



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTONETE ARAÚJO SILVA XAVIER



**CIBERATELIÊ BRINC@NTE:
AMBIÊNCIAS LÚDICAS E FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA**

Salvador
2020

ANTONETE ARAÚJO SILVA XAVIER

**CIBERATELIÊ BRINC@NTE:
AMBIÊNCIAS LÚDICAS E FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Maria d'Ávila
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Edméa Oliveira Santos

Salvador
2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Xavier, Antonete Araújo Silva.

Ciberateliê brinc@nte : ambiência lúdica e formação na cibercultura /
Antonete Araújo Silva Xavier. - 2020.

251 f. : il.

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

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Edméa Oliveira Santos.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2020.

1. Professores de ensino fundamental - Formação. 2. Cibercultura. 3. Aplicativos
móveis. 4. Brincadeiras. 5. Ludicidade. 6. Projeto Baú Brincante. I. Ávila, Cristina
Maria d'. II. Santos, Edméa Oliveira. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. IV. Título.

CDD 370.71 – 23. ed.

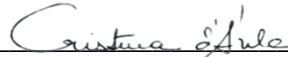
ANTONETE ARAÚJO SILVA XAVIER

CIBERATELIÊ BRINC@NTE: AMBIÊNCIAS LÚDICAS E FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade
Federal da Bahia

Salvador, 30 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA



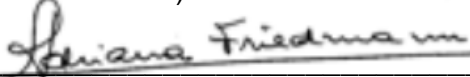
Prof.^a. Dr.^a. Cristina Maria d'Ávila
Universidade Federal da Bahia – UFBA
(Orientadora)



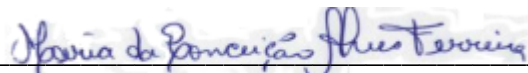
Prof. Dr.^a Edméa Oliveira Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
(Coorientadora)



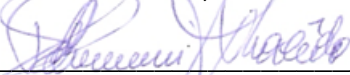
Prof.^a. Dr.^a. Maria da Conceição Lopes
Universidade de Aveiro – Portugal
(Membro Externo)



Prof. Dr.^a. Adriana Friedmann
NEPSID - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Symbolismo, Infância e Desenvolvimento
(Membro Externo)



Prof. Dr.^a. Maria da Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
(Membro Externo)



Prof. Dr. Roberto Sidnei de Macedo
Universidade Federal da Bahia – UFBA
(Membro Interno)



Dedico a meus pais que me deram a vida e marcam profundamente a minha existência, em tudo: são exemplos de fé, coragem, ética, compromisso com o trabalho, dedicação e esforço contínuos para dar o melhor e para ajudar pessoas. A eles que me constituíram o que sou:
ANTONIO e IRINETE.

AGRADECIMENTOS

Gratidão significa muitas coisas. A fonte dela é a existência de pessoas que são expressões de amor e cuidado de Deus por mim. Por intermédio de pessoas e da existência na Terra, vejo claramente o quanto é importante viver e acreditar que Deus existe, que ele caminha conosco nos desertos e nos jardins. Tudo o que sou, formado, criado e constituído como gente, como ser único tem o toque do Deus Criador. Só um Deus Soberano e infinito para criar inúmeras pessoas-cada uma com sua singularidade. Essas singularidades nos forjam, nos fazem crescer e nos constituem nas interações ao longo das fases da vida.

Agradeço ao meu esposo Sandro, que é muito mais do que um companheiro, um parceiro, que sempre, sempre, sempre, ao longo desses 20 anos de casamento, acreditando, providenciando o inimaginável para o meu bem-estar e para o bom andamento da vida a dois, da vida em família e da vida profissional. Ser mulher não é fácil, mas tendo um companheiro, PARceiro, a vida ímpar fica menos difícil. Por onde for, quero ser seu par.

A meus filhos, Isaac e Sarah, por serem presença, alegria, infância latente e presente com sensibilidade, verdade, escuta e compartilhamentos constantes que tanto me ensinam a ser gente. Gratidão pelos carinhos, pelos bilhetinhos, barquinhos, desenhos, palavras e tudo o mais pra fazer a vida acontecer com paz, leveza, serenidade, amor genuíno.

A minha família amada, a meus irmãos Marcos e Ebenézer, por serem tão presentes, constantes e prontos “pra segurar as pontas”. A minha amada tia Irene, pelas orações constantes, os primos irmãos Matheus Vieira, Eluziram Ribeiro e Amanda Marques pelo compartilhamento da vida, pelos papos e trocas que tanto me constituem e me fazem bem.

À minha querida OriEnCantadora, Cristina d’Ávila, que conduziu a nossa coexistência com sensibilidade, competência e sabedoria. Muito agradecida pelas lições aprendidas ao longo da minha história de vida-formação.

A Edméa Santos, por caminhar comigo nas incursões criativas e na plasticidade do digital em rede, e por sempre me fazer enxergar o que não costumava enxergar em mim e no potencial da cibercultura para criações de novos caminhos de pesquisa e formação.

Pelo olhar atento e cuidadoso da banca examinadora, de qualificação e defesa Conceição Lopes, Adriana Friedmann, Conceição Ferreira, Roberto Sidnei e Cilene Canda, que com as suas obras e autorias me fizeram ampliar o repertório, e aprimorar o trabalho de pesquisa e produção de conhecimento.

Aos professores do PPGE UFBA, Nelson Pretto, Dinéia Sobral, Mary Arapiraca, Edvaldo Couto, educadores incríveis que marcaram profundamente a minha vida acadêmica e profissional; aos funcionários tão queridos da secretaria do programa, minha gratidão.

À equipe da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire – CAMPUS I UNEB, aos monitores representados por Daniela Capistrano e a Jociane Cajado, a brinquedista, minha parceira de trabalho que fez “a alma funcionar” em torno da militância pelo direito da criança e pelo brincar que foram eixo de formação dessa pesquisa, como esse coletivo pensante!

A uma rede de apoio, de companheiros e amigos que foram - ao longo da jornada na universidade - somando diversos elementos importantes ao meu ser/fazer que não consigo enumerar por inteiro, pois são muitos nomes, mas que ao longo dos anos da vida, e mais

especificamente nos últimos anos na academia, ensejou que laços de admiração fossem sendo tecidos e fortalecidos.

Aos meus admiráveis exemplos de mestres ao longo da itinerância formativa, Jacques Sonnevile, Adelaide Badaró, Solange Nogueira, Rosângela Cruz, Arnaud Soares, Valnice Paiva, Mary Arapiraca, Dinéia Sobral, Roberto Macedo, Nelson Pretto, Edvaldo Couto e as minhas orientadoras que foram mestras que marcaram de modo profundo minha formação Cristina D'Ávila e Edméa Santos.

As parceiras de trabalho dos meus amados grupos de pesquisa, Lynn Alves (CV_UNEB), Obdália Ferraz (GEPLET_UNEB), Rosy Lapa e Ana Paula Conceição (FormacelInfância_UNEB), ao GPRODOC_UFRRJ, GEPEL_UFBA, grupos parceiros competentes, sensíveis, que polinizam a academia com a autoria, a beleza, a leveza e a alegria das borboletas.

Às parceiras de profissão e de jornada que a vida me deu de presente, como a querida colega de turma PPGE e do GEPEL Marilete Calegarri, as constantes presenças e redes de afeto criadas na UNEB, Giulia Andirone, Andrea Lago, Isaura Fontes, Rita Silvana, Conceição Ferreira, colegas da universidade e da vida, que foram constantes em fases diferentes com diálogo e trocas durante o percurso da pesquisa.

Pela querida Isaura Fontes, meu “grilo falante”, sua sabedoria, palavras e presença foram imprescindíveis para o percurso final desse trabalho, do mesmo modo a Kelly Couto e Rose Ramos que compartilharam alguns momentos de leituras do relatório final de pesquisa, as amigas de doutorado e UNEB Andrea Lago e Giulia Fraga (#FocoNaTese), a amizade, o compartilhamento e interlocução com vocês durante a caminhada foi fundamental.

Gratidão aos professores e as crianças da Escola Municipal Roberto Santos –Robertinho, a implicação e o compartilhamento das experiências foram determinantes para ampliar o meu repertório e a visão do potencial da pesquisa para a vida das crianças, e para a implicação e envolvimento da universidade com a escola pública de educação básica, e na militância em torno da infância. Em especial a laçanã Simões, a FadaDePincel, que com sensibilidade, e muita sabedoria faz de modo mágico acontecer a arte e o fazer docência na escola pública.

À Thais Costa que me deu de presente a presença de Gabriela Neves na fase inicial de superação dos desafios, e às psicólogas da universidade Mirela e Isa Patrícia, por me ajudarem a acreditar que era possível vencer a ansiedade de transcrever o vivido respeitando o sentido construído na subjetividade de cada ator que compôs a pesquisa. Obrigada por me ajudarem a percorrer o caminho do autoconhecimento, e do fortalecimento de quem sou.

