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder,

a sua autonomia” (NÓVOA, 2002, p. 23). Nas falas das professoras Marina e Vida a profissionalidade, para elas, encontra-se em fase de construção:

Tenho 32 anos, sexo feminino; [...] ensino médio concluído em 2006; sou formada em Pedagogia, concluindo 2017. Não fiz especialização. Minha experiência na área da Educação é 6 meses, atuando na coordenação desta escola. Análise constante pessoal e profissional da minha pessoa, do que falo, do que olho e como olho, das minhas funções e do que poderia ser mais bem executado como coordenadora. O medo do fracasso, da não oportunidade de aprendizado dos alunos, e ao mesmo tempo a sensação de dever cumprido, de que não se deve, se cobrar tanto, pois, na esfera pedagógica e humana, são diversos fatores, como o conjunto, o grupo, a situação social das crianças que determinam o sucesso ou o fracasso (Marina–Dados do Registro livre, 2018).

Formada em Serviço Social, Pós-graduada em Políticas Públicas. Atualmente, sou discente do curso de Pedagogia, cursando 5º semestre. Concluí ensino Médio no ano de 2008. Na área da Educação venho atuando há dois anos. O sentimento que tenho é gratidão por tantas oportunidades e experiências obtidas ao longo de minha trajetória nessa escola; estas experiências são de grande valia na minha formação profissional. Onde estou tendo oportunidade de aprender para por em práticas as metodologias adquiridas neste curso (Vida – Dados do Registro livre, 2018).

As narrativas das professoras Marina e Vida apontam sinais de um profissional no início de sua carreira, na qual a insegurança e medo fazem parte, também, da vida profissional. O desenvolvimento de uma carreira profissional é verdadeiramente um processo e não simplesmente uma sucessão de acontecimentos sem conexão. Esse processo não é linear, mas com “idas e vindas, labirintos, becos e saídas que perfazem a carreira de qualquer profissional” (D’ÁVILA, 2014, p.22). Como disse Freire (1996, p.58) certa vez, “é na inconclusão de que tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça na esperança. [...] é um saber fundante de nossa prática educativa, formação docente, o da nossa inconclusão assumida”.

A docente Vida nos revela: “*estas experiências são de grande valia na minha formação profissional. Onde estou tendo oportunidade de aprender para por em práticas as metodologias adquiridas neste curso*”. Assim, além da pesquisa Baú Brincante, as relações afetivas desenvolvidas no ateliê são apontadas como motivação, como esteio na construção de conhecimentos. As narrativas, os diálogos, as partilhas de estudos são práticas concretas, coletivas e individuais, ativas e críticas e deve-se construir cotidianamente o seu percurso, pois potencializam a qualidade do conhecimento construído.

A profissionalidade é um movimento contínuo de desconstrução e construção de produção de sentidos, do ser professor, quanto à docência, às práticas sociais e à sua experiência vivida com a cultura da escola. Além disso, corroboro com as ideias Lopes (2018,

p. 77), quando afirma que a profissionalidade é uma condição e “um estado de Ser Professor e Educador que se manifesta em coerência no pensamento atuante, na flexibilidade cognitiva e na afetuosidade expressa nos desempenhos com as crianças”. Assim, quando o professor proporcionar a experiência do brincar livre à criança, o mesmo estará construindo um espaço de narrativa e de experiências, estabelecendo uma relação outra com a linguagem, a cultura e a história, que auxilia o sujeito a (re) pensar e (re) construir suas práticas, seus saberes e seu conhecimento.

5.2 PROFISSIONALIDADE E A SENSIBILIDADE PARA O BRINCAR LIVRE

Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo imagem que se me apresenta no agora e retorno às coisas que adormecem na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. Gostaria de ser criança outra vez para resgatá-las com as mãos. Talvez tenha sido o que fiz, pintando-as

(Iberê Camargo, 1998).

O brincar livre tem sua fonte de potência que leva para o caminho da sensibilidade, no olhar o mundo com admiração, desejo, compartilhamento e criatividade. É uma fonte de vida à criança. Ensina as crianças a compreenderem-se a si mesmas e a sociedade em que vivem, para transformar o mundo em um lugar mais humano. É o despertar do senso de interculturalidade, de compartilhamento e de enriquecimento mútuo. E, também, a “dinâmica interpessoal de um grupo de agentes de desenvolvimento humano, educadores e professores de todos os níveis de ensino, formam uma rede de vontades. A coparticipação ativa, a escuta, o olhar atento, a reflexão assessorada acontece” (LOPES, 2016, p. 07).

O ateliê Catadores do Brincar atrelado ao Baú Brincante possibilitou às professoras catadoras caminhos para a experiência de produção de sentidos, levando-as, talvez, a fazer um regaste de vida no espaço escolar e para a profissionalidade docente. Trata-se de retornar para o que Maffesoli chama invaginação⁴⁸do sentido (MAFFESOLI, 2010),que, segundo ele, “é o retorno à natureza essencial das coisas; é a terra-mãe, o lugar onde se vive a matriz. O termo invaginação nos torna atentos a esta carne” (BARROS, 2013, p. 17)⁴⁹. Em outras palavras,

⁴⁸**Invaginação** é o desdobraimento de parte de um tecido dentro de outra parte ou estrutura. O termo, originalmente usado em embriologia, tem sido adotado em outras disciplinas. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Invaginação>>. Acesso em: 03dez. 2017.

⁴⁹ Entrevista concedida pelo sociólogo francês Michel Maffesoli, no dia 10 de dezembro de 2012, em Paris.

tornar presentes as formas elementares de sua vida de todo dia: cheiros, barulhos, sentimento de pertencer a um vínculo e a uma comunidade.

Tornar real essa educação para os sentidos vividos nos dias atuais requer uma abertura para a compreensão sensível, sensibilidade, e, sobretudo, um despertar para as possibilidades de realização de sonhos. Ressalta-se, dessa maneira, a ação de educar na perspectiva da escuta sensível, do senso compreensivo, da simpatia e da empatia. Creio que a experiência formativa possibilita abrir os olhos do coração, pois implica generosidade amorosa por parte dos adultos. Como nos aponta Friedmann:

A emoção e a poesia que essas crianças passam, só podem ser compreendidas por quem tem olhares abertos, ouvidos aguçados e corações sensíveis, como os dos adultos, educadores, professores [...], os brincantes, principalmente, os dos nossos mestres brincantes – as crianças – e de tantos cotidianos desconhecidos e de uma riqueza e criatividade emocionantes (FRIEDMANN, 2011, p. 59).

O brincar da criança constitui um modo de relação de existir, consigo próprio, com os outros e com o mundo, da corporeidade e de experiências de forte carga erótica (MAFFESOLI, 2005). Segundo D'Ávila, trata-se de uma carga emocional, afetiva, na qual “a sensibilidade orgânica carrega esses elementos à esfera do psicológico – a paixão, as emoções – e demonstra sua eficácia na organização das relações sociais” (D'ÁVILA, 2016, p. 107). Não podemos nos esquecer de que uma das marcas da pós-modernidade é, pois, a força do afeto (MAFFESOLI, 2005). Essa força pode estar no olhar do professor, na forma de compreender seu papel de observador e professor pesquisador.

5.2.1 O olhar do professor acerca das experiências de observar e pesquisar

“Dar sentido outra vez ao intelectual orgânico. Ligar-se e voltar a ligar-se àquilo e aqueles dos quais fazemos parte”, como Maffesoli (2009, p.97) advoga. Aprender experiências sensíveis como,

[...] olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Significa estar atento. Um caminho de reconhecimento do outro e de si, no outro, é um diálogo existencial que expressa a construção de um mundo comum, um mundo humano (FREIRE, 1996). Do mesmo modo, a sensibilidade se refere à abertura para sentir o outro e, nisso, também se deixar sentir, numa relação dialógica.

Para Luz, o olhar e a observação do professor são coisas diferentes. Segundo ela:

[...] vê e observar, por exemplo, é diferente. Até a escrita das palavras são diferentes. O sentido de observar é mais profundo. Porque às vezes eu chego perto da criança para ver o que ele tá criando e pergunto, tá fazendo o quê? Ele responde: tu não tá vendo prô? Então fico tentando decifrar o que ele tá fazendo ali. E em muitos momentos a observação vai além [...]. Vai além, no sentido assim, é por isso que ele age dessa forma na sala de aula. Então, tem coisas que fica explícita aos nossos olhos. Que agente observa ali, e se você remeter a atitude dele no dia, dia, é aquilo ali. Né? (Luz, Dados do Ateliê/Olhar – ago./17).

Luz destaca que a observação vai além do que os olhos podem ver. É um olhar mais profundo que lhepermite ver as coisas mais às claras e explícitas. Se o adulto adentrar no universo lúdico da criança, ele cria a possibilidade de “aprender uma língua que pouco conhece, de compreender e aprender as mensagens das diversas brincadeiras, por meio da percepção das crianças, adentrando em suas paisagens e conhecendo suas culturas”, tal como explica Friedmann (2013, p.46).

O brincar é uma linguagem (GUTTON, 2013, p.221). Por isso, a experiência do olhar sensível do professor para o brincar livre aguça a compreensão em relação às crianças, suas formas e possibilidade de significação e expressões, de representação de suas fantasias, sendo necessária para o equilíbrio afetivo e intelectual da criança. Continuo afirmando, assim como Friedmann (2014) alerta, sobre a necessidade premente da postura do professor observador para compreender e conhecer melhor as crianças com quem ele trabalha: suas necessidades, seus interesses, suas habilidades, suas dificuldades, suas emoções, seus desejos.

Para Flor, a experiência do olhar é fundamental para o professor pesquisador. Como ela mesma afirma:

A experiência do olhar é de fundamental importância para o professor/pesquisador, exercitar enxergar o educando além do óbvio que está posto é entender que alunos são seres com características próprias e histórias distintas. As experiências que cada educando carrega conseguem ser externadas em comportamento bom ou ruim, cabe ao educador estar sensível a intervir da melhor forma (Flor – Dados do Registro livre, 2018).

E como as professoras se veem como pesquisadoras ou observadoras na experiência vivida com o Baú Brincante? As falas das professoras Luz, Amor, Flor e Vida sinalizam

imagens de telescópio, microfone, lupa, jornal, livro, a fim de representar a figura do professor pesquisador. Elas explicam:

Eu coloquei o que a palavra significa– trabalho e retorno – dá trabalho, mas é um retorno garantido. Fiz uma lupinha (risos). É trabalho e retorno garantido [...](Flor, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

Coloquei algumas ilustrações: Jornal, livro, televisão, computador. E, tentei desenhar um celular, mas não consegui. Então, coloquei algumas palavras: campo, livros coletas de dados[...].Com isso, tentei colocar alguns meios que o professor utiliza para pesquisar[...] Algum meio que eles usam para fazer a pesquisa(Vida, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

Telescópio – buscar – na hora me veio essa imagem do telescópio. Porque o professor é isso. É uma busca constante. O professor que acha que já sabe de tudo, na verdade no fundo ele está ficando para trás. Então, assim, estar em constante mudança, estar em constante busca. E, quando eu coloquei o telescópio, porque, como a gente está trabalhando sentidos, tudo bem que hoje é o olfato. Mas, a visão nossa tem que ser além. Né? Eu ainda coloquei esses raios, que na verdade são raios de alcance cada vez mais longos; porque quanto mais a gente pesquisa, mais alcançamos novos horizontes. A minha visão do telescópio foi nesse sentido. Estar buscando cada vez mais esse conhecimento para mudança. Porque conhecimento para você não fazer nada com ele, “fia” é melhor nem buscar. E perda de tempo. Então, isso realmente faz diferença, para sua vida, para sua práxis(Luz, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

[...] Ali um microfone e caixinha [...] Porque tinha que ter a representação do professor observador. E isso aí, tudo que Luz falou [...] quando pensamos em professor faz lembrar uma pessoa inquieta, que busca [...] Ela é minha referência (Amor, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

Em consonância com as professoras: Amor dá o sentido de inquietude, busca; Flor assevera que fazer pesquisa dá trabalho, porém tem um retorno. Vida descreve sua imagem destacando os instrumentos necessários para realização de uma pesquisa, como livros, jornal etc., porém ela não deixou claro como se vê como professora pesquisadora, ou qual o sentido da pesquisa em sua prática. Para luz, o telescópio representa busca; faz crítica ao professor que acha que sabe tudo, pois, para ela, o docente deve ver sua formação num processo contínuo. Ela destaca, ainda, que esse saber deve mobilizar mudanças no professor pesquisador, para que possa fazer diferença em sua prática pedagógica.

Na narrativa de Marina, a imagem de professor pesquisador foi construída de maneira diferente, sendo representada por um par de olhos. Ela expõe:

Eu desenhei os olhos – porque quando você está na pesquisa tudo que você vê, te inspira. Você quer pesquisar tudo. Daí você tem que controlar o olhar. Mas, os olhos na pesquisa ele também é importante o olhar a sensibilidade, né? Para observar tudo, você tem que olhar muito. E esse é um dos sentidos do professor pesquisador. Não só a teoria, mas a sensibilidade do olhar(Marina, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

Nos estudos de Ferreira (2015), pode ser comprovado que existe, sim, um processo de sensibilização do professor pesquisador “com a produção de conhecimento *para e na* educação, na qual reconheceram a importância de reformularem suas hipóteses a respeito daquilo que toca o aprendizado no contexto de sala de aula”. De acordo com Nóvoa (2002), o do professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. O professor reflexivo “cujo escopo está em formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise” (NÓVOA, 2002, p. 2).

Nesse caminho de reflexão, as professoras Flor e Luz também foram desafiadas a proporem questionamentos de suas práticas para que essas pudessem ser tratadas de forma investigativa.