Aos amados pastores da Igreja Batista Dois de Julho, Marcos Panisset, Maxsuel Chaves e Clayton Lista, aos meus queridos amigos irmãos, Rosane Aleluia, Jane Amaral, Fabiana Leal, Marina Andrade, Laís Lucíolla, Edite Cruz, Edileide e Ricardo, Danuza e Reinaldo Cordeiro, Tatiana Hamburgo, Alexandra Chaves, Gelma Lista, Carla Procópio, Marielle, Osimara, Juci e Zizi, que caminharam junto em oração, súplica e seguraram as pontas comigo para que a fé e a esperança nas promessas de Deus nunca fossem esquecidas e fossem cumpridas nos momentos mais (in)Tensos desse percurso. Aquele que começou a boa obra completou integralmente. Gratidão a Deus!!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

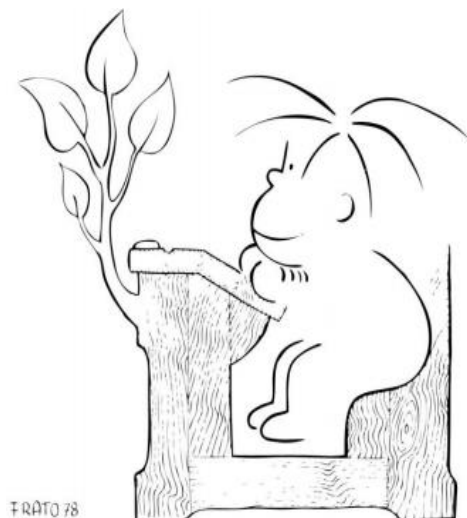
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves



UM DIA AS CLASSES FLORESCERAO

XAVIER, Antonete Araújo Silva. **Ciberateliê brinc@nte**: ambiências lúdicas e formação na cibercultura. 251 f. 2020. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Esta tese objetiva compreender como os dispositivos digitais móveis e a conexão em rede podem potencializar uma ambiência formativa digital para professores do ensino fundamental I, numa escola pública em Salvador – BA. Esta pesquisa está vinculada ao projeto Baú Brincante, desenvolvido no GEPEL – UFBA em parceria acadêmica com a UNEB, a UESB e a Universidade de Sorbone - Paris 13. Teve como questão norteadora: como os dispositivos digitais móveis e a conexão em rede podem potencializar uma ambiência formativa digital para a formação de professores envolvidos no projeto Baú brincante, em uma escola pública em Salvador, Bahia? O caminho metodológico está ancorado na abordagem epistemológica da multirreferencialidade, como método teve a pesquisa-formação na cibercultura com inspiração etnográfica. Adotou-se como objetivos específicos: a) estabelecer diálogos formativos com as professoras da escola-campo no ambiente digital, registrando as observações e reflexões de suas interações com a ambiência lúdica criada com o projeto Baú Brincante; b) refletir, em ambiências formativas, sobre os registros feitos com os dispositivos móveis sobre as observações do brincar social espontâneo na escola; c) Criar repertórios teóricos e metodológicos sobre a formação de professores sensibilizados com o brincar espontâneo na escola. Como principais resultados, pode-se afirmar: a) que os professores demonstraram envolvimento profundo com a construção da ambiência lúdica do Baú brincante; b) demonstraram compreensão e mediação sutil face as interações espontâneas junto as crianças; c) e participação efetiva em seu próprio processo de formação pedagógica no seio do Ciberateliê brincante. Finalmente, pode-se afirmar que com a pesquisa, se coaduna o potencial das interações ciberculturais mediante uso dos dispositivos digitais móveis na construção da ambiência formativa do Ciberateliê brincante - dispositivo formacional co-construído entre a pesquisadora e os professores no processo de formação sensível face ao brincar social espontâneo na escola de ensino fundamental.

Palavras-chave: CiberAteliê; Ambiência formativa digital; CiberPesquisa-formação; Baú Brincante; Brincar livre e espontâneo.

XAVIER, Antonete Araújo Silva. **Playful cyberateliê**: playful environments and training in cyberculture. 251 f. 2020. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This thesis originates from the professional involvement with teaching, cyberculture and the activities developed in public schools around the university together with the team Toy University Library Paulo Freire of UNEB - Campus I. The research developed in the doctorate at the Federal University of Bahia - UFBA aims to understand how mobile digital devices and network connection can enhance a digital formative environment for elementary school teachers in a public school in Salvador - BA. This research is linked to the Baú Brincante project, developed at GEPEL - UFBA in academic partnership with UNEB, UESB and the University of Paris 13. The relevance of this research is part of a confluent movement of the conceptual triad: the playful ambience, the ambience digital training and spontaneous social play. It had as a guiding question: how can mobile digital devices and network connection enhance a digital formative environment for the training of teachers involved in the Baú Brincante project, in a public school in Salvador, Bahia ? . The methodological path is anchored in the qualitative approach, with ethnographic inspiration. This is a research-formation in cyberculture, adopting the epistemological perspective of multi-referentiality The following specific objectives were adopted: a) to establish formative dialogues with the school-field teachers in the digital environment, recording the observations and reflections of their interactions with the playful ambience created with the Baú Brincante project; b) reflect, in formative environments, on the records made with mobile devices on the observations of spontaneous social play at school; c) Create theoretical and methodological repertoires on the training of teachers sensitized with spontaneous playing at school. As main results, it can be stated: a) that the teachers showed deep involvement with the construction of the playful ambience of the playful chest; b) demonstrated understanding and subtle mediation in the face of spontaneous interactions with children; c) and effective participation in their own pedagogical training process within the cyberateliêbrincante. Finally, it can be said that with research, the potential of cyber-cultural interactions is combined through the use of mobile digital devices in the construction of the formative ambience of the cyberateliê play - a training device co-built between the researcher and the teachers in the sensitive pedagogical training process spontaneous social playing.

Keywords: Digital formative environment; Research-training in cyberculture; Playing Chest; Spontaneous social play.

XAVIER, Antonete Araújo Silva. *Cyberateliê ludique: environnements ludiques et formation à la cyberculture*. 251 f. 2020. Thèse (doctorat) - Faculté d'éducation, Université fédérale de Bahia, Salvador, 2020.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à comprendre comment les appareils numériques mobiles et la connexion réseau peuvent potentialiser un environnement de formation pour les enseignants du primaire dans une école publique de Salvador - BA. Cette recherche est liée au projet Baú Brincante, développé au GEPEL - UFBA en partenariat académique avec l'UNEB, l'UESB et l'Université de Paris 13. Elle avait comme question directrice: comment les appareils mobiles et la connexion réseau peuvent améliorer un environnement de formation numérique pour la formation des enseignants impliqués dans le projet Baú brincante, dans une école publique de Salvador, Bahia? Le parcours méthodologique est ancré dans l'approche qualitative, d'inspiration ethnographique. Il s'agit d'une formation-recherche en cyberculture, adoptant la perspective épistémologique de la multi-référentialité. Les objectifs spécifiques suivants ont été adoptés: a) établir des dialogues formatifs avec les enseignants de l'école dans l'environnement numérique, enregistrer les observations et les réflexions de leurs interactions avec l'ambiance ludique créée avec le projet Baú Brincante; b) réfléchir, dans des environnements formatifs, sur les enregistrements réalisés avec des appareils mobiles sur les observations du jeu social spontané à l'école; c) Créer des répertoires théoriques et méthodologiques sur la formation des enseignants sensibilisés au jeu spontané à l'école. Comme principaux résultats, on peut affirmer que: a) les enseignants ont montré une implication profonde dans la construction de l'ambiance ludique de la poitrine ludique; b) ils ont fait preuve de compréhension et de médiation subtile face aux interactions spontanées avec les enfants; c) ils ont montré participation effective à leur propre processus de formation pédagogique au sein de la cyberateliêbrincante. Enfin, le potentiel des interactions cyber-culturelles est combiné grâce à l'utilisation d'appareils mobiles dans la construction de l'ambiance formatrice du *Cyberateliê* ludique - un dispositif de formation co-construit entre le chercheur et les enseignants dans le processus de formation pédagogique sensible.

Mots-clés: Environnement formateur numérique; Recherche-formation en cyberculture; Jeu social spontané.

LISTA DE SIGLAS

ABBri	Associação Brasileira de Brinquedotecas
BSE	Brincar Social Espontâneo
CV	Comunidades Virtuais
EF1	Ensino Fundamental 1
EMGRS	Escola Municipal Governador Roberto Santos
ENELUD	Encontro Nacional de Ludicidade e Educação
GEPEL	Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade
GPDOC	Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFBA
PRoPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação - UERJ
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
TIPEMSE	Tecnologias, Inovação Pedagógica e Mobilização Social pela 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 do Estado da Bahia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpus empírico e ciclos da pesquisa-formação.....	56
Quadro 2 – Apresentação do mecanismo e interfaces para produção dos dados	63
Quadro 3 – Lista das proposições do Brincar Social Espontâneo	77
Quadro 4 – Estrutura da atividade lúdica por Friedmann (1992, p. 27-28).....	99
Quadro 5 – Comparativo entre a <i>Boîte a Jouer</i> e o Baú Brincante.....	116
Quadro 6 – Subsídios utilizados para implantação do Baú Brincante.....	137
Quadro 7– Noções, sentidos e análises que emergiram durante a implantação do baú brincante	146
Quadro 8 – Orientações para a composição das narrativas.....	213
Quadro 9 – Eixos e objetivos de pesquisa.	214

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inquietações – Itinerância – Implicação.....	20
Figura 2 -Diferenciais de uma brinquedoteca universitária.....	27
Figura 3 – Logo da UNEBrinque.....	28
Figura 4 – Inter-relação entre projetos e propostas.....	32
Figura 5 - Tríade conceitual.....	42
Figura 6 - Construto metodológico.....	45
Figura 7 – Pilares fundamentais na construção do conhecimento.....	46
Figura 8 – grupo que implantou o Baú brincante no Robertinho.....	59
Figura 9 – Eixos de análise.....	59
Figura 10 - Fluxo de dispositivos bricolados para a produção de dados.....	64
Figura 11 –Tripla dimensão da dimensão de ludicidade ludicidade de Lopes.....	74
Figura 12 – Reflexões e relevância do material disponibilizado.....	77
Figura 13 – Dois desenhos do baú brincante feitos por crianças da escola.....	97
Figura 14 – Opinião dos pais sobre as influências do brincar.....	106
Figura 15 – QR Code para acesso ao vídeo com o pediatra Daniel Becker.....	108
Figura 16 – Visita de Cristina D’Ávila a <i>Boîte a Jouer</i>	114
Figura 17 - Logo de La Boîte a Jouer Ecolo e imagens do projeto em Paris.....	115
Figura 18 – Reuniões da equipe para a elaboração do projeto-piloto no Brasil..	115
Figura 19– QR Code com a conferência de Gilles Brougère.....	119
Figura 20 – Registros da presença do professor Gilles Brougère no Brasil. Conferência e visita à Escola Municipal Roberto Santos.....	120
Figura 21 – Mapa do trajeto entre a escola e a universidade.....	121
Figura 22 – Encontro com a gestora da escola e equipe do GEPEL.....	122
Figura 23 – Encontro entre as pesquisadoras do GEPEL e a equipe da brinquedoteca universitária.....	122
Figura 24 – Vestígios do brincar no chão da Escola Roberto Santos.....	124
Figura 25 – Registros das primeiras observações no recreio.....	126
Figura 26 – O baú brincante chegando à escola e pintura.....	128
Figura 27 – A quadra e os tubos.....	129
Figura 28 – Prints de diálogos: estratégias e encaminhamentos.....	130
Figura 29 – Crianças pedindo a reabertura do baú.....	131
Figura 30 – Reflexões na chuva.....	132
Figura 31 – Mudança do baú brincante para a parte interna da escola.....	133
Figura 32 – Comunicado de mudança do baú para a parte interna da escola....	134
Figura 33– Orientações e compartilhamento das regras com as crianças.....	135
Figura 34 – Sincronia: O brincar e mais ambiências lúdicas pinturas no chão....	135
Figura 35 – Diálogos formativos presenciais no período do realinhamento.....	139
Figura 36– Diálogos formativos com os professores no Ciclo 2.....	141
Figura 37– Encarte doação de diversão.....	143
Figura 38 – Novas interações no baú brincante.....	144
Figura 39 – Contratos, regras, ética e acordos com as crianças para a instalação do baú brincante.....	145
Figura 40 – Categorização dos objetos não estruturados que mobilizam atuações brincantes das crianças no cenário escolar.....	148
Figura 41 – vídeo de 30´ da inauguração do Bau na parte externa da escola....	148
Figura 42 – Ressignificação dos usos dos objetos.....	150
Figura 43 – Criança brincando com o teclado trazido pelo menino sensível.....	151
Figura 44 – Crianças na interação lúdica com baú brincante.....	152

Figura 45 - Pinturas no pátio da escola pela professora de artes laçanã.....	154
Figura 46 - Outras ambiências lúdicas sendo feitas pela professora de artes	157
Figura 47 – Nós duas, sucessão, autogestão: alquimia entre a arte da Fada de Pincel e o brincar da Fada Realizadora.....	160
Figura 48 - charge do celular fazendo a convergência para o uso de tarefas corriqueiras e Aplicativos diversos utilizados no cotidiano	176
Figura 49 - Composição da marca da ambiência formativa	179
Figura 50 – QR Codes de vídeo de chamada de inauguração do Baú Brincante e vídeo produzido pela professora de artes com o registro das fases do projeto...	182
Figura 51 – Fluxo da ambiência formativa	184
Figura 52 – Pilares fundamenais do Ateliê Didático (D´Ávila, 2018).....	185
Figura 53 - Diário no suporte material - monitoras da brinquedoteca nos momentos de observação livre do recreio.....	189
Figura 54 - Bricolagem de Apps e o diário de campo.	190
Figura 55 – Captura da tela do diário de campo criado no Evernote	191
Figura 56 - Compartilhamento dos diários dos professores	192
Figura 57 – Tela do FotoDiárioCompartilhado criado no Facebook.....	194
Figura 58 – Tela do Canal DiárioVideográfico – canal do Youtube.....	196
Figura 59 – Registros compartilhados pela prof Diana – a FadaFesteira.....	197
Figura 60 – Interações brincantes: video criado pelas imagens compartilhadas.	197
Figura 61 – Autorização para transcrição, e importância dos textos imagens e sons compartilhados	199
Figura 62 – Monitoras desenvolvendo ações na biblioteca com as crianças, preparando o espaço do refeitório e auxiliando na pintura das portas da escola.	200
Figura 63 – O que podemos fazer com o aplicativo WhatsApp?	202
Figura 64 – Descrição, dados do grupo do WhatsApp e professores adicionados	203
Figura 65 – Print tela do WhastApp anuncio do uso do ambiente formalizado ..	204
Figura 66 - Print do grupo do WhatsApp com os professores em uso.....	206
Figura 67 – hipermídia na produção de informações e reflexões coletivas.	207
Figura 68 – Material encadernado e entregue aos professores	211
Figura 69 - Fada Sorriso, prof Mariana: impressões sobre as ações do Baú.....	215
Figura 70 - Fada de Pincel – Prof laçanã – depoimento sobre o CiberAteliê Brincante	217

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: AS PRIMEIRAS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA	19
1 INTRODUÇÃO	35
2 METODOLOGIA: CAMINHOS CONSTRUÍDOS AO CAMINHAR	45
2.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: (RE)CONFIGURAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS.....	47
2.2 MÉTODO: A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA	51
2.3 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i> EMPÍRICO: OBJETO, CAMPO E SUJEITOS 54	
2.4 A BRICOLAGEM E OS DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE (IN)FORMAÇÕES	60
3. LUDICIDADE E BRINCAR SOCIAL ESPONTÂNEO: OS SENTIDOS DO BRINCAR NA ESCOLA.....	67
3.1 BRINCAR E A LUDICIDADE	68
3.2 A LUDICIDADE E O BRINCAR SOCIAL ESPONTÂNEO	71
3.3 A INFÂNCIA E O BRINCAR	79
3.4 O BRINCAR LIVRE E ESPONTÂNEO.....	84
3.5 O LUGAR DO BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR	89
3.6 AMBIÊNCIAS LÚDICAS.....	93
3.7 O BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS.....	102
4 BAÚ BRINCANTE E SEUS DESAFIOS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE BRINCAR	114
4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO	114
4.2 MAPEAMENTO E ESCOLHA DA ESCOLA.....	120
4.3 <i>CORPUS</i> EMPÍRICO E LOCUS DE PESQUISA:.....	123
4.3.1 Os primeiros movimentos de observação e formação (Ciclo 1)	124
4.3.2 Diálogos formativos presenciais com professores.....	126
4.4 INAUGURAÇÃO E FRENESI: REFLEXÕES INICIAIS.....	128
4.5 REALINHAMENTO: CONSTRUÇÕES COLETIVAS.....	131
4.6 DA AMBIÊNCIA LÚDICA DO BAÚ À AMBIÊNCIA FORMATIVA DO CIBERATELIÊ	142
4.8 AS INTERAÇÕES BRINCANTES: O BRINCAR ESPONTÂNEO A IMPLICAÇÃO DAS PROFESSORAS	146
4.8.1. Cenários brincantes na escola com os materiais não estruturados e impactos da sua utilização.....	147
4.9 IMERSÃO, ESCUTA SENSÍVEL, ENGAJAMENTO E ARTICULAÇÃO LOCAL 153	
4.10 A AUTOGESTÃO DO PROJETO PELA ESCOLA.....	157
4.11 A AMBIÊNCIA FORMATIVA NO CIBERATELIÊ: O PROFESSOR APRENDE OLHANDO E REGISTRANDO A BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS	161

5. CENÁRIO SOCIAL E O POTENCIAL DAS TIC PARA A FORMAÇÃO....	165
5.1 CIBERCULTURA E A AMBIÊNCIA FORMATIVA: SENTIDOS E RASTROS EM CONSTRUÇÃO.....	171
5.2 A POTÊNCIA DOS SMARTPHONES PARA A CIBERPESQUISA FORMAÇÃO.....	175
6 CIBERATELIÊ BRINC@NTE: CONEXÃO E COMPARTILHAMENTO SOBRE O BRINCAR ESPONTÂNEO (Ciclo 2: impressões e análises)	178
6.1 POTENCIAL COMUNICACIONAL E FORMATIVO DOS AMBIENTES DIGITAIS NO CIBERATELIÊ	179
6.2 COMPOSIÇÃO DO DISPOSITIVO E DA CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO	183
6.3 DISPOSITIVOS DE REGISTRO E PRODUÇÃO DE DADOS	187
6.4 OS APPS E OS DIÁRIOS DE CAMPO.....	190
6.4.1 Evernote - Diário de itinerância	190
6.4.2 Facebook - FotoDiárioCompartilhado.....	193
6.4.3 YouTube – Diário videográfico.....	195
6.5 PRODUÇÃO DE DADOS EM HIPERMÍDIA, MOBILIDADE UBÍQUA E CONECTIVIDADE: a centralidade do WhatsApp.....	198
6.5.1 WhatsApp: A potência dos textos, imagens e sons	200
6.5.2 Por que a escolha do WhatsApp	201
6.5.3 Organização dos dados no aplicativo.....	203
6.6 MEMORIAL DAS NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA FORMADORA: O SENTIDO DA FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES.....	210
(IN)CONCLUSÕES E NOVOS PERCURSOS.....	218
REFERÊNCIAS.....	227
APÊNDICES.....	243
ANEXOS.....	250

APRESENTAÇÃO: AS PRIMEIRAS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA

Como primeiro momento da construção de um objeto de pesquisa, é mister historicizá-lo, contextualizá-lo, mostrando “as implicações objetivas do pesquisador”, para depois apresentá-lo enquanto um desafio que demanda um conhecimento específico (problemática), e, num passo posterior, elaborar as questões norteadoras a que a pesquisa deverá responder (MACEDO, 2000, p. 243).

Caminhante, não há caminho,
o caminho se faz ao andar.
Antonio Machado (poeta espanhol)

As primeiras linhas desse trabalho dedico às minhas incursões e estudos iniciais que remetem à minha história. As reflexões de Macedo destacadas na epígrafe me autorizam a mudar a ordem das escritas convencionais e trazer uma parte constituinte de mim, que justifica e denota a minha implicação e a valorização da experiência como fundante nos processos de pesquisa.

O objeto, campo e dispositivos de pesquisa que sustentam esta tese foram delineados ao longo da minha itinerância profissional, implicada com o movimento entre o ensino, a pesquisa e a extensão; entre a escola de educação básica e a universidade, nas questões que tocam a formação de professores na graduação e a brinquedoteca universitária, com ações extensionistas e de pesquisa relacionadas aos direitos da infância, ao lugar do brincar na escola, em face do processo implantação do projeto Baú Brincante em uma escola de Ensino Fundamental 1 (EF1), da rede pública municipal de Salvador BA. Por isso, considereei dedicar a primeira parte deste trabalho à itinerância, indispensável para a constituição do trabalho em questão.