Então, a construção da casa foi mais importante, foi mais prazeroso. Entendeu? Eu achei bem interessante [...] Hoje, a brincadeira foi pesada e chamou muito minha atenção. Luz já tinha me chamado minha atenção, que na semana passada, eles estavam criando brincadeiras muito pesadas. E nessa semana se tornou a repetir. Eles estavam representando armas muito pesadas. Aquele dia a violência no baú foi grande, tivemos muita ocorrência de queixas: “Pró, João tomou o brinquedo” “Pró, os meninos estão tirando nossos brinquedos”. De uma ação de um grupo, olha o que vem desencadeando. Eles estavam representando armas muito pesada, mesmo. Eu os vi agredindo [...] Eu não sou uma arma [...] Não sou ladrão [...] Só que eles estavam representando armas muito pesada... De uma ação de um grupo [...] Então, qual o nosso papel num momento desses? (Flor, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

Uma das minhas questões que eu tinha levantado registrado no diário foi assim [...]. Na minha cabeça, a proposta do Baú Brincante é utilizasse materiais e objetos nada convencionais longe de serem brinquedos. A proposta é para eles criarem brincadeiras a partir daquilo nada convencional. Por exemplo, eu não concordo quando coloca um bambolê. Eu não concordo se colocam uma bola. O que eles fizeram com a bola [...]. Eles foram jogar futebol, entendeu? Eu levantei essas questões porque para mim tem objetos que fogem do propósito. Então, levar em consideração de usar os brinquedos de outra forma. Trazer mais objetos que possibilite a criança criar mais (Amor, Dados do Ateliê/olhar – ago./17).

Para que ocorra o desenvolvimento profissional, tanto individual como coletivo do professor, é necessário que a formação esteja inserida no contexto escolar. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação, análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é, portanto, transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e conectar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2011, p. 58). Assim, os ateliês didáticos, na perspectiva do sensível e das

experiências poiéticas, foram criados dentro da escola, de forma interativa e integrativa, descrita por Nóvoa.

No tópico seguinte, abordo a questão da mediação do professor diante do brincar das crianças, de um brincar livre, na perspectiva do lúdico e do sensível.

5.2.2 Mediação Lúdica e o papel do professor no brincar livre

Pensar a mediação do professor durante a brincadeira espontânea da criança não é tarefa usual. A mediação lúdica é uma temática ainda pouco recorrente em estudos e pesquisas, devido à problemática da precária formação pedagógica dos professores (D'ÁVILA, 2016). Além disso, a formação de professores compreendida como um processo permanente e complexo tem apresentado problemas vinculados ao conhecimento de mediação, dentre outras questões sociopolíticas que impregnam a formação e prática de ensino (D'ÁVILA; VEIGA, 2012). No campo de educação de crianças, Oliveira (2002) esclarece que

[...] novas perspectivas com respeito ao ato de ensinar consideram que há uma construção de significações (afetos e conhecimentos) por parte da criança desde o nascimento, mediada por parceiros mais experientes, em situações que, como já apontamos, constituem uma relação de ensinar, ou seja, de apontar signos. Supera-se, assim, a tradicional definição do ensino como prática associada à transmissão de conceitos, geralmente, elaborados dentro de disciplinas acadêmicas (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Entendo que o professor seja o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer. Mas, o que significa mediar o brincar livre da criança no campo educativo?

O meio social, segundo Vygotsky (1991), tem o papel constitucional na formação, na construção e no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Para ele, quando a criança se insere no meio social, na escola, por exemplo, se ela se relaciona com outras pessoas, isso permitirá que se aproprie dos objetos da cultura na qual está inserida. A criança, por meio da brincadeira vai trabalhar com seu imaginário, elaborar e construir novas aprendizagens, pois “a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VYGOTSKY, 1991, p. 137). Nessa ótica, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Desse modo, “o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo; é o contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética” (HORN, 2004,

p.18). A “mediação” ocorre, portanto, a partir da atitude colaborativa do outro, sejam outras crianças ou o adulto, instigando na criança a cultura de conhecimento.

Entretanto, conforme Mello (2008, p.25), a partir de estudos sobre a mediação nessa perspectiva: os professores são encarados como “*mero intermediário, um negociador que, em princípio, permanecerá o mesmo pós-negociação*”. A autora complementa, “eles entendem que a posição do professor é ‘junto’ e não ‘entre’; o conceito de mediação (de Vygotsky) seria insuficiente para entender o papel do professor nas relações com as crianças e com a cultura”.

Ressalto que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), já citadas anteriormente⁵⁰, apontam a necessidade de as escolas criarem condições para que as crianças sejam “capazes de articular: a experiência com a cultura”(BRASIL, 2007, p.9). Assim, por ser projeto colaborativo entre escola e universidade, o Baú Brincante foi também proposto com a finalidade de potencializar o brincar livre no ensino fundamental I e possibilitar um espaço de intervenção da cultura lúdica no espaço escolar desse nível de ensino. Neste estudo, a mediação lúdica entre crianças e as professoras pesquisadoras está baseada nos estudos de D’Ávila (2008; 2012)⁵¹ e Lopes (2016; 2018).

D’Ávila (2012) explica que mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. Para a autora, a mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas; para além do (a) professor (a), como sujeito mediador, situam-se várias ferramentas que estabelecem mediação entre a criança e o saber (D’ÁVILA, 2008). O conceito de mediação traz em si o contexto político em que foi gerado e traduz o entendimento de que a criança beneficiada por estímulos extrínsecos tem potencialidade para controlar seu comportamento, de fora para dentro, por meio de sistemas simbólicos e culturais. O “fazer aprender, não é fazer saber a alguém qualquer coisa. Ensinar visa provocar uma ação, o que significa que aprender é um verbo ativo” (D’ÁVILA, 2008, p.44). Assim, a mediação lúdica, tal como D’Ávila vem propondo, trata-se de um “saber fazer didático fundamental ao trato do conhecimento e do domínio do conhecimento, que deverá incluir o saber de natureza lúdica e artística, na qual o professor será capaz de criar, competente e sensivelmente, suas estratégias de mediação” (p.45).

Nesse sentido, foram criadas estratégias de mediação, conforme ilustra a Figura 29, que são as seguintes:

⁵⁰ Conforme o Capítulo III.

⁵¹ Palestra proferida por Cristina Maria D’Ávila, intitulada *A mediação didática na Educação Infantil: limites e possibilidades*, realizada no dia 22 de março de 2012, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia.

- a) Entrevistar e/ construir regras sociais do brincar livre (acordos para não violência e destruição de materiais);
- b) Organizar o ambiente (início e fim da brincadeira) – na abertura do Baú auxiliar as crianças na distribuição dos objetos; no final, auxiliar para guardar os objetos;
- c) Auxiliar a criança no momento da brincadeira quando solicitado;
- d) Dialogar com as crianças quando as mesmas não cumprirem as regras;
- e) Despertar a curiosidade e conhecimento proporcionando objetos ou materiais que façam parte da cultura local;

Figura 29 - Mediação do Professor



Fonte: Própria pesquisadora (2017).

Nesse sentido, o papel e a função do professor na mediação do brincar livre das crianças, segundo Lopes (2018, p. 77), consiste em “[...] observá-las, discretamente, quando as crianças brincam, entre si e eventualmente, caso necessário, dar algum feedback se solicitado, pelas crianças”. A citada autora explica que a função do mediador lúdico é “ensinar e aprender a liberdade do brincar com os outros” (Idem, 2018). A mediação pode ocorrer de forma direta e indireta dos profissionais:

[...] diretamente, a mediação concretiza-se no estágio um que envolve as fases iniciais do desenvolvimento do BSE. Brincar com elas ensinando-as pela as experivências comuns, aprender a liberdade do brincar com os outros; indiretamente, a mediação ocorre, sobretudo, sem a participação do adulto (LOPES, 2018, p.77).

Amor, Luz e Flor narram como acontece a mediação do professor no brincar livre:

Era a hora do brincar livre o professor fica só observando. Nós fazíamos as observações, também tirávamos fotos e fazia anotações. Mas, nada era direcionado para a criança; principalmente, o que ela devia ou não devia fazer com um determinado brinquedo. Eles é que deveriam criar e colocar a criatividade, daí é que vinha o protagonismo que eu falei, no início. Todo dia era algo novo e nós ficamos ali encantados, né? Com as crianças e um apropriado do mundo que as cerca né como é a cultura na representação de situações vividas por elas eram refletidas naquele brincar livre. Algumas meninas que brincavam de casinha e elas organizavam a casa delas do mesmo jeito que era organizado a casa em que elas vivem. Mas, algumas organizavam a casa do jeito que elas sonhavam né? Não era a casa delas que elas viviam, mas era uma casa em que elas desejavam viver. Isso era percebido, isso era notório. E aí chamava muita atenção da gente e até as crianças que não tinham costume de brincar. Algumas crianças especiais que nós temos na escola outras que são mais tímidas e a partir do baú elas começaram a brincar (Amor – Dados do Registro livre, 2018).

No “Baú”, percebíamos a integração completa nos momentos de compartilhar com o outro um desejo, conseqüentemente em sala de aula, num momento oportuno, aproveitávamos para estar inserindo em nossa aula a mesma questão e levando os nossos alunos a refletirem para possível e necessárias mudanças. [...] O permitir-se, dar-se a liberdade com responsabilidade, o fazer-se sujeito criador, sendo criatura de sua própria criação, o levantar hipóteses, romper obstáculos, tudo foi muito bem arquitetado pelos “arquitetas mirins” de nossa escola nos momentos vivenciados pelo projeto em questão (Luz – Dados do Registro livre, 2018).

[...] a gente conversa todos os dias sobre as regras que foram construídas com eles para brincar no baú. Orientamos, conversamos. Precisamos estar sempre explicando e conversando com eles sobre a não violência (Flor, Dados do Ateliê/olhar – ago./17).

Eu não interfeiri, na hora só fotografei e registrei. Nesse dia fiquei muito incomodada, cheguei à sala de aula e conversei com eles. Na tentativa de desconstruir essa representação de violência que eles estão vivendo (Flor, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).

Na fala de Amor: “*nada era direcionado para a criança; principalmente, o que ela devia ou não devia fazer com um determinado brinquedo*”, percebe-se que o papel do mediador não se trata de direcionar a brincadeira, o professor faz a mediação entre ela e seu meio, “*utilizando os diversos recursos básicos disponíveis, e buscando a sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona. Responde-lhe, explica-lhe, alcança-lhe objetos e a consola*” (OLIVEIRA, 2002, p. 204).

O papel do mediador lúdico é assegurar o direito da criança de brincar, criar, aprender. No entanto, para colocarmos em prática esse objetivo, temos dois grandes desafios: o de pensar a escola como instância de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (DEHEINZELIN, 1994). O professor pode, assim, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Na escolha e

proposição de jogos, brinquedos e brincadeiras, ele deposita o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca de infância e do brincar.

Luz revela: “*o permitir-se, dar-se a liberdade com responsabilidade, o fazer-se sujeito criador*”; percebe-se nas falas da professora que o professor deve preparar-se para estar junto com as crianças e para manter o distanciamento necessário, no intuito de observá-las. Precisa estar aberto ao diálogo, à escuta sensível. Necessita estar aberto e ter compromisso e ética para ser atento à necessidade de afetividade e de segurança das crianças.

A mediação lúdica trata-se da relação singular-universal, que possibilite aos professores e alunos uma relação de acolhimento, de diálogo e envolvimento do ser humano por inteiro. A partir dessas relações, o brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento, as crianças veem-se desafiadas. Cria-se vínculo consigo, com outro e com o mundo, na experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios.

5.3 O BRINCAR LIVRE NO ENSINO FUNDAMENTAL: AGUÇANDO AS RESSONÂNCIAS PARA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Encantamento, alegria, surpresa, cumplicidade, compaixão, impulso de estar junto, curiosidade. Essas são algumas das emoções que é possível experimentar quando observamos crianças nos seus “habitats”. Mas importante é saber que, quando chegamos perto, começamos a brincar, dançar, cantar, pintar ou conversar com elas, algo mudou naquele mundinho que era só delas antes de a gente aparecer

(Friedmann, 2015).

No ateliê e por meio das escritas experipoéticas foram narradas falas das professoras acerca dos caminhos percorridos na formação da sensibilidade estética potencializadora do olhar das catadoras acerca do brincar livre das crianças e construção da profissionalidade docente. Contudo, considero importante explicar que, nos últimos encontros do ateliê, as participantes demonstravam tristeza e insegurança em relação aos boatos do fechamento da escola Ilha das Flores. Sim, de fato, infelizmente, meses depois, em janeiro de 2018, esta escola foi fechada e a vida de todos os atores e coautores dessa escola foi mudada.

Sentimentos de tristezas, decepção e falta de coragem de enfrentamento eram visíveis naquela escola. Os profissionais estavam com medo de perderem seus contratos, uma vez que

muitos funcionários não teriam para onde ir. Havia pais que pediam ajuda, a fim de que a escola não fosse fechada, pois não teriam condições de levar seus filhos para um lugar mais distante de sua casa. Enfim, sentimentos mais profundos de incerteza transparecem, de algum modo, nas falas das professoras.

[...] Foi nesta escola que meu amor e envolvimento pela educação se intensificaram. É uma escola reconhecida por seu trabalho e por ser diferenciado. Por isso, não haveria lugar melhor para que esse projeto diferenciado fosse aplicado. Porque a equipe da Ilha das Flores sempre foi uma equipe disposta e aberta para o novo. [...] Até dezembro de 2017 eu trabalhava na escola onde o projeto foi aplicado. Mas, infelizmente, a escola foi fechada, apesar de todo o trabalho que vinha sendo realizado. Depois de muitos anos de trabalho e construção, o bispo juntamente com o clero da cidade resolveu, por bem, fechar as portas da escola. Inclusive a professora Mar foi uma das incentivadoras para lutarmos para que isso não acontecesse. Ela foi o nosso braço direito nos movimentos e na tentativa de diálogo. Mas, infelizmente, foi fechada e nossos apelos e pedidos não foram atendidos. E nós estamos ainda sem entender, sem cair a ficha de que isso realmente tenha acontecido (Amor – Dados do Registro livre, 2018).