O meu interesse de pesquisa, entrelaçando a formação docente, a cibercultura (as tecnologias digitais em rede) e o brincar social espontâneo, deu-se no desenvolvimento do percurso profissional, de constituição da profissionalidade e identidade docente, configuradas e maturadas ao longo da minha história de vida e nos últimos 15 anos de docência no Ensino Superior. O conhecimento e a necessidade de aprender e saber mais sempre me instigou e me impulsionou. Em 1997, saí de Capim Grosso, uma pequena cidade do interior da Bahia que fica a 270 km de Salvador. Meu pai, Antônio, comerciante e minha mãe, Irinete, professora, deram, literalmente, a vida, o nome e o que são, para me fazer quem

sou: ANTONETE. Investiram para que minha vinda do interior para a capital para estudar, ser professora, fosse possível. No caminhar fui, em um constante entrelaçar, desenhando minha itinerância profissional e de vida:

Figura 1 – Inquietações – Itinerância – Implicação



Fonte: Elaborada pela autora

Durante toda a minha itinerância formativa, desde a Educação Infantil até o mestrado, fui estudante do ensino público, período em que construí relações importantes que serviram de base para a minha formação e alargamento intelectual implicados com a educação pública, a universidade pública e com a formação de professores.

Os anos iniciais da minha, na década de 1980, como estudante da antiga 1ª à antiga 4ª série, foram marcados por relações autoritárias, baseadas nas concepções tradicionais e behavioristas de estímulo-respostas, de controle, de castração da fala, da expressão, da autoria, de punições pelos erros de aprendizagem cometidos, como a tabuada, a resolução de atividades no quadro de giz, onde eram comuns o erro e o constrangimento, situações amplamente criticadas no cenário educacional contemporâneo. As práticas pedagógicas lúdicas, criativas, autorais estavam muito distantes de uma criança do interior, e as ações supracitadas eram muito próprias à educação daqueles anos, no contexto em que estava imersa. Mas a infância estava latente nas brincadeiras na rua com a vizinhança e no recreio da escola.

No interior, grande parte das atividades de aprendizagem disponíveis na cidade, formais e informais, foi por mim realizada. No ensino Médio, fiz dois cursos profissionalizantes, concomitantemente: o Curso de Magistério, no período diurno, e o Curso de Administração de Empresas, no noturno. Foi ainda durante meu processo de formação no Ensino Médio, no Curso de Magistério, que começaram a surgir as inquietações quanto às formas de ensino e a necessidade de formação e

atuação diferenciada do educador. Ainda nesse período começaram a nascer questionamentos sobre os *modi operandi* da formação de professores.

Da formação acadêmica ao exercício da profissão

Os quatro anos no curso de Licenciatura em Pedagogia na UNEB (1999-2002) proporcionaram-me vivências importantes para a constituição da minha identidade. Enquanto estudante de graduação, participei ativamente de cursos de extensão (como monitora e mediadora nos cursos), contribuí para a organização de eventos científicos, integrei-grupos de pesquisa, além de atividades de monitoria de ensino. Realizei estágios em escolas públicas e atuei como docente na Educação infantil, em uma escola particular, e essas experiências docentes no Ensino fundamental levaram-me a compreender a—relevância da formação inicial e continuada, e os elementos constitutivos da profissionalidade do professor. Fui paulatinamente me envolvendo com a universidade, buscando aprofundar minha experiência e prática profissional, conhecendo as realidades, complexidades e desafios que envolvem o campo de educação, no Ensino Superior.

A pesquisa de monografia do curso de pedagogia envolvia as questões das tecnologias e formação docente. Nas pesquisas de especialização em Educação e Tecnologias de Comunicação e informação (2002-2004) e Mestrado em Educação (2004-2007), trabalhei com professores de escolas públicas do interior do estado da Bahia com a Rede UNEB 2000 e em escolas públicas do município de Madre de Deus. Nas três pesquisas, tratei da formação de professores da educação básica para lidar com as tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas com crianças do EF1, quando foi possível identificar lacunas relacionadas à necessidade de engajamento dos professores no processo de formação e constituição de novas aprendizagens, na revisão de atitudes frente ao desconhecido e na necessidade de desenvolver posturas investigativas e colaborativas, relacionadas aos fazeres criativos e autorais que potencializassem as práticas pedagógicas condizentes com o cenário sociocultural emergente, amplamente marcado pela presença das tecnologias digitais, e pela conexão e colaboração em rede.

A vivência com processos formativos com a educação online e a experimentação como praticante cultural da cibercultura de diversas interfaces foram aproximando-me, cada vez mais, da ideia de utilizar as mais variadas

linguagens de produção e socialização de saberes nos processos de formação e investigação.

Contudo, a ideia de criar e investigar ambiências formativas mediadas pelas tecnologias digitais em rede e as questões do brincar foram configurando-se, ao longo das experiências no cenário da universidade, que envolvia o ensino de graduação desde 2012, no Curso de Licenciatura em Pedagogia – nos componentes curriculares Educação e tecnologias de comunicação e informação, Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) – nas ações com a escola de educação básica nos estágios supervisionados e ações realizadas em parceria com os grupos de pesquisa e a equipe da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, da qual assumi a coordenação em 2014.

Implicações com os grupos de pesquisa

As implicações com os grupos de pesquisa, ao longo da minha itinerância, foram de extrema importância para a configuração das ações desenvolvidas pela e na brinquedoteca universitária e teceram, ao longo do tempo, ramificações multirreferenciais que configuraram o meu atual objeto de estudo que relaciona o potencial comunicacional das redes digitais para a criação de ambiências formativas para o fomento do brincar espontâneo. Os grupos de pesquisa foram extremamente relevantes, pois permitiram que fizéssemos parcerias dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores com as ações da brinquedoteca universitária e as escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O grupo Tecnologias, Inovação Pedagógica e Mobilização Social pela Educação (TIPEMSE)¹ e o grupo Comunidades Virtuais (CV)², ambos da UNEB, nos quais tive aproximações iniciais com as pesquisas e leituras relacionadas às atuações com as comunidades, ao jogo, ao brincar, à cultura digital, me permitiram ensaiar algumas reflexões acerca da articulação do potencial formativo e lúdico

¹ Grupo de Pesquisa liderado pela professora Valnice Paiva, que desenvolve pesquisas e ações relacionadas com a comunidade, entre elas o UNEB Parque, com o resgate das brincadeiras populares e o envolvimento da família na educação das crianças.

² Grupo de pesquisa liderado pela professora Lynn Alves, através do qual tive a oportunidade de me aproximar das leituras de Calois (2001), Brougère (1998, 2012), Huizinga (2001) e me engajar em um projeto para desenvolvimento do *gamebook Guardiões da floresta*, uma mídia híbrida para estimular a leitura e potencializar as funções executivas (memória operacional, atenção dividida, flexibilidade cognitiva), a imersão de crianças na ambiência híbrida de leitura que envolvia elementos de livro e de jogos.

existente na formação mediada pelas tecnologias digitais.

Além de participar dos grupos citados, auxiliei na criação do Formacce Infância³, grupo engajado na formação de professores, na defesa dos direitos da infância e do brincar, e na ampliação de experiências de aprendizagem por intermédio da cultura, da arte, da música, da criação e contação de histórias. Com a articulação desses grupos e as ações da brinquedoteca e com as escolas parceiras no entorno da UNEB, passei a pensar nas possibilidades formativas da brinquedoteca universitária como espaço lúdico de formação multirreferencial e potencialmente composto de múltiplas linguagens: um espaço de articulação formativa entre a escola de educação básica e a Universidade, em que buscamos fortemente aliar as ações de ensino, pesquisa e extensão para potencializar no local a difusão da cultura lúdica e fortalecer os projetos e ações desenvolvidas com as escolas públicas.

Essas experiências, que, como sinaliza Macedo, resultam do vivido pensado, e o desenvolvimento ações nos grupos de pesquisa e na docência, me influenciaram fortemente. Em julho de 2016 ingressei no Doutorado e passei a desenvolver estudos e ações junto ao GEPEL – Grupo de Estudos em Educação Didática e Ludicidade. A itinerância e os estudos foram consolidando ainda mais o desejo de criar estratégias formativas para articular a escola e a universidade, e trazer, para o chão da escola, as contribuições tão necessárias dos estudos desenvolvidos desde 2001 pelo grupo de pesquisa GEPEL, agora consolidados com uma ação associada à implantação no projeto Baú Brincante, a presença do lúdico e do brincar na escola, proposto pela coordenadora do Grupo, a professora Cristina d'Ávila.

Outro grupo de suma importância foi o GpDoC⁴ – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura do ProPEd/UERJ –, ao qual me associei em 2017. O grupo tem um desafio duplo de compreender a cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais em rede – que estruturam novas formas de pensar, de produzir ciência e estar em rede. E para compreender esses fenômenos emergentes, desenvolve pesquisas, práticas pedagógicas e cria dispositivos – com base na

³ Liderado pelas professoras Ana Paula Conceição e Rosy Lapa, ambas professoras da UNEB – DEDC – Campus I.

⁴ Grupo criado em 2007 inicialmente no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2019 migrou para a Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro (UFRRJ). <http://www.edmeasantos.pro.br/gpdoc>.

concepção da educação online - que não é educação com distância, e distribuída como os formatos tradicionais das mídias de massa e a educação a distância convencional - mas uma educação que se faz junto, e em rede, com a utilização do potencial comunicacional e informacional da cibercultura. A criação dos dispositivos desta pesquisa com uso das interfaces da cibercultura para a formação teve inspiração nas imersões com este grupo, tendo como líder a professora Edméa Santos⁵, que tem desenvolvido nos últimos 20 anos experiências de pesquisa que envolvem o cenário da cibercultura, e junto ao GpDoC que se vêm atualizando em diversos projetos, justificam a aproximação com esse grupo, que segue investigando e cocriando através e com o digital em rede.