[...] O baú mexeu com todos os sentidos e sentimentos os encontros do baú foi onde encontramos motivação para mobilizar o não fechamento da escola que em um determinado momento recebemos a triste notícia que a escola seria fechada e em determinada formação em nossos momentos de conversas e reflexões iniciou-se um movimento que teve grande repercussão e sem dúvidas contribuíram muito neste movimento ocorrido. Foi a partir de das rodas de conversas trabalhando os nossos sentidos que surgiu o inesquecível #somostodosilhadasflores## (Vida – Dados do Registro livre, 2018).

Um ciclo que me alertou para a transformação, para o conhecimento, para alegria e para a tristeza. Como não reconhecer a importância devida a essa Instituição na contribuição para minha formação intelectual, moral, profissional e espiritual? Impossível! Todas as vertentes estão interligadas, portanto, a Ilha das Flores, continuará sendo uma “luz” em minha vida, pois mesmo fechando as portas para a educação, a sua história e tudo que foi vivenciado em todos esses anos, permanecerão em nossas memórias, pois essa sim, ninguém conseguirá extinguir (Luz – Dados do Registro livre, 2018).

Nos últimos encontros, passei a ficar inquieta e incomodada com o padecimento das pessoas, no qual me questionava: porque “não fazem nada, a escola pode ser fechada”, como foi de fato. Com base em Larrosa Bondia (2004), esclareço que a experiência de Amor, de Luz (com sua paixão), pela escola e pela educação, pode referir-se a um desejo de querer permanecer ou pura tensão insatisfeita por algo sempre inatingível.

O sujeito passional não é agente, senão paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada a ver com a mera passividade. Como se o sujeito passional fizesse algo com o assumir de sua paixão. Às vezes, até, algo público, ou político, ou social, como um testemunho público de algo, ou uma

prova pública de algo, ou um martírio público em nome de algo, ainda que esse “público” se dê na mais estrita solidão, no mais completo anonimato (LARROSA BONDIA, 2004, p. 164).

Com o intuito de superar o temor, a dor e o confronto, para os últimos encontros no ateliê, levei como proposta *tocar* e o *sabor* (encerramento com tortas e guloseimas). No encontro do *Tocar –o que me toca no brincar das crianças*, lancei o desafio para as professoras catadoras criarem um tapete, conforme a Figura 30, utilizando a técnica de colagem (materiais diversos da natureza, como flores, folhas secas e, também, pó de café, farinha de milho, corante, erva mate etc.), contando a experiência dos sentidos construídos acerca do brincar livre, mediado pelo Baú Brincante e como reverberaram para a profissionalidade destas.

Figura 30 - Ateliê Toque: Caminho da Formação Sensível na construção da profissionalidade



Fonte: própria pesquisadora (2017).

Pelo caminhar da proposta, pouco a pouco, foram sendo narradas as reflexões dos conhecimentos construídos, mobilizados e ressignificados na prática; saberes não envolvem apenas aqueles ligados à prática, mas, também, os que foram discutidos durante a formação. Como já dito antes, “há, portanto, uma consciência do que deve ser feito, de como deve ser feito e de que porque é feito, antes de fazê-lo” (LIMA, 2001apudPEREIRA, 2017, p.124). Assim, apresento, a seguir, as falas das professoras sobre o caminho da formação sensível para o brincar livre e suas ressonâncias para profissionalidade:

LUZ - No início a proposta veio como novidade. Nos primeiros encontros foram confusos, mas depois a percepção do verdadeiro objetivo do brincar livre foi tomando conta como LUZ. Então a minha ideia para essa arte é começa com luz e termina com luz. E a ideia do baú na minha cabeça, pra essas crianças é que eles têm um momento que realmente eles são eles. São livres para eles criarem e tem materiais para que se faça isso. Um ciclo que me alertou para a transformação, para o conhecimento, para alegria e para a tristeza. Eu acredito, sinceramente que, as coisas ruins eu não recordo, mas as coisas boas eu não vou esquecer. O fazer pedagógico em sala de aula e fora dela exerce uma função grandiosa em nossa formação, pois todos os dias encontramos com o novo, com o fantástico “mundo” das percepções e com isso, o sentir diante dos sorrisos dos alunos, dos olhares encantadores, da criatividade estampada nas ações e no prazer de ser criança, se tornar criança, nos deixa mais convicta de que o caminho está em acreditar nas possibilidades e oportunidades. O respeito, a criatividade, o brincar com liberdade, foram citados por nossos alunos em sala de aula, quando questionados o significado do Baú para eles. Eu não sei se em 2018 a proposta continuará em outras escolas, como vai ser. Mas com certeza que o baú ficará na memória deles, para vida deles, pois se não fosse prazeroso pra maioria, se não para todos. Eles não requisitariam tanto. Então, vai ficar na memória deles. Então, o caminho é isso é transformação, são cores diferenciadas, começa com luz e termina com luz(Luz, Dados do Ateliê/toque – nov./17).



ALEGRIA - Eu coloquei o início do Projeto Baú Brincante, a nossa primeira formação quando vocês trouxeram o baú, aquele dia que a gente trouxe as caixas de sapatos, que eu me recordo, todos nós sentados no salão. Aqui o baú representando vocês pintando. Aqui já o baú com os brinquedos que eles brincam, música. E aqui a alegria deles, todos unidos. Eu quis só colocar alegria. Eu não quis focar nada diferente. É o que sinto. Que no início eu não sentia. Eu achava muito confuso. E hoje eu vejo bem diferente, muita alegria. É bonito de ver a representação de mundo da criança, da sua cultura quando brinca livre com baú; [...] no momento em que as crianças estavam brincando utilizando os objetos do Baú, eles criavam e colocar toda sua criatividade ali, naquela brincadeira; daí é que vinha o protagonismo, que eu falei. Toda quinta-feira eu percebia o desenvolvimento dos alunos empreendimento aqueles alunos os mais calados acabavam brincando e falando mais; isso foi refletido na sala de aula na aprendizagem da escrita deles (Amor, Dados do Ateliê/toque – nov./17).



TRANSFORMAÇÃO - Meu caminho não foi muito fácil. Mas foi um caminho da transformação. Pensei que seria mais difícil. Eu lembro que quando eu cheguei sentei de baixo da árvore e fiquei olhando [...] Foi um pouco difícil no início [...] Depois com tempo foi transformando. O medo do fracasso, da não oportunidade de aprendizado dos alunos, e ao mesmo tempo a sensação de dever cumprido [...] na esfera pedagógica e humana, são diversos fatores, como o conjunto, o grupo, a situação social das crianças que determinam o sucesso ou o fracasso. [...] a formação que não vê só a teoria, mas a sensibilidade do olhar é muito importante; o olhar sensível nasce quando se retira o adulto de cena e deixa a criança interior renascer e o sentimento de possibilidades mesmo com coisas inutilizadas se transformam em nossa frente um mundo de construção e reprodução da vida social e corriqueira das crianças; [...] Onde parece tudo tão complexo, mas, com o passar do tempo, o peso da experiência, o observar e escutar torna tudo mais fácil(Marina, Dados do Ateliê/toque – nov./17).



MISTURA DE SENTIMENTOS - *O meu eu fiz uma mistura. Coloquei representando aqui o Baú, os meninos aqui brincando. No meio um caminho coloquei flores; Aqui no começo aquele jargão: tudo é bonito, tudo é gostoso. E aqui na cor preta eu representei o dia daquele impacto de violência que a gente sentiu e que já discutimos. Então com as cores eu quis colocar sentimentos, harmonia, leveza, paz, alegria e terminei com os meninos brincando e as flores. Foi que aprendi, nesses vários momentos foi possível fazer reflexões ao observar as crianças participarem do Baú Brincante, e compreender que é possível sentir a emoção, a curiosidade, a criatividade, a alegria em estarem ali. Sem dúvidas este projeto contribuiu na vida de cada um dos envolvidos(Vida, Dados do Ateliê/toque – nov./17).*



AVANÇO PROFISSIONAL- *Tive o privilégio de participar de alguns encontros, e os mesmos despertaram em mim, o quão gratificante é poder brincar livre, voltar a ser criança por alguns instantes, esquecer o corre-corre que a vida adulta nos impõe, conseguiu me deliciar no encanto das oficinas, tendo o prazer de libertar minha criatividade, que até então estava meio que adormecida, mesmo meio tímida conseguir expressar um pouco da minha vivência nas oficinas. De todas as experiências vividas no ensino fundamental a que mais me encantou foi o projeto “Baú Brincante”, pois o mesmo concretizou na prática a importância de brincar em qualquer idade da vida, até mesmo no ensino fundamental, afinal é no simples ato de brincar que as crianças externam suas vivências cotidianas, dando asas a imaginação, as emoções; seja ela boas ou ruins, permitindo ao professor criar mecanismos eficazes a prática pedagógica desenvolvida. E o resultado desse empenho certamente é o avanço pedagógico para o aluno e um avanço profissional rico em observações e experiências lúdicas capazes de transformar a prática didática(Bella, Dados do Ateliê/toque – nov./17).*



SIGNIFICATIVO - *O início da pesquisa, as dúvidas permeavam o meu pensar, mesmo ciente dos objetivos me questionava: de que forma o projeto poderá influenciar na aprendizagem das crianças? Como irão usar esses materiais? A mente adulta não me permitia ainda, adentrar no universo mágico do brincar livre cheio de possibilidades e rico por demais em educação. A experiência do olhar é de fundamental importância para o professor/pesquisador, exercitar enxergar o educando além do óbvio que está posto é entender que alunos são seres com características próprias e histórias distintas. As experiências que cada educando carrega conseguem ser externadas em comportamento bom ou ruim, cabe ao educador estar sensível a intervir da melhor forma. Ratifico que a ludicidade cabe em qualquer fase do desenvolvimento humano, e quando a escola abre espaço para que a criança se expresse livremente através do brincar, gera ganhos significativos, para a escola enquanto instituição de educação e para as crianças enquanto pessoas e alunos(Flor, Dados do Ateliê/toque – nov./17).*



Ao ler suas narrativas, para começar, saliento que todas as professoras destacaram a centralidade da transformação do conhecimento em relação ao seu olhar para o brincar livre da criança mediado pelo Baú Brincante. As narrativas das professoras descrevem as marcas e os conhecimentos construídos durante as experiências da produção de sentidos do brincar livre, quais sejam: **Luz, transformação, conhecimento, alegria, tristeza, mistura de**

sentimentos, avanço profissional, sendo estes *significativos* para a compreensão da criatividade que brota do brincar com liberdade “*estampada nas ações e no prazer de ser criança, se tornar criança*” (**Luz**), pois “*quando eles brincam são protagonistas*” (**Amor**); “*o observar e escutar torna tudo mais fácil*”. “*transformam em nossa frente um mundo de construção e reprodução da vida social e corriqueira das crianças* (**Marina**)”; *é possível sentir a emoção, a curiosidade, a criatividade, a alegria em estarem ali* (**Vida**); “*éno simples ato de brincar que as crianças externam suas vivencias cotidianas, dando asas a imaginação*” (**Bella**); “*adentrar no universo mágico do brincar livre cheio de possibilidades e rico por demais em educação*” (**Flor**) que “*nos deixa mais convicta de que o caminho está em acreditar nas possibilidades e oportunidades*” (**Luz**). Observo, ainda, que suas vozes destacam, também, a compreensão da formação sensível em relação à criança e seu protagonismo, no prazer de sentir-se criança por meio de suas linguagens, suas características, e da necessidade dessa experiência de observador com os docentes do ensino fundamental.

Ainda é preciso acrescentar mais duas falas das professoras acerca da contribuição importante do projeto Baú Brincante e da formação sensível acerca do brincar livre para a escola e para suas vidas profissionais, ou seja:

Muitos estagiários e seus professores orientadores, da UESB e de algumas outras instituições particulares, que foram fazer seus estágios na escola Ilha das Flores, ficaram encantados com o trabalho da Ilha das Flores. E no ano de 2017 nós tivemos a oportunidade de ter esse projeto diferente, e maravilhoso. [...] E eu como professora e como estudante de letras da UESB na época, levava essa experiência para sala de aula; todos os meus colegas e professores ficaram encantados e queriam saber mais informações sobre o projeto Baú Brincante; Como foi formado e como ele foi criado e por que ele não poderia ser divulgado em outras escolas; nem porque em outras escolas não foi aberto as portas para o baú brincante, já que é uma possibilidade, né? Quem sabe? Se for de grande benefício para nós professores como formadores, com certeza será de benefício para outros; e, o que é bom a gente deve compartilhar (**Amor**).

A proposta do Baú Brincante reporta assim: a gente não subestimar. Porque subestimar a criança? Foi como a gente falou aquele dia que tentamos vivenciar o brincar livre [...] Ali foi difícil para nós, porque somos adultos e nossa mentalidade já está transformada. Nós temos uma caminhada já percorrida. Ali foi difícil para nós, mas para eles não é difícil. Então assim, como para eles o brincar livre não é difícil, essa experiência é para vida mesmo. E isso faz nos reportar que não podemos subestimar a criatividade deles em momento nenhum. Se eu pedir para eles fazerem essa arte [...] Então imagina se eu pedir faça um caminho assim. Eles podem fazer outros completamente diferentes. As crianças estão anos luz da gente. Como eles são evoluídos, como estão além no pensamento, no olhar e na percepção. Então, quanto mais estimular, e der mais oportunidade o retorno é garantido. E o Baú eu acho que faz isso. Faz isso na nossa percepção do olhar e do sentir, como para eles (**Luz – Ateliê Toque**).

É importante ressaltar que o professor, mediante a formação continuada, busque a (re) construção a profissionalidade docente, mantendo uma constante interação entre o projeto pessoal, o educativo e o social. Ao refletir sobre nossas atividades, vamos percebendo finalidades individuais que se desenvolveram ao longo da história: felicidade, amor, bem-estar, ação, conhecimento, dentre outras. As experiências sensíveis com o brincar, a poesia, a metáfora, portanto, são cruciais para o bem-estar e a felicidade humana, seja qual for a etapa da vida. A liberdade está dentro do corpo do ser e não é diferente com o professor. Deixá-lo perceber, dar condição para tal, é acreditar na transformação e principalmente na construção de um novo perfil profissional.