A brinquedoteca universitária: implicação e atuação com o lúdico

Ao assumir, em 2014, a Coordenação da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire⁶, situada no Cabula, bairro populoso de Salvador, onde o Campus I da UNEB está inserido, algumas inquietações me levaram a tentar sistematizar ações no contexto da universidade, articulando as escolas e a comunidade do entorno com as atividades de ensino desenvolvidas no campus, com a culminância das disciplinas, oficinas e apresentações dos estudantes, a realização de atividades dos cursos de extensão e grupo de pesquisa para o atendimento das demandas e propostas do espaço da brinquedoteca universitária para com a comunidade. Em verdade, concebo esse lugar da brinquedoteca universitária como um potente espaço para uma formação contextualizada, um espaço multirreferencial de formação e aprendizagem potencializador da articulação existente entre Ensino, Pesquisa e Extensão e inovação na sua relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade, na formação do cidadão, que prima pela reflexão, por construções dialógicas, cooperativas e contextualizadas em situações e dilemas demandados pelas comunidades escolares e pelas infâncias.

As imersões na brinquedoteca universitária começaram a suscitar dilemas

⁵ Professora Titular-Livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), idealizadora e coordenadora do GpDoc; Coordenadora do GT 16 – “Educação e Comunicação” da ANPED – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação, vice-presidente da ABCIBER – Associação de Pesquisadores em Cibercultura. <http://abciber.org.br/site/>

⁶ Inaugurada em 2012, fica situada no Departamento de Educação, Campus I, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e tem como brinquedista Jociane Cajado (http://www.brinquedotecas.uneb.br/dedc_1_bpf/).

que me conduziram mobilizar saberes relacionados as escolas de educação básica e a formação de professores com uso das tecnologias de comunicação e informação para o desenvolvimento e difusão de ações formativas com o digital em rede, articulando os elementos e linguagens das culturas da infância, fomento e defesa do brincar livre.

A brinquedoteca na universidade é concebida como um laboratório de ensino⁷, um lugar de ludicidade, constantemente sinalizado nos projetos dos cursos de pedagogia, é concebida como um espaço setorizado (denominados cantinhos) para desenvolver e estimular o contato da criança com o brincar livre, com a recreação, com a criação de brinquedos, ou seja, um espaço lúdico, preparado para experiências brincantes. Pode ser utilizado de forma livre pela criança ou com o acompanhamento da equipe ou do profissional da brinquedoteca, mais conhecido como brinquedista⁸. Historicamente, em âmbito internacional, é o local de empréstimo de brinquedos, já no Brasil - Nylse Helena Silva Cunha, que criou a primeira brinquedoteca do Brasil e fundou a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBRI) - sinaliza que “a ideia da brinquedoteca é a de criar um espaço onde a criança possa brincar livremente, sem cobrança, sem expectativa de desempenho, que acompanha a criança desde a educação infantil.” Cunha, 2014, p. 7). Assim que surgiu a ideia das brinquedotecas, como espaços onde a criança pudesse brincar como quiser, para “livrar” a criança da expectativa de desempenho, para potencializar seu desenvolvimento, para deixá-la escolher livremente o brinquedo, e brincar com o brinquedo da forma como ela quiser.

Sempre que víamos projetos de brinquedotecas quaisquer que fossem suas modalidades, percebíamos que, além de outros elementos, se tratava espaço lúdico de recreação, lazer e fomento do brincar livre. E essa foi uma das minhas primeiras

⁷ A brinquedoteca é referenciada no Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia, que subsidia o ato de Reconhecimento, na dimensão 3: Instalações físicas (infraestrutura), indica que considera os aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos. Não encontramos materiais de orientação e composição na legislação. O documento referenciado está disponível em https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf

⁸ No Brasil temos a Associação Brasileira de Brinquedotecas que é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1984 e qualificada como OSCIP (Organização de Sociedade Civil de Interesse Público). O empenho da ABBri é para que as crianças tenham o direito de brincar, em diversos ambientes, desde escolas até hospitais. A ABBri é filiada a Associação Internacional de Brinquedotecas (ITLA) e realiza cursos de formação para brinquedistas - pessoas que trabalham com o objetivo de proporcionar um brincar livre e seguro para as crianças e, porque não, para adultos também. Mais informações em <https://www.brinquedoteca.org.br/>.

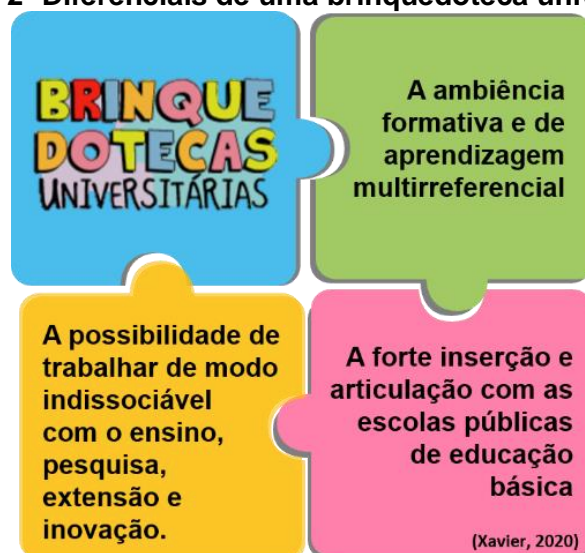
inquietações em torno do brincar, incursões conceituais e práticas como coordenadora da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, questionando o brincar para aprender, esse espaço de brincar direcionado e o planejamento de atividades lúdicas/jogos pedagógicos no contexto de brinquedoteca. Não que as expressões da ludicidade – jogo, lazer, recreação, construção de artefatos lúdicos, artes, não sejam de extrema importância e proveitosos ao contexto do educar na infância, mas o termo “brincar livre” recorrente nos projetos, independente da categoria de brinquedoteca, me chamou atenção.

Nessa incursão, percebi que existem variados tipos de brinquedotecas – hospitalar, escolar, comunitária, pedagógica – de acordo com a literatura (FRIEDMANN, 1992), mas, na imersão com os projetos e ações na brinquedoteca cuja coordenação assumi, fui delineando algumas especificidades da brinquedoteca universitária e não encontrei muitos materiais sobre o assunto⁹. Segundo Cunha (2009) a brinquedoteca é o espaço para brincar, a autora destaca não ser necessário acrescentar mais objetivos, e realça que é preciso valorizar a ação da criança que brinca, “é preciso transcender o visível e pressentir a serenidade do fenômeno” (Cunha, 2009, p. 21). E no movimento de reflexão ressaltou diferenciais das brinquedotecas universitárias que fui delineando, e me levam a investigar no meu fazer profissional, vinculação com a presente pesquisa, e a potência desse espaço para difundir a cultura lúdica e o brincar nas escolas de ensino fundamental. Destaco as características da brinquedoteca universitária, e o que a diferencia das demais: a) Se constitui uma **ambiência formativa de aprendizagem multirreferencial**, e de **desenvolvimento profissional** para os estudantes dos cursos de pedagogia, e os demais cursos que lidam em algum momento com as questões da infância e das manifestações da ludicidade; b) A possibilidade de **trabalhar de modo indissociável com o tripé ensino, pesquisa e extensão**, o que revela o potencial do ser universitário onde os saberes e conhecimentos produzidos pela universidade interagem com os saberes e conhecimentos produzidos fora dela, constroem inovações e estratégias junto, com e para a

⁹ Denominada em alguns trabalhos como “Brinquedoteca Científica”, raramente aparece nas publicações o termo “brinquedoteca universitária”. Uma busca realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>), bem como no Scielo (www.scielo.org), associando os dois termos e seus similares não encontrou trabalhos. A busca também foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES e, após a mineração de dados, foram identificados, apenas, quatro trabalhos que abordavam de modo abrangente o tema.

comunidade; c) e a **forte inserção e articulação com as escolas públicas** de educação básica.

Figura 2 -Diferenciais de uma brinquedoteca universitária



Fonte: Elaborada pela autora

As discussões com o coletivo pensante de articulação de Brinquedotecas das Universidades do Estado da Bahia¹⁰ foram alimentando o meu imaginário, inquietações e fui compondo concepções acerca da conceituação do que é ser uma brinquedoteca Universitária, material que pretendo continuar aprofundado posteriormente a presente pesquisa. Mas em síntese, os potentes desdobramentos da articulação conceitual sobre a ludicidade nos estudos com o GEPEL – UFBA, o caráter formativo e a militância pelo direito de brincar das crianças, relacionando e vinculando as instituições (escola e universidade) aguçaram em mim o desejo de promover formações na e para a pesquisa em torno da importância do brincar livre e espontâneo da criança.

Essas inquietações junto com o desenvolvimento da pesquisa de doutorado foram me mobilizando em torno do alargamento dos estudos sobre o lúdico, sobre a brinquedoteca como espaço de formação, aprimoramento profissional dos estudantes e difusão da cultura lúdica, e o importante papel da articulação com a comunidade, com as escolas públicas e as demais brinquedotecas universitárias do

¹⁰ Mais informações disponíveis em - <http://www.brinquedotecas.uneb.br/> - Movimento de mapeamento e catalogação iniciado em através do edital da PROEX_UNEB de 2016 – que teve um trabalho inicial realizado por mim, Isaura Fontes, Jociane Cajado e teve como monitora extensionista Daniela Capistrano, que compilou os dados e elaborou a versão do catálogo versão 2018-2020.

estado da Bahia visando ao fomento do brincar livre e espontâneo, e a militância do brincar como direito essencial da infância que não pode ser suprimido da escola.

Uma das ações mais importantes da brinquedoteca é a UNEBrinque, idealizada pela servidora e brinquedista Jociane Cajado, que, ao longo dos anos, ganhou significativa amplitude, chegando a atender cerca de 1.200 crianças das escolas públicas durante as ações. Na mesma proporção do crescimento e da ressonância da UNEBrinque, manifestava-se em minhas reflexões uma inquietude latente, relacionada à função da brinquedoteca universitária, e sua importância na formação sensível de professores em relação à infância e ao brincar nessa fase, e discussão da pertinência do lúdico na cultura escolar e, sobretudo, ao papel da brinquedoteca universitária na difusão¹¹ do brincar e de ações lúdicas, com atividades que consideram as culturas infantis, a ludicidade, a arte, a música, a criação e a contação de histórias, entre outras manifestações da infância e da ludicidade.

Figura 3 – Logo da UNEBrinque



Fonte: Criada pela designer Marina Marques

Na Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, ampliamos a ação UNEBrinque¹², que acontecia apenas em outubro na denominada Semana da

¹¹ Depoimentos de professores das escolas participantes das edições do UNEBrinque, gravados em vídeo e disponibilizados pela WEBTV UNEB no YouTube, evidenciam a necessidade e a relevância desse processo de difusão, apontando para a aproximação entre escola e universidade como um caminho possível para a promoção de ambiências lúdicas nos espaços escolares. Os vídeos podem ser conferidos em: <https://www.youtube.com/watch?v=21MFH-342zY>, -
<https://www.youtube.com/watch?v=Ho6xGGH6Pd0> -
<https://www.youtube.com/watch?v=Om9F869TZGw>
<https://www.youtube.com/watch?v=Lv6SkrmBoXE> -
<https://www.youtube.com/watch?v=AXzSGnqvsOg> <https://www.youtube.com/watch?v=xx5IHsscDzc>

¹² A UNEBrinque é uma ação, parte do projeto geral da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, projeto que inicialmente se realizava apenas na semana da criança, quando eram oferecidas atividades lúdicas, como teatro e contação de história. A partir da minha gestão, passamos a agregar

Criança, e desenvolvemos também a UNEBrinqueNaEscola, para que ações de difusão da cultura lúdica e ambiências brincantes fossem potencializadas para além dos espaços da brinquedoteca universitária, gerando estímulo ao brincar e aproximação das escolas com a universidade.

Também passaram a crescer nessa atuação as demandas e solicitações das escolas para o desenvolvimento de ações lúdicas com as crianças, fazendo com que as inquietações sobre a função formativa da brinquedoteca universitária fossem ampliadas no processo. O espaço passou a ser pensado e requisitado como um espaço formativo, tanto para os professores em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, quanto para os dos cursos de Psicologia, Ciências Sociais¹³ – que atuam como monitores voluntários ou bolsistas na brinquedoteca e outros cursos do campus como os da área de saúde (nutrição, fisioterapia, fonoaudiologia).

As ações pontuais desenvolvidas pela brinquedoteca nas e com as escolas mobilizava-nos, pois percebemos que o brincar não estava efetivamente presente na infância das crianças do ensino fundamental, nem no cotidiano escolar, bem como os professores da escola de educação básica na qual eram realizadas as ações – não tinham tempo estipulado e separado para as reflexões, estudos, produções e investigações relacionadas às manifestações lúdicas e à importância do brincar na infância, pois percebíamos os períodos do recreio cada vez mais diminutos.

A dificuldade de formação continuada de educadores, a falta de tempo e espaços garantidos para a discussão e a escassa ambiência propícia para o brincar na escola de EF1 foram desafiando-nos e instigando-nos a pensar estratégias que dessem cunho eminentemente formativo às ações desenvolvidas pela brinquedoteca universitária e também que tivessem forte vinculação com a escola.

todas as atividades desenvolvidas anualmente pela brinquedoteca, que envolviam os grupos de pesquisa do departamento, as atividades de ensino de componentes curriculares como ludicidade, arte e educação, música, metodologias das matemáticas, ciências e língua portuguesa, e as oferecíamos no formato de extensão. A cada modalidade, que no início acontecia anualmente, são realizadas atividades que agregavam cerca de 1.500 crianças das escolas do entorno da universidade. Ao assumir a coordenação do setor, começamos a ampliar a proposta, oferecendo a UNEBrinqueDeFérias, voltada para filhos dos funcionários e técnicos no período das férias escolares. E na edição anual de outubro de 2016, quando tivemos um problema de transporte para levar as crianças da escola à universidade, criamos a Edição UNEBrinqueNaEscola, com as atividades sendo desenvolvidas na escola Municipal do São Gonçalo, também parceira da brinquedoteca universitária. Mais informações podem ser acessadas em:

www.brinquedotecas.uneb.br/unebrinque

¹³ Cursos do Departamento de Educação da UNEB – Campus I (<https://portal.uneb.br/salvador/dedc/>).

As ações da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire se desenvolveram com grande força na comunidade interna e externa, mas algo ainda nos inquietava. Por um lado, embora tivéssemos uma frequência contínua e volumosa de crianças da comunidade visitando o espaço da brinquedoteca, com suas respectivas professoras, eram os monitores do espaço que observavam as explorações livres das crianças, planejavam, propunham e mediavam as interações, utilizando os cantinhos, os materiais e os brinquedos.

A brinquedoteca, assim, configurou-se como um laboratório didático, espaço de formação e laboratório de aprendizagem para os estudantes de Pedagogia que estavam ali, aprendendo nos contatos com as crianças, ampliando o repertório sobre e com a infância e com as interações que aconteciam. Em contrapartida, nas atividades lúdicas que desenvolvíamos nas escolas, a convite das gestoras e coordenadoras, tivemos vivências intensas com a construção de brinquedos, contação de histórias, pintura de rosto, música, arte e brincadeiras, mas a nossa sensação foi de que essa ação era insuficiente, pois o grupo entrava e saía da escola, permanecendo a impressão de que o lúdico não ficava lá, a não ser talvez como sementes que não sabíamos se germinariam.

Assim, vivenciamos a brinquedoteca universitária ativa, um espaço de formação rico, que mobiliza e agrega ações de ensino e pesquisa desenvolvidas no âmbito da universidade, em decorrência um celeiro potente de proposições inovadoras e ações extensionistas regulares com as crianças da comunidade e escolas do entorno. Temos um espaço lúdico, que “atende” crianças dentro e fora dos muros da universidade em vários projetos, como UNEBrinque, e UNEBrinqueNaEscola. Mas por outro lado, as atividades que desenvolvemos sempre me instigaram a pensar que a brinquedoteca universitária poderia ser um espaço defensor e militante do direito do brincar livre e espontâneo e potente na difusão da cultura lúdica no ambiente em que estão as crianças, a escola, e um catalisador das ações de inovação, pesquisa e ensino, para a realização de ações extensionistas, como preconiza o art. 3 do regimento geral da UNEB (pg. 6), que indica que “as atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão têm por objetivo a formação do homem como ser integral e o desenvolvimento socioeconômico, político, étnico-cultural, artístico e literário da região e do país”. E acredito que a brinquedoteca universitária têm exercido por intermédio tanto da

articulação da tríade universitária¹⁴, quanto com o contato com as escolas e crianças potentes, ações de desenvolvimento humano, através do lúdico, das ações dialógicas, criativas, potencializadas pela arte, pela literatura e, enfaticamente, pelo fomento do brincar espontâneo. Ressalto aqui a reflexão de Cunha que sinaliza que “a brinquedoteca existe para o professor aprender a respeitar o espaço e o direito à criança brincar” (2014, p. 7), e isso nos mobilizou ainda mais no curso da ambiência formacional na escola com o movimento de fomento do brincar.

Com isso, este trabalho não servirá apenas para gerar novos conhecimentos, mas também para agir-refletir-agir, intervindo no entorno da UNEB, e nas infâncias das crianças das escolas públicas do município de Salvador.

As ações anteriormente relatadas nos deram um amplo acesso às escolas, para o mapeamento e o estabelecimento da parceria para a implantação do projeto Baú Brincante, que trazia a proposta do fomento do brincar livre na escola, que será explicitado a seguir. Em uma das anotações feitas no diário de pesquisa, retomo as inquietações da itinerância que foram ajudando a dar contorno ao objeto de estudo.

Qual é a nossa função como Universidade e como grupo de pesquisa em relação aos avanços e estudos relacionados ao lúdico e ao brincar? Quais as parcerias e vínculos que podemos acionar para difundir a arte, a literatura, o brincar e o lúdico na escola e no contexto da Brinquedoteca Universitária no departamento envolvendo os outros cursos e não só a pedagogia? O que temos feito nas escolas em relação ao lúdico, ao acesso à arte, à cultura e ao Brincar? Que contribuições e que legado temos construído com e para a escola e a comunidade? Que ações formativas temos realizado para os estudantes (monitores) envolvidos nas ações? E os educadores que visitam os nossos espaços e fazem parte das ações nas escolas, de algum modo são sensibilizados pela relevância que o brincar tem para a infância? Quais as concepções teórico-epistemológicas que ancoram o nosso fazer em relação ao lúdico e ao brincar? (A AUTORA, Foto Diário Compartilhado – Facebook, agosto de 2018).

Essas foram perguntas que impulsionaram e justificaram buscas, denotaram implicação e aderência à proposta de pesquisa e deram contornos importantes para a configuração da ambiência formativa digital criada no Ciclo 2, posterior à implantação do projeto de ambiência lúdica na escola com materiais não estruturados¹⁵, o projeto Baú Brincante em Salvador.