Por isso, conforme assevera Freire (1996, p.25), faz-se necessário que o professor ou formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumase como um sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente, de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Minha tese origina-se da experiência formativa sensível e poética de professores (através do ateliê didático “catadoras do brincar”), visto ser possível e necessária a sensibilização do olhar acerca do brincar livre de crianças do ensino fundamental e compreensão em relação à infância, implicando, de forma significativa, na constituição da profissionalidade docente pela produção de novos sentidos para suas práticas profissionais.

O que busco, nesta tese, é justificar que a sensibilidade para o brincar livre poderá trazer uma formação diferenciada, capaz de atuar como elemento formativo e transformador de práticas pedagógicas que vêm se apoiando na inevitabilidade de um fazer que acaba por se esvaziar de sujeito, de desejo e de emoção. Vale ressaltar, de acordo com Duarte Jr.(2001, p. 206), que a experiência formativa sensível representa um processo que possibilita ao professor desenvolver “sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, (...) como fonte primeira dos saberes e conhecimentos [...] acerca do mundo”. Neste sentido, o termo educação transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural de onde se está.

Assim, considerando que a profissionalidade docente refere-se ao conjunto de saberes de que lançam mão os professores em suas jornadas diárias de trabalho, a experiência formativa que vivenciamos conseguiu produzir nas professoras um re-olhar, um trans-ver sobre sua própria práxis. Ao refletirem sobre o brincar livre estimulado pelo Baú brincante, refletiram sobre suas práticas de ensino anteriores àquela experiência, levaram tais reflexões para os ateliês didáticos e, mediante um trabalho poético, metafórico, conseguimos fazer com que estas professoras remexessem no fundo de seus próprios baús – no seu eu profundo.

Dessa maneira, resgataram um novo sentido para suas práticas, a partir deste momento, emergentes e traduzidas em novas condutas. Como as professoras disseram, condutas transformadas.

6 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas

(Manoel de Barros, 2002).

Invoco novamente as palavras de Barros para concluir este estudo, as quais me ajudam ressaltar que a intenção desta pesquisa não se encerra aqui, mesmo chegando às considerações finais, porque vivemos em processo de recriação constante, o que me instiga o desejo à redescoberta de múltiplas e renovadas possibilidades de refazer o mesmo caminho, mobilizando outras formas “fascinantes, comoventes” (FREIRE, 1996) de investigar a formação docente, tanto pela sensibilidade como pela dinamicidade de uma realidade viva e ativa pela ação humana.

Dessa maneira, a pesquisa com as catadoras do brincar traçou seus caminhos para a abertura da sensibilidade para o brincar livre de crianças do ensino fundamental, e, sobretudo, para o despertado olhar das professoras no movimento da profissionalidade docente. Um estudo que se originou da pesquisa colaborativa Baú Brincante – um projeto colaborativo que investigou a potencialidade do brincar livre das crianças no Ensino Fundamental I, na escola Ilha das Flores, na cidade de Jequié – coordenado pelo Gepel/UFBA, em parceria com UNEB e UESB; por fazer parte da equipe como colaboradora e com a permissão da coordenadora, pude atrelar este estudo à pesquisa da tese.

Assim, aventurei-me por caminhos abertos que me levaram a intuir, imaginar, pensar e registrar ideias que me implicaram assumir riscos. Foi uma experiência indescritível caminhar em duas pesquisas juntas, pois os riscos de eclipsar eram grandes e os desafios foram enormes para evitá-los. Por isso, o epicentro desta pesquisa constitui-se do cruzamento entre duas

linhas de investigação. De um lado, encontra-se o sentido produzido pelas professoras acerca do brincar livre de crianças do ensino fundamental I; o olhar desta experiência para construção da profissionalidade docente; e, de outro, o brincar livre das crianças em si.

Em seu acontecer, os primeiros passos trilhados foram: a definição do objeto “*os sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças do Ensino Fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente, tendo o ateliê atrelado ao Baú Brincante e às escritas experipoiéticas como dispositivos de formação sensível*”. Propus para as professoras catadoras uma formação contínua na dimensão lúdica e sensível. Busquei traçar um caminho audacioso, como sugere Maffesoli (2005, p. 37), “capaz de ultrapassar os limites do racionalismo moderno” e, ao mesmo tempo, compreender os movimentos de interação, da globalidade e da subjetividade do sujeito, que indicam elementos de caminhos abertos, que oferecem possibilidades para o professor empreender-se no percurso.

Em um resgatado caminhar metodológico, reafirmo que esta pesquisa é de cunho qualitativo, num viés fenomenológico, utilizando-se como método uma adaptação da pesquisa formação (MACEDO, 2017), atrelado ao método (auto) biográfico; para coleta de informações desta pesquisa formação, interliguei os procedimentos metodológicos, como a observação participante do Baú Brincante, o ateliê e as escritas experipoiéticas. A análise foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, com inspiração hermenêutica (MACEDO, 2006; 2009).

Analiso as falas e escritas das professoras catadoras da Escola Ilha das Flores, sujeitos deste estudo, procurando responder às seguintes questões: quais os sentidos construídos pelas professoras para o brincar livre de crianças no Ensino Fundamental I, tendo como dispositivo mediador o ateliê atrelado ao Baú Brincante e às escritas experipoiéticas? Como as docentes se referem à experiência formativa da sensibilidade para o brincar livre no ensino fundamental? Quais as ressonâncias desta experiência formativa para a profissionalidade das docentes colaboradoras?

Para responder à primeira questão, faço uma análise descritiva da noção subsunçora “mirando o olhar para os sentidos do brincar livre no ensino fundamental”, com o objetivo de identificar os sentidos produzidos pelas professoras. Abordo, inicialmente, o brincar livre – também conhecido como brincar espontâneo – sendo definido como uma atividade infantil não orientada diretamente pelos interesses adultos (BROUGÈRE, 1998; LOPES, 2016). Na perspectiva orgânica e social (MAFFESSOLI, 2001), o brincar livre é compreendido como uma ação global; uma conexão do corpo e do espírito, que toca e deixa-se tocar, que sente e deixar

sentir, de modo natural, do Ser e estar no mundo. Nesta ótica, a “liberdade se dá na interiorização da experiência” (MAFFESOLI, 2001, p.124), tendo a intuição como base de todo pensamento criativo. Assim, com base nos resultados da pesquisa empírica e nos estudos sobre a perspectiva orgânica e social, nutro o brincar livre como fluxo da experiência – que deixa fluir o espírito livre da criança, possibilitando-a imaginar, agir e criar cenas da trama da vida.

Em relação ao brincar livre no espaço escolar do ensino fundamental, com base nas falas das professoras Luz, Flor, Amor, Vida, Bella, Marina e Jame, ficam explícitas a compreensão e a defesa das professoras catadoras em relação à necessidade de as escolas pensarem em projetos que sustentem o brincar livre para as crianças do ensino fundamental. As narrativas apontam, também, para a problemática do recreio que, infelizmente, as escolas enfrentam – “comomecanismo de descanso para professores e de distração para educandos”. Verifica-se a criança no processo de escolarização alicerçada numa concepção adultocêntrica, sendo reconhecida de forma uniformizada e seu modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural, o aluno (mais do que a criança) de quem a escola se ocupa (SARMENTO, 2011). Porém, as falas das professoras apontam que o brincar livre, mediado pelo Baú Brincante, constrói um vínculo entre as crianças e o olhar do professor, pelo qual as catadoras puderam perceber que a criança quando brinca “*torna-se verdadeiramente uma criança*”, conforme as palavras de Luz.

O brincar livre no olhar das professoras vem ao encontro das novas perspectivas pedagógicas, por facilitar o *interjogo* do sentir e do pensar, sendo fonte de potência para aprendizagens informais e o desenvolvimento infantil, pois ele conduz o caminho da sensibilidade, do compartilhamento, da criatividade, até alcançar a interculturalidade. Apoiase na constatação do protagonismo das crianças nas brincadeiras com as experiências da vida cotidiana, pois é um vetor cultural que envolve todos os sentidos, a criatividade, a imaginação, o movimento e a liberdade na produção de cultura lúdica. Retomando, portanto, a questão dos sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre no Ensino Fundamental I, pude constatar que: para Jame e Marina *é dar sentido*; para Bella *é sabor de criação*; para Vida *é o portal da imaginação*; para Amor *é lugar de movimento*; Flor compreende como *fonte de criatividade*; e, na visão de Luz, vai além do olhar, trata-se de uma experiência que “*mexe com todos os sentidos*”.

A segunda questão, como as docentes se referem à proposta de experiência formativa da sensibilidade acerca do brincar livre no ensino fundamental, busco descrever o ateliê como

espaço de produção de sentidos para o brincar livre: experiências, narrativas e aprendizagens. O ateliê Catadoras do brincar, buscou atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 29), estabelecendo que as experiências de formação de profissionais da educação básica sejam compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, no percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Esta experiência formativa sensível também visou ser um terceiro espaço de formação (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2011), que possibilitou ao professor a construção e valorização de sua profissionalidade, por ser reconhecido como um lugar de diálogo, de narrativas, de criação e compartilhamento de experiências vividas na busca de sentidos, pela via da arte e do lúdico.

Os sentidos/experiências do brincar, nas falas das professoras, aparecem em seu discurso, ou seja, em Jame: “quando a gente tem experiência, a gente constrói o saber”. Para Flor, *Experiência tudo que construímos [...] Informação, opinião, ciência, trabalho*. De acordo com Marina, Amor e Vida *Experiência é conhecimento*. Luz, por sua vez, ressalta que as experiências são singulares e são adquiridas ao logo da vida, num encadeamento de paixão. O olhar das catadoras se volta para um passado/presente, um recente e convulsionado, assim, em suas narrativas, descrevem que viveram muito o brincar em suas infâncias, com muita variedade e muita imaginação. Os depoimentos revelam, também, que, para brincar, não há local ou tempo específico. As catadoras afirmam que elas brincavam em distintos lugares, sendo o mais marcante o quintal de suas casas; na zona rural, local onde as participantes moravam ou tinham avós e tios que lá viviam. As crianças que vivem na zona rural têm experiências diferentes das que moram na cidade. Em relação à experiência da dimensão lúdica na formação inicial, Vida, Amor e Bella não relatam essa formação; James, Marina e Vida, apontam que não viram na prática a dimensão lúdica na graduação; já Luz e Sol tiveram as experiências lúdicas em sua formação inicial e contínua, deixando transparecer que foram vividas em “estado de plenitude” (LUCKESI, 2000).

A experiência narrada e contada no movimento formativo é considerada uma potência à construção e reconstrução de saberes. A narrativa *experipoiética*, como já descrito anteriormente, trata-se da junção das imagens experiência e poiética, que significa uma forma experimental de metaforizar o que se vê e sente ao observar ou contemplar um lugar ou uma cena. Compreendido como o *interjogo* entre a imaginação e a sensibilidade, dando forma e conhecimento para a construção de sentidos; oportunizando ao professor ser protagonista da

experiência do baú, com olhar compreensivo para as singularidades das cenas cotidianas da escola. No compartilhamento de suas narrativas, Luz, Flor e Amor relatam suas experiências com o projeto Baú Brincante por um olhar subjetivo e com o sentimento de sensibilidade; Jame, Marina e Flor descrevem que o Baú Brincante conquistou seus olhares, pois no início não compreendiam sua proposta, como poderia contribuir com a formação de professor pesquisador, mas, depois da sua abertura, ele e elas passaram a perceber as brincadeiras e lançaram olhar diferenciado para o livre brincar, pois as crianças podiam “*criar e colocar a criatividade*”, conforme as palavras de Jame e Amor. Nas falas de Vida e Flor, o Baú Brincante é compreendido como “*um portal para todos os sentidos e o principal é a imaginação*”. No ateliê, as professoras também vivenciaram a experiência com o brincar. As narrativas de Flor e Amor descrevem que suas experiências foram prazerosas, embora soubessem que aos olhares do adulto o brincar é uma atividade diferente. As falas de Luz e Vida descrevem suas experiências com o brincar livre, e, por motivos diferentes, elas contam de suas dificuldades de criação.

Na terceira questão sobre as ressonâncias desta experiência formativa para a profissionalidade das docentes colaboradoras, busco especificar os sentidos construídos pelas professoras e como reverberam sobre suas profissionalidades. No levantamento deste estudo, as marcas apontadas pelas professoras estão relacionadas ao olhar do professor, na forma de compreender seu papel de observador e professor pesquisador, com destaque para: a) aguçou a compreensão em relação às crianças, suas formas e possibilidade de significação e expressões, do brincar imaginário, sendo necessário para o protagonismo da criança; b) as diferentes linguagens do brincar como fonte de aprendizagem e desenvolvimento da criança; o papel do mediador lúdico é assegurar o direito da criança de brincar, criar, aprender: pela construção de regras sociais do brincar livre com as crianças; organização do ambiente (início e fim da brincadeira); auxiliar a criança no momento da brincadeira, quando solicitado; d) dialogar com as crianças quando as mesmas não cumprirem as regras; despertar a curiosidade e conhecimento, proporcionando objetos ou materiais que façam parte da cultura local.