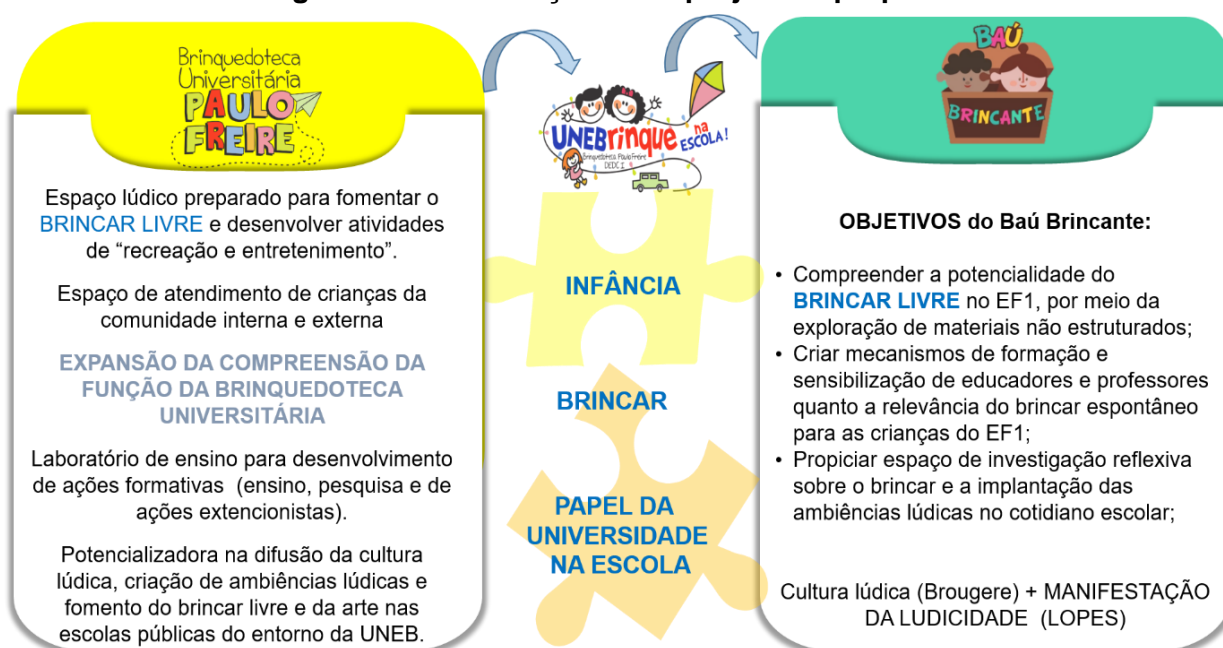
¹⁴ “[...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

¹⁵ O que chamamos de objetos não estruturados são objetos diversos – previamente selecionados levando em conta a textura, o tamanho adequado ao espaço, possibilidades de movimento, inventividade e criação, possibilidade de manipulação sem riscos – que são estruturados em sua

As primeiras conexões da minha implicação profissional, que fomentam a constituição deste estudo, me mobilizaram em direção às investigações da implantação da ambiência lúdica na escola, a refletir e a estabelecer diálogos formativos, registrando e compartilhando, de maneira prática e conceitual, a proposta de implantação do dispositivo de fomento do brincar com o baú brincante no ambiente escolar.

Na Figura 4, sistematizo os propósitos e objetivos da Brinquedoteca Paulo Freire e do Baú Brincante, demonstrando a inter-relação entre eles.

Figura 4 – Inter-relação entre projetos e propostas



Fonte: Elaborado pela autora

Os propósitos de investigação do projeto Baú Brincante – Ciclo 1 da pesquisa – se coadunavam de alguma forma com as inquietações minhas e da equipe da brinquedoteca universitária que, coletivamente, já estava refletindo sobre sua função formativa, considerando o seu papel de difusora da cultura lúdica dentro e fora da universidade, abrangendo seus monitores extensionistas e voluntários de diversos cursos do campus da UNEB atuantes nas ações realizadas com os professores das escolas do entorno da universidade. Bem como as dimensões da

essência, mas não destinados inicialmente para o brincar, como pneus, cordas, tubos de papelão, cones etc. Eles são colocados à disposição das crianças no ambiente escolar para que elas criem de modo livre e espontâneo situações lúdicas e brincantes, e são diferentes dos brinquedos e outros artefatos lúdicos, que, só de olhar, percebemos para que foram criados.

ludicidade presentes no contexto da infância, entre as quais escolhemos o brincar espontâneo.

Foram essas as primeiras conexões e peças do quebra-cabeça que fomentaram a constituição deste estudo e me mobilizaram em direção às investigações sobre a implantação da ambiência lúdica na escola, a reflexão e ao estabelecimento de diálogos formativos, registrando e compartilhando, de maneira prática e conceitual, a proposta de implantação do dispositivo de fomento do brincar com o Baú Brincante¹⁶ no ambiente escolar e forjando na itinerância de pesquisa espaços formativos com o digital em rede, constituindo o Ciberateliê Brinc@nte.

A pesquisa para mim foi realmente uma aventura, que envolveu “muitas emoções”, como costume dizer. Foi nessa “aventura pensada” (MACEDO, 2009, p. 86), na planificação e delineamento da pesquisa, que busquei articular:

- a) Minha itinerância formativa na escola pública do interior do estado da Bahia à Universidade Federal da Bahia;
- b) As experiências como professora de estágio supervisionado da UNEB – nas incursões nas escolas de educação básica – percebendo os ambientes escolares cada vez mais escolarizantes, “pedagogizados” e afastados da essência da infância e do brincar;
- c) Observações pessoais sobre os estudantes em processo de formação, indo aos estágios sem habilidades para acolher e mobilizar os saberes da infância com ludicidade, e sobre escolas e professores cada vez mais preocupados com os conteúdos e tempos pedagógicos para dar conta das aprendizagens formais;
- d) Os aportes teórico-práticos das minhas experiências como praticante da cibercultura, de curiosa e *experimentadora* de estratégias metodológicas que envolvem a docência e os desafios comunicacionais e digitais contemporâneos;
- e) As experiências desafiadoras que relacionam o lúdico, como coordenadora de uma brinquedoteca universitária, que desenvolve ações lúdicas nas

¹⁶ O Baú Brincante é um projeto de pesquisa maior, ao qual o meu estudo se agrega, se articula e dá os contornos do processo formativo, que é o diferencial desse projeto no Brasil e, mais especificamente, em Salvador, agregando os potenciais do digital em rede à criação de ambiências formativas digitais, com uso dos dispositivos móveis pelos professores na escola e tendo a hipermídia (textos, imagens e sons) como estruturante dos modos e registrar as observações, compartilhar e construir novos saberes e reflexões. Com isso, a ambiência formativa do Ciberateliê Brincante ganha contornos.

escolas de educação básica, e uma curiosidade essencial, que me faz transitar atenta pelo cenário em mutação.

Os elementos elencados nesta seção instigaram-me a repensar os fluxos que me constituem e me conduzem à pesquisa e ao delineamento do objeto de estudo, a partir da imersão, implicação e pertencimento ao campo, realinhando meu modo de fazer-sentir-pensar a pesquisa, aliado aos dilemas da docência. “Articulam-se os fluxos intencionais, complexos e flutuantes, suscetíveis a intercorrências do percurso profissional, que se encontra estruturado em infinitas ramificações intencionais” (GALEFFI, 2019, p. 36), de modo que, nesta tese, estão condicionadas e reunidas em outros feixes que configuram a singularidade do meu objeto de estudo: a ciberpesquisa-formação sobre o potencial da ambiência formativa digital (Ciberateliê Brinc@nte) para fomento do brincar social espontâneo com o dispositivo disparador do Baú Brincante e das ambiências lúdicas criadas na escola.

Essas inquietações sugerem a implicação e demonstram a relevância social, institucional e profissional da pesquisa, que pretende instigar a criação de ambiências formativas, com o potencial do digital em rede, articulando a escola e universidades, que envolvem o brincar espontâneo na escola como noção mobilizadora da formação de professores e os seus potenciais para favorecer aprendizagens sociais, decorrentes das interações e do brincar livre e espontâneo das crianças.

1 INTRODUÇÃO

O Ciberateliê Brinc@nte constitui-se em uma ambiência formativa digital com a utilização dos potenciais comunicativos e informacionais da cibercultura. Tomam-se a conexão em rede e o uso de dispositivos móveis, a interatividade, conceito da comunicação, a coautoria e as múltiplas linguagens como interfaces para o fomento do diálogo, reflexão e constituição das ambiências de formação de educadores sobre o brincar. A ambiência formativa do Ciberateliê Brinc@nte, com a utilização da conexão em rede e de dispositivos móveis, para a formação de professores que atuam no ensino fundamental – EF1 sobre o brincar social espontâneo constitui, assim, o objeto, o campo e o dispositivo desta pesquisa, partindo do princípio de que, cada vez mais, o cenário sociocultural tem sido estruturado com base em novas linguagens, relações, formas de produção, compartilhamento, mobilidade e conectividade, características da cultura digital contemporânea, da cibercultura, potencializando novas inspirações epistemológicas.

A cibercultura, neste trabalho, não é apenas o plano de fundo do cenário contemporâneo; levamos em consideração as influências epistemológicas, a amplitude e o potencial criador, inovador de mudança nos paradigmas clássicos da educação: ensinar, aprender, formar-se, conhecer, produzir conhecimento, compartilhar saberes. E, como educar é um ato essencialmente comunicativo, as alterações nesse cenário trazem mudanças epistemológicas nas pesquisas e constituição de ambiências formativas (SANTOS, R, 2015) nos processos clássicos de formação de professores. Tendo em vista a ampliação epistemológica no contexto da cibercultura, com a multiplicidade de formas de registrar experiências, produzir e compartilhar os conhecimentos, a perspectiva de formação passa a ocorrer, potencialmente, em espaços-tempos singulares.

O brincar que destaco na pesquisa, como noção mobilizadora da formação, é o ou brincar livre ou brincar social espontâneo (BSE), preconizada por Lopes (2015) como uma manifestação privilegiada da ludicidade, com a utilização de materiais não estruturados (BROUGÈRE, 2015), levando em conta a importância de disponibilizar tempo e criar momentos e espaços que estimulem, valorizem e dialoguem com a criança, o que denominamos “ambiências lúdicas”, e tendo em vista que há uma crescente lacuna de cunho estrutural, com os espaços e tempos de brincar cada vez mais diminutos no dia a dia das crianças. É importante, assim,

garantir esse espaço na infância e valorar a pesquisa da experiência, compreendendo e mediando saberes experienciais e formativos (MACEDO, 2015).

A problemática que envolve a investigação, foco desta pesquisa, perpassa por um lado, a escassez de espaços que intensifiquem a reflexão, valorizem e garantam o brincar na infância, especificamente nas instituições escolares de EF1. Por outro, perpassa os processos de formação de professores implicados com esse brincar. Como eixo mobilizador da formação, temos o brincar tão essencial à infância. E na perspectiva de Friedmann (2015), é necessário um movimento de escutar a criança, que envolve disponibilizar espaços lúdicos que estimulem a expressão brincante, característica dessa fase e instiguem a curiosidade, as descobertas, a imaginação; envolve ainda observar suas falas não verbais, seus silêncios, suas interações entre pares, perceber seus gestos e, atentamente, captar os movimentos que vêm à tona, entre outros momentos, nos momentos do brincar.