Ainda em relação às ressonâncias da experiência sensível acerca do brincar livre para construção da profissionalidade, todas as professoras destacaram a centralidade da transformação do conhecimento quanto ao seu olhar para o brincar livre da criança mediado pelo Baú Brincante. As narrativas das professoras descrevem as marcas e os conhecimentos construídos durante as experiências da produção de sentidos do brincar livre, apontando: *Luz, transformação, conhecimento, alegria, tristeza, mistura de sentimentos, avanço profissional*, sendo *significativos* para a compreensão da criatividade que o brincar estimula,

com liberdade “*estampada nas ações e no prazer de ser criança, se tornar criança*” (**Luz**), pois *quando eles brincam são protagonistas*” (**Amor**); “*o observar e escutar torna tudo mais fácil*”. “*transformam em nossa frente um mundo de construção e reprodução da vida social e corriqueira das crianças*” (**Marina**); “*é possível sentir a emoção, a curiosidade, a criatividade, a alegria em estarem ali*” (**Vida**); “*é um simples ato de brincar que as crianças externam suas vivências cotidianas, dando asas a imaginação*” (**Bella**); “*adentrar no universo mágico do brincar livre cheio de possibilidades e rico por demais em educação*” (**Flor**) que “*nos deixa mais convicta de que o caminho está em acreditar nas possibilidades e oportunidades*” (**Luz**). Observo, ainda, que suas vozes destacam também a compreensão da formação sensível em relação à criança e seu protagonismo, no prazer de sentir-se criança por meio de suas linguagens, suas características, e da necessidade dessa experiência de observador com os docentes do ensino fundamental.

No final da pesquisa, a escola Ilha das Flores foi fechada. Com isso, tornaram-se visíveis os sentimentos de tristezas e decepção pela não continuidade do projeto Baú Brincante. Diante desta situação e dada à problemática apontada pelas professoras acerca do recreio “*como mecanismo de descanso para professores e de distração para educandos*”, a partir dos resultados desta pesquisa, identifico outras possibilidades de investigação.

Será possível mobilizar o brincar livre no recreio em outras escolas da rede municipal de Jequié, com a formação sensível? Como criar novas formas de experiências a partir da interação entre professoras e crianças em um outro espaço escolar de ensino fundamental? Como ocorre a mediação lúdica nestes espaços em que o recreio não faz parte da rotina escolar? Além dessas questões que me inquietam, sinto a necessidade de continuar edificando esse novo lugar de formação de professores, ressaltado por Nóvoa (2017), em que considero a quarta característica, “*Um lugar de ação pública*”, que precisa ser investida com pesquisa e projetos colaborativos.

a) Um balanço final: a tese e eu

Peço emprestado o título de Barreiro (2009), para fazer meu balanço final desta tese. Escrever sobre sua experiência numa pesquisa formação é muito complexo e desafiador. Para não dizer difícil. Narrar a si mesmo e descrever os conhecimentos que foram produzidos durante o processo do estudo significa um *entrejogo*, visto estar repleto de sentimentos e

pensamentos sobre os sentidos produzidos, para o interminável processo de construção da profissionalidade docente.

Nessas experiências como catadora, fui percebendo a importância dos sentidos, da corporeidade, um olhar sensível para ser catador. Como bem descreve Mascarello:

é preciso que se aprenda a ter olho de catador, o que implica identificar com agilidade o material para que nada se perca e, com os olhos fixos nas coisas em movimento, que não se distraia com os objetos que não lhe competem selecionar; aprender a identificar os materiais pelo som que produzem ao serem manipulados. O ato de tatear com cuidado os objetos também constituía expertise da triagem; [...] pois, é vendo, ouvindo, cheirando e sentindo os objetos que alguém se torna catador [...] (MASCARELLO, 2015, p. 161).

Nessa caminhada de pesquisa formação, fui aprendendo a ver, a escutar e sentir cada etapa desta tese. Um “Ser de sensibilidades”, tal como Josso (2007) menciona, assim vivenciei sentimentos “agradáveis” e “desagradáveis”, naturais quando vivemos no cotidiano, em ligação direta com as sensações corporais que se exprimem em todas as nossas atividades com nós-mesmos e com os outros. Nesta experiência, trago, inicialmente, como ponto de referência, o meu crescimento acadêmico e profissional, durante minha participação como pesquisadora colaboradora do Projeto Baú Brincante. Colaborar com este estudo foi o primeiro passo para *construção de vínculo* entre a universidade (UFBA/UESB/UNEB), a escola e as professoras. Um vínculo que já existia com algumas professoras catadoras, quando elas foram minhas alunas de graduação e pós-graduação, mas que foi fortalecido com os encontros do ateliê Catadoras do Brincar.

Essa formação também foi *lugar de entrelaçamentos*, na qual tive oportunidade de ser colaboradora também na produção de trabalhos científicos, em parceria tanto com a coordenação geral do projeto e coordenadora local da UNEB, quanto com as professoras Luz, Flor e Amor. Além dos artigos e capítulos produzidos e apresentação de trabalhos (congresso internacional e nacional – ENELUD; ENDIPE; EPEN; CIDU).

A formação da sensibilidade, por meio de experiências de construção de sentidos e reflexões relacionais possibilitou um debate compreensivo sobre uma escuta mais atenta do sensível e do brincar livre e da cultura lúdica da criança na escola Ilha das Flores. Nessa formação, foi oportunizado o “sentimento pensado”, como processo de conscientização de ser e estar no mundo, dando atenção ao corpo sensível, sentido, subjetivado. Durante o processo formativo, pude compreender que esta atenção da sensibilidade não é ainda relevada nos espaços educativos e formativos como processo de aprendizagem.

Diante de tudo o que foi dito, compreendo que o professor possa sensibilizar o olhar e mobilizar-se para a valorização do brincar livre pela via da experiência formativa sensível, sendo essencial para construção da profissionalidade. Vejo que as experiências sensíveis com o brincar, a poesia, a metáfora foram cruciais ao bem-estar e inteireza, para mim e para as professoras. A liberdade está dentro do corpo do ser e não é diferente com o professor. Tivemos a oportunidade de sentir, ao produzir as poesias durante a observação do baú e após, com a escrita da tese. É imperioso, portanto, que as escolas e profissionais da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental se deem conta da evidente relevância dos resultados pedagógicos observados nas brincadeiras espontâneas na infância.

b) Trilhas propositivas

Nesse momento, nos posicionamos a partir das nossas conclusões, a fim de propor, em termos de prática do professor e campo de pesquisa (realizadas de maneira entrecruzada), algumas trilhas a serem percorridas:

1. Ateliês formativos da sensibilidade sobre o brincar – em escolas da rede municipal de Jequié (escolas que já solicitaram a continuidade do projeto Baú Brincante e a formação sensível durante os ACs das professoras).
2. Mediante os achados desta pesquisa, propomos o conceito de narrativas experipoiéticas, como uma forma experimental de metaforizar o que se vê e se sente ao observar ou contemplar um lugar ou uma cena.
3. Ampliação da pesquisa acerca da mediação lúdica – nas escolas municipais de Jequié.
4. Publicação de um livro acessível aos professores da Escola Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) sobre os sentidos do brincar livre no ensino fundamental, discutindo o conceito de Brincar livre, que é compreendido como uma potencialização da experiência lúdica que deixa fluir o espírito livre da criança, num interjogo sob diversas formas, possibilitando-a imaginar, agir e criar cenas da trama da vida.

Enfim, para encerrar, gostaria de citar um poema de Fernando Pessoa, para afirmar que esta pesquisa formação permitiu-me encontrar aquilo que buscava ao ingressar no doutorado. Foi uma aventura brincante formativa para minha profissionalidade. Um trabalho

sem fim, aprender sobre as vivências, ampliando nossas capacidades de ser no mundo como pessoa, professora e investigadora. Um trabalho apaixonante de colaboração, diálogo, olhares e escuta sensível: das criativas crianças e catadoras, a quem dedico efetivamente esta pesquisa.

*Tudo é o que somos, e tudo será, para os que nos
seguirem na diversidade do tempo, conforme nós
intensamente o houvermos imaginado, isto é, o houvermos,
com a imaginação metida no corpo, verdadeiramente sido.
Não creio que a história seja mais, em seu grande
panorama desbotado, que um decurso de interpretações,
um consenso confuso de testemunhos distraídos. O
romancista é todos nós, e narramos quando vemos,
porque ver é complexo como tudo.*

(Fernando Pessoa, 1980).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUIAR, F. **Os olhos que o nosso olhar não vê**. Lisboa, Editora: Associação Poesia Viva, 1999. 86p. ISBN: 972-95383-2-8. Disponível em: <<http://po-ex.net/taxonomia/materialidades/planograficas/fernando-aguiar-os-olhos-que-o-nosso-olhar-nao-ve>>. Acesso em: 15 nov.2017.

ALVES, C.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. Constituição da Profissionalidade Docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. **36^a Reunião Anual da Anped**, Goiânia- GO, 2 de out de 2013. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2640_texto.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ALVIM, M. B. **A poética da experiência: Gestalt-terapia, fenomenologia e arte**. 1. ed. -Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

ARENDT, H. **A condição Humana**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 8^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 10^aed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

ASSUNÇÃO A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 15 nov.2017.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

BACELAR, J. **Poesia visual**. Biblioteca on-line de ciências da comunicação. Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

BALLY, G. **El juego como expresion de libertad**. 4. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. (ed. orig. 1945).

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.

BARBOSA, C.; FORTUNA. T.O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano IX, nº15, jul./dez – Dossiê – Educar e Brincar, 2015.

BARBOSA, M.C.S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2017.

BARBOSA, C.M. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, C.M. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BARROS, E. P. Entrevista com Michel Maffesoli: a pós-modernidade se orienta para o anárquico. **Revista em questão**. v. 19, n.2 – Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/41958>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BARROS FILHO, C.; POMPEU, J.A **filosofia explica as grandes questões da humanidade**. São Paulo: Casa do saber, 2013.p.p. 57-83

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: editora Record, 1997, p. 75.

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BAZZO, V. L. Profissionalidade docente no ensino superior: mestres ou cientistas? **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: pesquisa em educação e inserção social**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Itajaí, SC: [s. n.], 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_Superior/Trabalho/02_18_35_Pr_ofissionalidade_Docente_na_Educacao_Superior_Mestres_ou_Ci.pdf>.

Acesso em: 16 dez.2017.

BELLO, A. A. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução: Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru-SP: Edusc, 2006. 108p. (Coleção Filosofia e Política).

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras Escolhidas, v. I).

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Obras Escolhidas, v. I).

BENJAMIN, W. **Reflexões**:a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984a.119p.

BENJAMIN, W. Elogio a boneca. In: BENJAMIN, W. **Reflexões**:sobre a criança, o brinquedo e o brincar, a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 1984b. pp.97-101.

BENJAMIN, W. Experiência. In: BENJAMIN, W. **Reflexões**:sobre a criança, o brinquedo e o brincar, a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 1984c; pp.23-25.

BERGSON, H. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Tradução de João S. Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. et al. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 26 de maio de 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB no 7/2010**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. pp.102-143. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007. p. 33-45. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125)

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE, G. ULMANN, A.L. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antônio de Paula Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. (Coleção Formação de Professores)

BROUGÈRE G. Uma teoria da aprendizagem adaptada: aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, G. ULMANN, A.L. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antônio de Paula Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. p.307-310. (Coleção Formação de Professores)

BROUGÈRE, G; ROUCOUS; N., BAPTISTE, B; CLAUDE, V. Une boîte pour jouer : pratiques et discours autour d'objets recyclés : **Une boîte pour jouer** : pratiques et discours autour d'objets recyclés. Rapport concernant l'accompagnement scientifique de l'implantation de la boîte à jouer sur deux sites en région parisienne. [Rapport de recherche] Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité. 2016. Disponível em :<<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01361254/document>>. Acesso em: 17 maio 2017.

BROUGÈRE, G. Entrevista: objetos têm importância no brincar por provocar imaginário. **Jornal Cruzeiro**, 15/09/2017. Disponível em:<<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/819890/objetos-tem-importancia-no-brincar-por-provocar-imaginario>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out. Dez., 2014.

BRZEZINSKI, I. Diretrizes para a formação docente: desafios e perspectivas. **X Seminário Nacional da Anfope e III Simpósio de Formação de Professores do IFB 2015**. Disponível em: <<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/doc-final-xviii-enanfope.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: as máscaras e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CALÇA, P. Como está a discussão da idade mínima no Ensino Fundamental? **Revista Nova Escola**, 30 de Maio de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11810/como-esta-a-discussao-da-idade-minima-no-ensino-fundamental>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil**. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia Programa Faculdade de educação, Salvador, BR-BA, 2008.

CARDOSO, M.C. O brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação infantil. **Revista Gepel**, 2009. Disponível em: <<http://www.revistadogepel.faced.ufba.br>>. Acesso em: 15abr.2015.

CARDOSO, M. C. Formação, saberes e profissionalização das docentes da casinha do sol/UESB: fios dereflexões em desafios pensantes. **Saberes em Perspec.** Jequié, v. 3, n. 5, p. 57-75, jan.-abr. 2013. Disponível em: <www.saberesemperspectiva.com.br/index.../saberesemperspectiva/.../pdf_>. Acesso em: 19maio 2016.

CARDOSO, M. C.; D'ÁVILA, C. Formação de professores de educação infantil de Jequié/BA: um olhar para as representações de ludicidade. **Anais do 19º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2009, João Pessoa – Paraíba. Acesso em: 19maio 2016.

CARDOSO, M.C.; D'ÁVILA, C. A ludicidade no curso de pedagogia: uma análise sobre a prática lúdica na formação de professores. **Anais do III ENFORSUP – II Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior** Educação Superior, realizado em Salvador nos dias 1 e 2 de setembro, 2011. Acesso em: 19maio 2016.

CARDOSO, M.C. Ludicidade como fluxo de experiência na universidade: ludografia na formação do pedagogo. **Anais do VI ENFORSUP – II Encontro Inter-Regional Norte,**

Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior Educação Superior, realizado em Brasília, nos dias 13, 14 e 15 de maio, 2015.

CARDOSO, M.C.(Re) Pensando o papel do lúdico à alfabetização de Jovens e Adultos. **Revista Estação da Leitura/Programa Estação da Leitura.** - Jequié, UESB – Centro de Estudos da Leitura, 2017a. ano 1, nº 1, il.; (Periódico)

CARDOSO, M.C.et al., O brincar livre na escola: uma potência para o pensar, criar e agir da criança. **VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, 24 a 27 de outubro 2017- Vitória da Conquista-BA-Brasil. Acesso em: 16dez. 2017.

CARDOSO, M.C.; LEAL, L.A.; XAVIER, A. A. Experiências lúdicas em diferentes territórios universitários da Bahia: movimentos construtivos da formação docente. **Educon**, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-12, set/2016. <www.educonse.com.br/xcoloquio>. Disponível em: <http://anais.educonse.com.br/2016/experiencias_ludicas_em_diferentes_territorios_universitarios_da_.pdf>. Acesso em: 18/out/2017

CARDOSO, M.C.et al. Atratividade da carreira docente na educação básica: fios de reflexões sobre o prazer e o sofrimento da professoralidade. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, 2016. Acesso em: 18/out/2017

CARDOSO, M, C.; D'ÁVILA, C.; XAVIER, A. A.S. Olhares investigativos sobre o brincar no recreio das crianças: uma ação experiencial na infância. **Revista Nuance: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p. 265-282 Maio./Agosto, 2017. SSN: 2236-0441 DOI: 10.14572/nuances. V28i2. 4604. Acesso em: 18out. 2017.

CARDOSO, M, C. O Livre Brincar e a cultura lúdica infantil: experiência, performance e imaginário da criança. In: D'ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Orgs.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. p.159-173.

CAMARGO, I. **Gaveta dos guardados**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10ªed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, G. B. Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1166-1195 out./dez. 2017. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/329/showToc>>. Acesso em: 13 ago.2018.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso em: 13 nov.2017.

D'ÁVILA, C. M. Eclipse do Lúdico. In: D'ÁVILA MAHEU, C. (Org.) **Educação e Ludicidade**.Ensaio 04. Salvador: UFBA/FACED/ GEPEL. 2007a.

D'ÁVILA, C. M.Ser ou não ser: Um estudo sobre a construção da identidade profissional docente em curso de formação inicial de professores. In: NASCIMENTO, A.; HETKOWSKI, T. **Memória e formação de professores**. Salvador, EDUFBA, 2007b. p. 219-240.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático?Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

D'ÁVILA, C. M. A mediação didática na Educação Infantil: limites e possibilidades. In:**Palestra proferida no Encontro de Formação Pedagógica do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, nos dias 22 e 23 de março de 2012a.

D'ÁVILA, C. M.;VEIGA,I.P.A.(Orgs.). **Didática e Docência na Educação Superior**:implicações para a formação de professores.Campinas, SP:Papirus, 2012b.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez., 2014.

D'ÁVILA, C. M. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p.5-7, set./dez. 2016.

D'ÁVILA, C. M. Educação como processo de iniciação: por uma didática raciovitalista no contexto da pós-modernidade – entrevista com o sociólogo Michel Maffesoli. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1401-1417, jul./set. 2017.

D'ÁVILA, C. M.; FERREIRA, L. G. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagem ontem e hoje. In: D'ÁVILA, C. M.; MADEIRA, A.V (Org.). **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador:EduFBA, 2018.

D'ÁVILA, C. M.; LEAL, L. B. Docência universitária e formação de professores – saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 467-485, mai./ago. 2015.

D'ÁVILA, C. M.; CARDOSO, M.C.; XAVIER, A.A.S. O brincar livre na escola ensino fundamental. In: D'ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. p.63-85.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer**: uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de**

Projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DEMO, P. **Educação pelo avesso:** assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DEWEY, J. (1859-1952). **Vida e Educação.** Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira, 6. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, J. **Arte como Experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fonte, 2010.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (orgs). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 5^o ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-56.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha.** 2. ed. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai. **RevistaEm Aberto**, Brasília, v.n.73p. 11-161. Jul.2001.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S. et al. (Orgs). **Currículo e processos formativos:** experiências, saberes e culturas. EDUFBA, Salvador, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 1 maio 2018.

DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUBOC, M. J. O.; SANTOS, S. M. M. Profissionalização, Profissionalidade e Saberes da Experiência: perspectiva para formação do professor. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n.1, p. 67-79. Out. 2014. Disponível em:<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/humanas/article/download/1909/993>>. Acesso em: 13 nov.2017.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** 1^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, L. G; ZEN, G. A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos. In: D'ÁVILA, C. M.; MADEIRA, A.V. (Org.). **Ateliê didático:** uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador:EduFBA, 2018.

FERREIRA, L.G. Os Ateliês Biográficos de Projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.77-98, 2015.

FERNÁNDEZ, A. **Psicopedagogia em psicodrama**: morando no brincar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

FORTUNA, T. R. A dimensão humana da docência. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano 11,n. 42, p. 8-11, maio/jul. 2007. ISSN 1518305X. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=805&Mes=6&Ano=2007>>. Acesso em: 7. Ago. 2017.

FORTUNA, T. R. O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB-ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 3, p. 460-472, set./dez. 2008.

FORTUNA, T. R. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, V. B.; SOLÉ, M. B. I; FORTUNA, T. R. **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem estar. Petrópolis, RJ. 2010.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FORTUNA, T. R. Descobertas sobre a formação lúdica docente. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 10, n. 31, p. 8-11, abr./jun. 2012a. ISSN 1677-3721.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012b.

FORTUNA, T. R. Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital. **PátioEducação Infantil**, Porto Alegre, ano XII, n. 39, p. 20-23, jul./set. 2014. ISSN 1677-3721 Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10538/cultura-ludica-e-comportamento-infantilna-era-digital.aspx>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

FORTUNA, T. R. **Por que brincar na escola?** Série de vídeos Paralápracá. Avante: Salvador (BA), 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DktRJz8usXA>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FORTUNA, T. R. Formação Lúdica Docente: como os professores que brincam se tornam que são? In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. p. 19-28.

FORTUNA, T. R.; BARBOSA, C. Brincadeira livre na sala de aula de educação infantil. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, MG, v. 21, n. 123, p. 40-45, maio/jun. 2015. ISSN1413-1862

FREITAS, M. B. A profissionalidade docente na educação infantil: contributos de processos formativos no brincar. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**– UNICAMP, Campinas, Junqueira&Marin Editores, Livro 2 - p.004505, 2012.

FREITAS, L.C. Educação infantil na BNC: retrocesso à vista. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas, Publicado em 17/04/2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/category/avaliacao-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FREITAS, M. B. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Pernambuco, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C.R. (Org.) **O Educador: Vida e Morte**. 5. ed. Rio de Janeiro: - Edições Graal, 1984.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender- o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, A. Caminhos do olhar. In: **O Universo Simbólico da Criança**: olhares sensíveis para a infância. Nepsid, 2014. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/>>. Acesso em:

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância adentrando nas casinhas das crianças In: MEIRELLIS, R. (Org.) **Território do Brincar**: diálogo com escolas. Instituto

Alana, São Paulo, 2015.p. 37-45. Disponível em: <<https://www.recicloteca.org.br/noticias/territorio-do-brincar->>. Acesso em:

GALEANO, E. **De pernas pro Ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

GALEFFI, D. A. **Estética e formação docente**: uma compreensão aplicada. 2009a Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

GALEFFI, D. A. O Rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009b.

GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2200/2169> Acesso em: 28 nov.2017.

GARFINKEL, H. O que é etnometodologia? In: GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967]. Cap. 1. p. 1-341.

GATTI, B. et al. (coord.). **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. Formação de professores: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100. p. 33-46, dez./ jan./fev. 2013/2014.

GATTI, B. A Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa** v.47, n.166, p.1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/329/showToc>>. Acesso em: 13 ago.2018.

GATTI, B. A.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N. M. G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, out. 1972. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/208.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GOODSON, I. “Currículo, narrativa e futuro social”. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, V. 12, n. 35, maio/agosto, 2007, p. 241-252.

GOMES, A. M. R.. “Outras crianças, outras infâncias?” In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUTTON, P. **O brincar da criança**: estudo sobre o desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Clássicos do Jogo)

HEILAND, H. **Friedrich Fröbel/Helmut Heiland**. Tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 138 p.: il. – (Coleção Educadores)

HERNANDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em narrativa educacional. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007. (Coleção Educação e Arte; v.7)

HORN, M. G. **Sabores, cores, sons aromas**: organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JEQUIÉ, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Jequié - 2015-2025**. Jequié, 2015. p. 01-227.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>>. Acesso em: 16 out. 2018.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajatória e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas: livro 2-Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espac. blanco, Ser. indagaciones** [online]. 2014, vol.24, n.1 Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007&lng=es&nrm=iso ISSN 1515-9485>. Acesso em: 24 dez. 2017.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. Ed.5ª, São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. 1. Ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

KOSSOY, B. **História e Fotografia**. 2. ed. São Paulo, Ateliê Editorial, 1989.

KRAMER, S. Subsídio para uma política de formação do profissional de educação infantil: Encontro técnico realizado em Belo Horizonte- Abril de 1994, Relatório- síntese contendo Diretrizes e Recomendações. In: BRASIL, MEC, SEF, COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC 1994, p. 11-15.

KRAMER, S. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Achimé: 1995.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.) – **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, p. 69-85, jan./abr. 2011

LARROSA BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

LARROSA BONDIA, J. L. Literatura, experiência e formação. In: FORRABER, M. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

LARROSA BONDIA, J. L. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez., 2011.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, L. A.; D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas**, Educação, Aracaju. V. 1, 2. p.41-52. Fev. 2013.

LEVIN, E. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Tradução de Lúcia Endlich Orh e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000. - (Coleção Questões da Nossa Época: v. 67).

LIBÂNEO, J.C.; et al. (Orgs). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012(Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ Selma Garrido Pimenta).

LOPES, M. C.Design de ludicidade:uma entrevista com Conceição Lopes. **Aprender** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.137-156, jul./dez.,2015.

LOPES, M. C.**Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância**: um estudo. Book (PDF).Dez, 2016. Disponível em:<<https://www.researchgate.net/publication/313853101>>.Acesso em: 3 mar.2017.

LOPES, C. O. Aprender e ensinar a brincar. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. p.63-85

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In. LUCKESI, C. C.(Org.) *Educação e Ludicidade*, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Salvador: FAGED/UFBA. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005a. Disponível em:<www.luckesi.com.br>. Acesso em: 13jun.2017.

LUCKESI, C. C. **Brincar**: o que é brincar?2005b. Disponível em:<www.luckesi.com.br>. Acesso em: 12 abr.2008.

LUCKESI, C. C.Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LUCKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura lúdica e formação de professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. p.93-112.

MACEDO, R.S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In. GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. Por que não falar de engrenagens e ouriços, mas também de momentos, vaga-lumes viajantes?In: PIMENTEL, Á.; GALEFFI, D.; MACEDO, R. S.**PO(ÉTICAS) da**

Formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA, 2012.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a Experiência compreender:** mediar saberes experienciais. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACHADO, M. M. **A Poética do Brincar.** Edições Loyola, São Paulo, 1998.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança:** a importância do brincar; atividades e materiais. 4ª Edição. São Paulo: Loyola 2001. 111p.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum:** compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente.** Natal (RN): Argos, 2001.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MAFFESOLI, M. Comunidade de Destino. **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 273-283, jan./jun. 2006. Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2017.

MAFFESOLI, M. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS.** Porto Alegre, nº 36, agosto de 2008. Disponível em: <<https://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/.../3308>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MAFFESOLI, M. **A República dos Bons Sentimentos.** São Paulo, Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

MAFFESOLI, M. **Saturação** (1944). Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010. 120p. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/355446.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017

MAGALHÃES, S.M. O. A formação de sentidos subjetivos potencializadores da amorosidade no espaço educacional. **EccoS – Rev. Cient.,** São Paulo, n.27, p. 145-162, jan/abril., 2012.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: artmed, 1999.

MARTINS, M.F. Brincar como direito humano. In: CAMPOS, M. C. M. (Org.) **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança:** o desenvolvimento infantil e o direito de brincar. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/Artigo-31-da-Conven%C3%A7%C3%A3o-dos-Direitos-da-Crian%C3%A7a.aspx>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MATTOS, L. K.; ZANELLA, A. V.; NUERNBERG, A.H. Entre olhares e (in) visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. **Fractal, Rev. Psicol.** [online]. 2014, vol.26, n. 3, p.901-918. ISSN 1984-0292. <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/895>>.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MASCARELLO, M. L. O Barracão e a Rua. Experiências e práticas políticas de catadores de materiais recicláveis em Curitiba – PR. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Mestrado em Antropologia. Universidade Federal Paraná: Curitiba-PR, 2015

MELLO, T. F. O. **Da mediação do professor às mediações dos sujeitos** – adultos e crianças -na educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MOYLES, J. R. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORAES, M.C.; TORRE, S. L. A. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. Os saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, M.C.; ALMEIDA, M.C. (Orgs). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. 118p.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 128p.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Men Martins (Portugal): Publicações Europa-América Ltda, 1990. 223p.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012

NEGRINE, A. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como uma ciência**. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2001.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas**. vol.2. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NOVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NOVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice e versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

NOVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa/Portugal: EDUCA 2002.

NOVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NOVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011.

NOVOA, A. Entrevista no **Educação 360** - 24/09/2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/precisamos-de-um-curriculo-de-inteligencia-do-mundo-diz-novoa-20175399#ixzz4iVNa4AX4>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/329/showToc>>. Acesso em: Acesso em: 06 jan. 2017.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

OLIVEIRA, Z. Rua de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência e Formação).

OSTROWER, F. A construção do olhar. In: NOVAES, A; [et al]. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PEREIRA, M.A. P.; CARVALHO, A. M.A. Brincar é preciso. In: CARVALHO, A.M.A.; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F.; BICHARA, L. **Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Volume II: Brincadeira de todos os tempos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.117-123. Acesso em: 06 jan. 2017.

PEREIRA, F. A. **Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária: desafios e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&A., 2001, p. 23-41.

PEREIRA, M.V. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PESSOA, F. **Ficções do Interlúdio 1: poemas completos de Alberto Caeiro**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática: resignificando a didática. In: MONTEIRO, B. S.; PIMENTA, S. G. **Escritos sobre didática, filosofia e formação de educadores**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, A. Po(éticas) de formação nas traduções interculturais que vêm da periferia. In: PIMENTEL, A; GALEFFI, D.; MACEDO,R.S. **Po(éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.) **As Crianças** - Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PIORSKI, G.**Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. Editora Petrópolis, RJ, 2016.

PORTILHO, E. M. L.; TOSATTO, C. C. A criança e o brincar como experiência de cultura.**Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014. Disponível em:<<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>>. Acesso em: 05 set. 2016.

RILKE, R. M. Cartas a um jovem poeta. In: **Cartas a um jovem poeta e Canção de Amor e morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke**. Tradução: Paulo Rónai & Cecília Meireles. Porto Alegre, 1985, p. 112.

RODRÍGUEZ-BORREGO, M. A. et al. Pressupostos teóricos da sensibilidade de Maffesoli e aprendizagem baseada em problemas na educação de enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, 2014, 22(3), 504-510. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v22n3/pt_0104-1169-rlae-22-03-00504.pdf>. Acesso em:

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá: UFMT, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1697/1667>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.287p.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANCHES, E. O.; DIVINO, J. S. Infância e coleção: experiência e profanação em Walter Benjamin. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº 143, p.379-396, abr.-jun., 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018176460.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, F.S.; CARDOSO, M.C. O lúdico e a formação docente na universidade. In: **Anais do V FIPED - Fórum Internacional de Pedagogia**, volume 1, número 2, ISSN 2316-1086. Vitória da Conquista/BA: UESB, 2013. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/>>. Acesso em:

SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D.R.M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. (pp.361-378). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p.337-712, Maio./Ago. 2005.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB - ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Acesso em: 05 set. 2016.

SAYÃO, D. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, jan., 2002, v. 23, n.2 p. 55-57.

SCHILLER, F. V. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SILVA, T.T. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos Foucaultianos. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, F. K. M; COMPIANI, M. A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1099-1115, out.-dez., 2015.

SILVIA, M.R. Exercícios de ser Criança: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis “Por que toda criança precisa brincar (muito)?” **Motrivivência**, Ano XIX, nº 29, p. 141-196, Dez./2007.

SIQUEIRA, V. L. A. **Representações em educação online**: um estudo das ‘falas’ na perspectiva dos sujeitos aprendizes. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB: Brasília-DF, 2003.

SOMMERHALDER, A; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SOUZA, K. R. R. **As crianças e o recreio**: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2014. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

SOUZA, E.C.; OLIVEIRA, R. C. M. Pesquisa (Auto)Biográfica, Cultura e Cotidiano Escolar: Diálogos Teórico-Metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2 n. Especial – p. 182-203 (jun - out 2016): “Vozes da Educação”. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riac/article/view/25506>. Acesso em: 16 dez.2017.

SOUZA, S. J; LOPES, A.E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cad. Pesqui.**, n. 116, p. 61-80, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14399.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

SURDI, A. C. **Educação e Sensibilidade**: o brincar e o se-movimentar da criança pequena na escola. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SUTTON-SMITH, B. **A ambiguidade da brincadeira**. Revisão Técnica da Tradução de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TARDIF, M.; LASSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES, R. (Org). Enquadramento teórico e contexto crítico da PO. **EX** – (Poesia Experimental Portuguesa - Cadernos e Catálogos). Volume 1, FCT, MCTE, Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa; Universidade Fernando Pessoa, 2008. Disponível em: <<http://www.po-ex.net/sobre-o-projecto/cd-rom-da-poex-projecto>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar** – as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. et al. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLPE, A. J. **Fotografia, Narrativa e Grupo**: lugares onde pôr o que vivemos.2007. 197f.Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

WINNICOTT, D.W. **O trabalho e o brinquedo**: uma leitura introdutória.Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez., 2010.

ZEN, G. C. **A formação continuada como um processo experiencial**: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim. 2014. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Marilete Calegari Cardoso (UFBA)
Pesquisadora Orientadora: Dr^a Cristina D'ávila (UFBA)

AUTORIZAÇÃO

Salvador, 22 de setembro de 2017

A pesquisadora Marilete Calegari Cardoso

Eu _____
estado civil _____ documento de identidade _____ residente à
_____ declaro para os
devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista narrativa, questionário, produções
artísticas (textual ou de imagens), observações e *memorial* do Ateliê, gravado, transcritos e
autorizados para a pesquisa “*Catadoras do Brincar: olhar do professor sobre o brincar livre
das crianças no ensino fundamental e suas ressonâncias para a profissionalidade*” de
autoria de Marilete Calegari Cardoso, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Cristina Maria
D’Ávila, do Programa de Pós-graduação em Educação desta Universidade, a ser usada
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da
mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o
controle à pesquisadora mencionada.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha
firma reconhecida em cartório.

APÊNDICE B –AUTORIZAÇÃO DE USO DAS IMAGENS DAS CRIANÇAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Marilete Calegari Cardoso (UFBA) –
Pesquisadora Orientadora: Dr^a Cristina D' Ávila (UFBA)

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Eu _____
estado civil _____ documento de identidade _____ residente à _____,
autorizo expressamente a utilização da imagem e voz, de meu (minha) filho (a) _____ em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes a participação da pesquisa ***“Catadoras do Brincar: olhar do professor sobre o brincar livre das crianças no ensino fundamental e suas ressonâncias para a profissionalidade”*** de autoria de Marilete Calegari Cardoso, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Cristina Maria D'Ávila, do Programa de Pós-graduação em Educação desta Universidade, a ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo as imagens e a voz poderá ser exibida: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação audiovisual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos. A pesquisadora responsável fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a imagem e voz ou qualquer outro de meu/minha filho (a) _____.

_____, ____ de março de 2017.

Assinatura

Nome da Criança: _____
Nome do Responsável: _____
RG.: _____ CPF: _____
Telefone1: () _____ Telefone2: () _____
Endereço: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE TRABALHO DO ATELIÊ CATADORAS DO BRINCAR

Ateliê Catadoras do Brincar

Narrativas Experipoiéticas sobre os sentidos do Brincar livre das crianças do ensino fundamental I, a partir do projeto “Baú Brincante”
 Pesquisadora: Marilete Calegari Cardoso (/UFBA/UESB) - Pesquisadora
 Orientadora: Dr^a Cristina D’Ávila (UFBA)



Local: Escola Ilha das Flores

Carga horária total: 20 horas

Público-alvo: Professoras do Ensino Fundamental I, do 1º a 3º ano

O Ateliê Catadoras do Brincar é um estudo propositivo de formação sensível de produções de sentidos sobre o Brincar livre das crianças do Ensino Fundamental, para as professoras colaboradoras do projeto Baú Brincante da escola Ilha das Flores, em Jequié. O objetivo dessa pesquisa e formação é compreender o sentido e significado do brincar livre produzido pelas professoras participantes da pesquisa, através do dispositivo mediador Baú Brincante e as narrativas experipoiéticas (a arte da poesia, desenhos, pinturas, metáforas), e, também, identificar como essa experiência reverbera em sua profissionalidade.

Para esta proposta, seguimos os princípios de D’Ávila (2016, p.10), por meio de práticas narrativas lúdicas, baseada na didática do sensível, que são: a) sentir: escutar, ver, tocar, intuir; b) metaforizar: criar modos de intervenção didática a partir de múltiplas linguagens artísticas e lúdicas; c) imaginar: permitir a visualização; d) criar: permitir o emergir de novas condutas. Assim, nossos encontros foram organizados utilizando os cinco Sentidos: olhar, ouvir, sentir, tocar, e o gostar que sejam descritos a seguir.

ROTEIRO

1º momento – *Proposição: apresentação, preparação e sensibilização da proposta:*

- ✓ Explicitar a que se destina o trabalho;
- ✓ Definição do cronograma de encontros;
- ✓ Apresentação e assinatura do termo de livre consentimento;
- ✓ Negociação à elaboração dos Registros individuais – fotográficos e diários;
- ✓ Debater a construção de um diário de experiências, para descrever, analisar e construir um memorial coletivo no decorrer do curso, analisando suas impressões acerca do processo e da temática;
- ✓ Experiência do Baú Brincante – uso dos sentidos para produção de sentidos sobre o brincar livre e suas potencialidades para as crianças do ensino fundamental.

2º momento – *Proposição: Olhar para o brincar livre*

- ✓ Eu Catador, ontem e hoje: mosaico;

- ✓ A Experiência do Olhar;
- ✓ Acervo de Cenas: Meu olhar/minhas escolhas; O que olho, vejo e observo no brincar da criança? A Diferença entre Olhar e Observar
- ✓

3º momento – *Proposição: Escutar a poesia das vozes e do brincar das crianças*

- ✓ Dar Voz para criança: o que escutamos?
- ✓ Acervo de Cenas: o que eu escuto?
- ✓ Princípios da Escuta Sensível
- ✓ Escutar poética - Experiência de observar e escrever com a poesia – Roteiro.

4º momento – *Proposição: Cheiros que o Brincar livre reverberam*

- ✓ Sentidos e significados do brincar livre para a prática do professor
- ✓ Professor – pesquisador: o que sente? Como se sente?

5º momento – *Proposição: O que toca o brincar das crianças para a profissionalidade*

- ✓ Sentidos e significados do brincar livre para a prática do professor
- ✓ Saber sensível na formação inicial e contínua do professor
- ✓ O sensível, do corpo e a experiência.

6º momento – *Proposição: O sabor do Brincar livre das crianças e suas ressonâncias*

- ✓ Sabores e Sentidos do Brincar livre das Crianças
- ✓ Contribuição do Baú Brincante para formação e prática do professor

Referências

AGUIAR, F. **Os olhos que o nosso olhar não vê**. Lisboa, Editora: Associação Poesia Viva, 1999. 86p. ISBN: 972-95383-2-8. Disponível em: <<http://po-ex.net/taxonomia/materialidades/planograficas/fernando-aguiar-os-olhos-que-o-nosso-olhar-nao-ve>>. Disponível em: 15 nov.2017.

ALVIM, M. B. **A poética da experiência**: Gestalt-terapia, fenomenologia e arte. 1ed. -Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BONI, P. C. (Org.). **Fotografia**: múltiplos olhares. Londrina: Midiograf, 2011.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A.L. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antônio de Paula Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores)

CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

D'ÁVILA, C. M. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p.5-7, set./dez. 2016.

FERREIRA, L.G. Os Ateliês Biográficos de Projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.77-98, 2015.

FORTUNA, T. R. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, V. B.; SOLÉ, M. B. I; FORTUNA, T. R. **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem estar. Petrópolis, RJ, 2010.

FORTUNA, T. R. **Por que brincar na escola?** Série de vídeos Paralápraca. Avante: Salvador (BA), 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DktRJz8usXA>. Acesso em: nov.2017.

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância adentrando nas casinhas das crianças. <https://www.recicloteca.org.br/noticias/territorio-do-brincar->. MEIRELLIS, Renata. (Org.) **Território do Brincar**: diálogo com escolas. Instituto Alana, São Paulo, 2015. p.37-45.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p.189-212.

LOPES, M. C. Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância:um estudo. **Book (PDF)**.Dez, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313853101_. Acesso em 3 mar.2017.

LUCKESI, C. C **Brincar**: o que é brincar?2005b. Disponível em:<www.luckesi.com.br>. Acesso em: 12 abr.2008.

LUCKESI, C.C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

APÊNDICE D – EXPERIMENTAÇÕES POÉTICAS – DISPOSITIVO BAÚ BRINCANTE

Ateliê Catadoras do Brincar

Narrativas Experipoiéticas sobre os sentidos do Brincar livre das crianças do ensino fundamental I, a partir do projeto “Baú Brincante”.

Pesquisadora: Marilete Calegari Cardoso (UFBA/UESB) - Pesquisadora
Orientadora: Dra Cristina D' Ávila (UFBA)



Experimentações Poéticas – Dispositivo Baú Brincante

Olhar, escutar, sentir, tocar, gostar (ou não) do Brincar livre

O que **olho**?

De que **lugar/cena** eu **cato** as **palavras**?

Qual nome imaginário ou metafórico eu daria para esse lugar?

Como é esse lugar? O que tem nesse lugar?

Que imagens eu **colho** com meu olhar?

O que **escuto** ao meu redor?

O que sinto? O que ele oferece ou proporciona para mim?

O que me **toca**, quando olho e observo este lugar?

Que **gosto**, ou, o que **não gosto** quando estou neste lugar?

Que palavras me surgem, agora, neste momento...

APÊNDICE E – RELATOS ESCRITOS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DURANTE O BAÚ BRINCANTE E NO ATELIÊ

Ateliê Catador@s do Brincar



Sou xxxxxxxxxxxx, representada pelo codinome Bella, 29 anos, do sexo feminino, formada em 2004 no ensino médio, em formação geral, pelo Colégio Estadual Luiz Viana Filho.

Atualmente me graduando em Pedagogia, pelo IESTE em parceria com a FAC - Faculdade de Candeias, cursando o V semestre, tendo 8 anos de profissão, com apenas 6 meses nesta instituição de ensino.

Ao olhar para mim, vejo como uma profissional em fase de ascensão, com muito ainda para descobrir, experimentar e também para contribuir na prática com a instituição, criando laços afetivos cada vez mais sólidos.

O meu codinome me faz lembrar, do olhar de uma criança, cheia de perguntas e curiosidades, que me conquistou pelo seu jeito meigo e indagador de ser.

Na prática do ateliê, tive o privilégio de participar de alguns encontros, e os mesmos despertaram em mim, o quão gratificante é poder brincar livre, voltar a ser criança por alguns instantes, esquecer o corre- corre que a vida adulta nos impõe, consegui mim deliciar no encanto das oficinas, tendo o prazer de libertar minha criatividade, que até então estava meio que adormecida, mesmo meio tímida conseguir expressar um pouco da minha vivencia nas oficinas.

Das experiências significativas está o prazer de criar, de dar asas a imaginação, dessa forma é notável que minha participação no projeto, mim fez mergulhar com um olhar crítico e contemplador, afinal ser professor, é ser um eterno motivador de sonhos.

De todas as experiências vividas no ensino fundamental a que mais mim encantou foi o projeto “Baú Brincante”, pois o mesmo concretizou na prática a importância de brincar em qualquer idade da vida, até mesmo no ensino fundamental, afinal é no simples ato de brincar que as crianças externam suas vivencias cotidianas, dando asas a imaginação, as emoções; seja ela boas ou ruins, permitindo ao professor criar mecanismos eficazes a prática pedagógica desenvolvida. E o resultado desse empenho certamente é o avanço pedagógico para o aluno e um avanço profissional rico em observações e experiências lúdicas capazes de transformar a prática didática.



Ateliê Cantador@do Brincar

Nome: xxxxxxxxxxxxxxxx

Codiname: Marina

Idade: 32 anos Sexo: feminino

Formação/curso e ano que concluiu: Ensino médio concluído em 2006

Graduação: Pedagogia concluída em 2017

Especialização: Não possui Tempo de profissão: 6 meses na coordenação

Sobre o seu codiname:

Marina tem um significado muito afetivo e posso explicar em três esferas: Marina me remete à algo bom e belo, Marina é a projeção do sonho de ser mãe, e ter uma filha chamada assim.

Marina é a canção eternizada por Doryval Caymmi, poesia em forma de canção, de um homem ciumento, possessivo talvez em tempos atuais com o politicamente correto, mas, esse amor oferecido a Marina é o amor que toda mulher deseja.

E por fim, Marina é uma aluna muito querida da escola, à qual tenho muito carinho, talvez essa menina seja a personificação dos meus sonhos.

Sobre sua profissão:

Análise constante pessoal e profissional da minha pessoa, do que falo, do que olho e como olho, das minhas funções e do que poderia ser melhor executado como coordenadora. O medo do fracasso, da não oportunidade de aprendizado dos alunos, e ao mesmo tempo a sensação de dever cumprido, de que não se deve, se cobrar tanto, pois, na esfera pedagógica e humana, são diversos fatores, como o conjunto, o grupo, a situação social das crianças que determinam o sucesso ou o fracasso.

E o que não pôde ser alcançado, não foi por falta de esforço e boa vontade. Essa é o início de uma longa trajetória, pois, desde a graduação, essa nuvem constante e etérea, ronda nossas cabeças; onde parece tudo tão complexo, mas, com o passar do tempo, o peso da experiência, o observar e escutar, torna tudo mais fácil.

De que é preciso aprender, dia após dia, com o cotidiano e que nenhuma graduação ou pós, e afins, são fatores determinantes do sucesso, e sim a capacidade de sempre se avaliar, e dar o melhor de si, junto com as teorias e para além delas!

Sobre o processo da realização do projeto e dos encontros no ateliê:

Os sentidos foram se construindo gradativamente, primeiro pelo choque, do que seria aquela experiência posta a minha frente. O olhar sensível nasce quando se retira o adulto de cena e deixa a criança interior renascer. As sensações foram de choque, como dito anteriormente, depois de resgate da criança interior e o sentimento de possibilidades mesmo com coisas que para muitos seriam inutilizadas, se transformam em nossa frente um mundo de construção e reprodução da vida social e corriqueira das crianças, um laboratório e observatório das nossas crianças. Onde se aprende observando a reprodução das brincadeiras do contexto de onde as crianças vivem, se reproduzem um cenário de violência, de sexualidade aflorada, tudo isso é possível observar e buscar intervenções através da experiência do olhar sensível ao Baú Brincante.

Assim, concluímos mais um ciclo, ciclo este, que nos fez enxergar verdades, discutir lógicas, descartar as inutilidades, conviver com as diferenças, aprender a recuar nos momentos certos e avançar com convicção nos ideais. Um ciclo que me alertou para a transformação, para o conhecimento, para alegria e para a tristeza.

Como não reconhecer a importância devida a essa Instituição na contribuição para minha formação intelectual, moral, profissional e espiritual? Impossível! Todas as vertentes estão interligadas, portanto, a Lagoa Dourada, continuará sendo uma "luz" em minha vida, pois mesmo fechando as portas para a educação, a sua história e tudo que foi vivenciado em todos esses anos, permanecerão em nossas memórias, pois essa sim, ninguém conseguirá extinguir.



O fazer pedagógico em sala de aula e fora dela exerce uma função grandiosa em nossa formação, pois todos os dias nos encontramos com o novo, com o fantástico "mundo" das percepções e com isso, o sentir diante dos sorrisos dos alunos, dos olhares encantadores, da criatividade estampada nas ações e no prazer de ser criança, se tornar criança, nos deixa mais convicta de que o caminho está em acreditar nas possibilidades e oportunidades.

O projeto "Baú Brincante", nos fez refletir profundamente que o brincar livre ainda existe e é possível! O permitir-se, dar-se a liberdade com responsabilidade, o fazer-se sujeito criador, sendo criatura de sua própria criação, o levantar hipóteses, romper obstáculos, tudo foi muito bem arquitetado pelos "arquitetas mirins" de nossa escola nos momentos vivenciados pelo projeto em questão.

Meu nome é "Luz", tenho 47 anos, sou pedagoga e fiz duas especializações, uma de educação infantil e outra de coordenação pedagógica. Sempre desejei trabalhar na área da educação, assim, tive a oportunidade de exercer a profissão em vários segmentos menos na creche com crianças de 0 a 3 anos e no 3º ano do ensino médio.

São 26 anos de muita aprendizagem, as quais sempre busquei estar em sintonia com os valores adquiridos durante a minha vida, como também com as lições acadêmicas e de prática do dia a dia.



Há 17 anos, fui reintegrada judicialmente no Município de Jequié e designada para trabalhar na Escola Municipal do Centro Comunitário Lagoa Dourada. Foi amor à primeira vista! Iniciei na Educação Infantil com a turma de 4 anos. Me senti um pouco perdida, pois até então jamais havia trabalhado com esse público. Tive ajuda da direção e professora responsável na época pela outra turma, nossa eterna querida Júnia, uma "luz" em nossas vidas.

A propósito, meu nome "Luz" está relacionado a crescimento, a caminhada, a caídas, levantadas para mais aprendizagens e todos que contribuíram direta e indiretamente em minha vida, os considero "luzes", pois me direcionaram positivamente de alguma forma em minha profissão. Meus queridos alunos e alunas, pais e mães, colegas de trabalho que se tornaram irmãos, são "luzes" que jamais apagarão de nossas memórias.



Ateliê Catador@sdo Brincar

Pesquisadora: Marilete Calegari Cardoso (UFBA/UESB)
Pesquisadora Orientadora: Dra Cristina d'Ávila (UFBA)



Professora: Flor

Eu vejo olhos brilhantes, corpos flutuantes que se equilibram na simplicidade da infância.

Eu sinto a imaginação brotar de mãos puras a brincar, criar e gritar. Enxergo do lugar de quem saudoso recorda a gostosura do brincar de imaginar.

*Transponho um eu que já não é mais
Projeto um lugar que me satisfaz com lembranças de um tempo fugas...*

Flor foi o nome escolhido por mim para participar da pesquisa, tenho 31 anos, sou formada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuo na área da educação há quatro anos, mas como regente no ensino fundamental I, apenas dois. Minha primeira experiência com criança e com o brincar foi na creche da universidade UESB, Casinha do Sol. Lá também participei de cursos e oficinas do projeto BrincaSol, Essas experiências me fizeram trocar de área. Foram muitas experiências muito boas. Muitas experiências que eu tive na Casinha do Sol que eu trago para minha sala de aula hoje. Hoje, estar aqui tenho aprendido bastante.

Orgulho-me de minha trajetória como pessoa e profissional da educação que sou hoje. E, apesar, de algumas pedras no caminho, o sentimento se superação é gratificante. Recebi um presente quando tive a oportunidade de vir lecionar na Lagoa Dourada, tendo em vista, a tamanha emoção de ensinar em uma escola na qual estudei e, retornar como regente a essa instituição maravilhosa é um privilégio fascinante.

Assim, concluímos mais um ciclo, ciclo este, que nos fez enxergar verdades, discutir lógicas, descartar as inutilidades, conviver com as diferenças, aprender a recuar nos momentos certos e avançar com convicção nos ideais. Um ciclo que me alertou para a transformação, para o conhecimento, para alegria e para a tristeza.

Como não reconhecer a importância devida a essa instituição na contribuição para minha formação intelectual, moral, profissional e espiritual? Impossível! Todas as vertentes estão interligadas, portanto, a Lagoa Dourada, continuará sendo uma "luz" em minha vida, pois mesmo fechando as portas para a educação, a sua história e tudo que foi vivenciado em todos esses anos, permanecerão em nossas memórias, pois essa sim, ninguém conseguirá extinguir.



O fazer pedagógico em sala de aula e fora dela exerce uma função grandiosa em nossa formação, pois todos os dias nos encontramos com o novo, com o fantástico "mundo" das percepções e com isso, o sentir diante dos sorrisos dos alunos, dos olhares encantadores, da criatividade estampada nas ações e no prazer de ser criança, se tornar criança, nos deixa mais convicta de que o caminho está em acreditar nas possibilidades e oportunidades.

O projeto "Bau Brincante", nos fez refletir profundamente que o brincar livre ainda existe e é possível! O permitir-se, dar-se a liberdade com responsabilidade, o fazer-se sujeito criador, sendo criatura de sua própria criação, o levantar hipóteses, romper obstáculos, tudo foi muito bem arquitetado pelos "arquitetas mirins" de nossa escola nos momentos vivenciados pelo projeto em questão.

O brincar livre proporciona as crianças oportunidade confrontar realidades, desenvolver a identidade, autonomia. Através das brincadeiras a garotada criam suas próprias regras, socializam-se, rompe as barreiras sociais e aflora a criatividade através da imaginação. Ao serem questionados sobre o que o Baú Brincante representava para eles/elas, os alunos matutino e vespertino responderam e registraram as seguintes palavras: *fonte de criatividade, criar, importante, esperança, felicidade, diversão, carinho, amor e harmonia. Tudo isso os alunos encontraram nos 40 minutos de liberdade todas as quintas.*



A porta se abre... E ao abrir revela a magia desse pátio encantado, crianças descobrindo o gigante mundo do outro lado, cheio de possibilidades. Do guarda roupa encantado não sai duendes nem faunos, mas é revelado um mundo apaixonado, enxergado por aqueles que vivem ou se reencontram com a infância



O início da pesquisa, as dúvidas permeavam o meu pensar, mesmo ciente dos objetivos me questionava: de que forma o projeto poderá influenciar na aprendizagem das crianças? Como irão usar esses materiais? A mente adulta não me permitia ainda, adentrar no universo mágico do brincar livre cheio de possibilidades e rico por demais em educação.

O dia em que o Baú Brincante foi aberto, sentir uma energia tão gostosa e irradiante que se abriu em mim uma janela, esta me permitiu vislumbrar uma parte de minha infância onde tudo era leve e possível, me fez relebrar que na meninice a imaginação nos presenteia com a mágica de transformar tudo o que quisermos e, nos faz viajar por mundos sem sair do lugar.

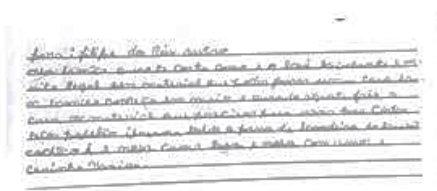
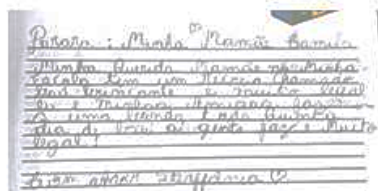
A experiência do olhar é de fundamental importância para o professor/pesquisador, exercitar enxergar o educando além do óbvio que está posto é entender que alunos são seres com características próprias e histórias distintas. As experiências que cada educando carrega consigo são externalizadas em comportamento bom ou ruim, cabe ao educador está sensível a intervir da melhor forma.

Tratemos aqui da brincadeira humana que supõe contexto social e cultural. É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social.

(BROUGÈRE, 2001, p. 97).

A proposição do segundo encontro de formação com os professores, foi com a experiência do olhar, nos fez refletir sobre como olhar para o *brincar livre* das crianças e como observá-las nessa ação. Todas as quintas-feiras quando se abre o Baú Brincante ou guarda-roupa encantado, nós professores envolvidos na pesquisa testemunhamos a transformação do pátio da escola em representações de várias realidades e papéis através do imaginário.

São escritórios, ambientes domésticos e salão de beleza, os super-heróis ganham vida, marinheiros e vilões aparecem também, pneus transforma-se em cavalos e navios; malas em carros, até mesmo à violenta realidade das armas e roubos é representada por algumas crianças.



A escola deve ser um ambiente que proporcione, não só conhecimentos pedagógicos, mas deve oferecer espaço para que as crianças brinquem. O brincar desempenha um lugar de suma importância na infância, é através dessa ação genuína que, apreendem o seu lugar no mundo, estabelecem laços e lidam com seus conflitos.

Segundo Carvalho e Pedrosa:

(...) escola significa lazer, tempo livre. Até as décadas de 1950, 1960, em nosso meio a criança ia para a escola, já transformada em algo bem diferente de lazer ou tempo livre, mas tinha fora dela, o tempo livre para brincar com seus irmãos e vizinhos na rua, onde ocorria uma interação social viva e significativa, um espaço de elaboração de seu conhecimento e de suas relações. (2003, p. 124).

Em consonância com o exposto e levando em consideração os dias atuais, em que a tecnologia substituiu sobremaneira brincadeiras que favoreciam o contato das crianças com o a rua, vizinhos, o chão, com a sua cultura e de outros. A escola deve proporcionar espaço para a brincadeira não só no intervalo, não só como mecanismo de descanso para professores e de distração para educandos, mas como mecanismo de aprendizagem em sala de aula.

Finalizo ressaltando a contribuição significativa do Projeto Baú Brincante para minha formação enquanto educadora no ano 3 fundamental I. Ratifico que a ludicidade cabe em qualquer fase do desenvolvimento humano, e quando a escola abre espaço para que a criança se expresse livremente através do brincar, gera ganhos significativos, para a escola enquanto instituição de educação e para as crianças enquanto pessoas e alunos.