Além disso, a ampliação de ambiências formativas, com a utilização do potencial da cibercultura como fomentadora de reflexões e compartilhamento entre os atores do cenário escolar (professores especialistas, professores regentes, gestores, equipes de apoio), fez-se fundamental nesta tese, tecendo assim uma rede de pessoas engajadas na defesa do direito fundamental da infância que é o brincar. Para tanto, o potencial comunicacional e formativo do registro e compartilhamento de sentidos, realizados com os dispositivos móveis e a conexão em rede, possibilita criar uma experiência de formação em torno da bricolagem dos espaços-tempos presenciais e online, proporcionando discussões e trocas. Esses elementos estão presentes no dia a dia e potencializam aprendizagens e posturas significativas de formação, tencionando e amplificando os desafios no cenário da formação docente. Considera-se, pois, necessária a articulação de uma tríade conceitual, que articule formação, cibercultura e as manifestações da ludicidade, especificamente o brincar livre e o BSE. A partir dessa tríade, proponho um debate e promovo a elaboração de conceitos e reflexões, sobre ambiências formativas, tendo como estruturantes as conexões digitais em rede, para potencializar diálogos, trocas de experiências e aprendizagens. Essas ambiências colocam tanto a escola de educação básica como a universidade em diálogo, abordando também o papel das brinquedotecas universitárias no estudo das manifestações, efeitos e consequências do brincar social espontâneo, bem como o engajamento em processos que fomentam o brincar e difundem as culturas lúdica e da infância nas

escolas de EF1. Múltiplos processos formativos foram vivenciados no decorrer da pesquisa, envolvendo o digital em rede, os dispositivos móveis para essa formação, a observação, o registro e a produção de reflexões.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pela escola, vamos, paulatinamente, distanciando-nos das expressões da ludicidade inerentes à condição humana, notadamente as características e linguagens brincantes próprias da criança. Identificamos uma lacuna de cunho estrutural, e isso nos instigou a ampliar o repertório e a leitura de mundo das crianças, a partir de ações, estudos, experiências e reflexões em torno da temática: a diminuição do espaço tempo para o brincar social espontâneo. Além disso, percebe-se a necessidade de expansão das ambiências lúdicas, que estimulem o desenvolvimento de atitudes de socialização, de cooperação, de criação, através da descoberta, da curiosidade, da arte, da cultura e das manifestações lúdicas, principalmente o brincar espontâneo nos cenários em que a criança está imersa, notadamente na escola de educação básica.

A legislação educacional brasileira ressalta e reconhece, de maneira explícita, a garantia ao direito de brincar para a educação infantil¹⁷, pela qual as interações e as brincadeiras são eixos do desenvolvimento de aprendizagens, e a outros princípios acrescenta que “as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições” (BRASIL, 1998, p. 14). A referida legislação ressalta ainda “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13).

Considerando que o brincar é da natureza da criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática, levando em conta que a infância não está restrita à etapa educacional da educação infantil. Com a implantação do ensino fundamental com nove anos, convém uma reflexão em torno da temática do brincar para as crianças que fazem parte do ciclo mais adiantado da infância¹⁸. Algumas reflexões foram ensaiadas em documentos como: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007). Todavia, não se constatam as condições no

17

¹⁸ Tanto na Constituição Federal – CF (1988), artigo 227, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), artigos 4º e 16, outros direitos e princípios do ECA guardam direta relação com o lúdico na infância, entre os quais destacamos o direito ao lazer (art. 4º) e o direito à liberdade e à participação (art. 16), peculiar condição de pessoa em desenvolvimento (art. 71).

cotidiano nas escolas de ensino fundamental para que esse elemento tão importante para o desenvolvimento integral da criança seja vivido plenamente. E nas legislações do ensino fundamental o elemento lúdico tão caro à infância não está destacado e enfatizado como nos documentos da Educação Infantil. É importante ressaltar que existe uma legislação específica de 2005, que se refere à criação de espaços de brincar – as Brinquedotecas Hospitalares – no ambiente de tratamento de crianças em situação de internamento (BRASIL, 2005).

Diante desse contexto desafiador do primeiro ciclo do ensino fundamental, cientes de que desenvolver práticas formativas considerando as manifestações da ludicidade e o brincar espontâneo na escola é uma tarefa complexa e multifacetada, a presente tese foi formulada a partir da **questão norteadora**: Como os dispositivos digitais móveis e a conexão em rede podem potencializar uma ambiência formativa digital para a formação de professores em face da implantação do projeto Baú Brincante e de ambiências lúdicas na escola?

Este estudo, pois, tem como **objetivo principal** compreender as potencialidades da construção da ambiência formativa digital - Ciberateliêbrincante - para compartilhar, dialogar e constituir saberes com e para professores acerca do brincar espontâneo, o que foi proporcionado pela implantação do projeto Baú Brincante, no contexto escolar da Escola Municipal Governador Roberto Santos, uma escola pública de Salvador¹⁹.

Como objetivos específicos, foram definidos:

- a) Estabelecer diálogos formativos com os professores da escola-campo no ambiente digital, registrando as observações e reflexões de suas interações com a ambiência lúdica criada na escola que teve como dispositivo disparador os materiais não estruturados do projeto Baú Brincante;
- b) Refletir, nos ambientes formativos online, sobre os registros feitos com os

¹⁹ É escola de grande porte, que trabalha com três equipes em turnos, com 848 alunos matriculados, 23 professores e 10 funcionários administrativos. A estrutura física consiste em 13 salas de aula, uma sala de recursos audiovisuais, uma biblioteca, uma sala de coordenação, 1 secretaria, sala para a direção e sala de professores, depósito de equipamentos, refeitório, 1 sala que abriga a escola de rádio e cozinha. A área ao ar livre da escola é grande e consiste na área externa, 2 blocos, árvores e quadra, partes cimentadas e parte de areia. O ensino fundamental acontece nos turnos matutino e vespertino, com 213 e 292 estudantes matriculados nos respectivos horários. A escola está situada em um contexto de vulnerabilidade social, e às vezes observamos nas atitudes das crianças a expressão de conflitos e atritos, que são de algum modo inerentes às relações domésticas, mas que aparecem no cenário da escola e precisam ter espaço de expressão e mediação e desenvolvimento cidadão de respeito mútuo.

- dispositivos móveis (fotos, filmagens, áudios e diálogos em rede) sobre as observações do brincar social espontâneo na escola;
- c) Criar repertórios teóricos e metodológicos sobre a formação de professores sensibilizados com o brincar espontâneo na escola.

O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa adotou a orientação epistemológica da multirreferencialidade, ancorada em Ardoino (1998), Barbosa (2008); na inspiração etnográfica (COULON, 2017); nas pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2001, 2013) e Macedo (2004, 2007, 2015), que nos instiga a conceber a pesquisa qualitativa em educação como uma aventura pensada, com base em um rigor outro, que valoriza a experiência, a emergência das vivências do contexto escolar, pesquisas abertas aos acontecimentos e suas compreensões e constituição coletiva de conhecimento por meio das trocas. Em vez de a ciência ser “a” referência, ela é uma das referências. Por isso, esta tese leva em consideração os conhecimentos tácitos e as experiências vivenciadas na minha itinerância profissional e a total implicação dos protagonistas da pesquisa na escola²⁰. Essas trocas ancoram-se na abordagem multirreferencial, segundo a qual: “[...] no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos” (ARDOINO, 1998, p. 4). Por isso, uma compreensão de forma multirreferencial, não pelos cientistas, mas pelo homem comum, compreendendo as práticas ordinárias, aproximando-as dos “modos de fazer” das pessoas comuns (CERTEAU, 1980).

A pesquisa-formação, de acordo com Macedo (2010), apresenta-se como o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem. Nessa perspectiva, a centralidade do esforço de pesquisa efetiva-se, com o objetivo de compreendê-la como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade,

²⁰ Esses protagonistas, vão se agregando como nós a rede, e tecem um coletivo pensante, de pessoas com idéias e ideais, inspirado nas práticas da inteligência coletiva, de Levy (1966), considerando a influência da cibercultura como ancoragem epistemológica na tessitura do conhecimento, bem como nas suas formas de produzir, compartilhar e difundir dados em rede com a utilização da potencia da interatividade e dos ambientes digitais.

através das suas diversas e intencionadas mediações e vivências (MACEDO, 2010). Como método, adoto a ciberpesquisa-formação ou pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, E. 2014), não separando da pesquisa os dilemas do exercício da docência e da cultura contemporânea marcada pelo digital em rede. Tentando compreender como o tema de pesquisa tem sido operado na cultura, no cotidiano dos praticantes culturais (ALVES 2001, 2003), nas “artes de fazer” (CERTEAU, 2012), intermediado pela conexão e pelo digital em rede. A ciberpesquisa-formação, segundo Santos, E. (2014), foi inspirada e concebida a partir das contribuições do campo de formação de professores de Paulo Freire (1984), Chistine Josso (2010) e António Nóvoa (2002, 2004), autores que não separam a investigação dos processos de formação, e tem como base teórica a pesquisa com os cotidianos, a multirreferencialidade, e a cibercultura.

Nesta tese, o *corpus* empírico foi constituído de um espaço singular que articula o escolar/universitário, o presencial/o digital em rede, educadores engajados nas observações das interações brincantes espontâneas das crianças, também atores sociais que protagonizaram a pesquisa²¹. Envolve quatro professores da educação básica da escola municipal citada, que desempenham suas funções docentes no EF1, e três integrantes da equipe da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, que participam dos projetos do brincar dentro e fora da universidade, auxiliando na composição dos espaços lúdicos da escola. Ambos os grupos foram muito atuantes e envolvidos no projeto Baú Brincante, a eles denominamos “educadores”.

Essa experiência de pesquisa está baseada na concepção de formação, que considera:

a) A experiência formadora, fundamentada na aprendizagem vivencial na perspectiva da auto-hetero-ecoformação, uma formação na perspectiva de autoria compartilhada, colaborativa, instigando os atores da pesquisa a serem sujeitos implicados com o processo, consigo mesmos, com os dilemas que emergem das suas práticas e experiências, e com a constituição de ambiências formativas, não elegendo *a priori* os saberes eleitos como formativos, “que, em geral vem

²¹ Macedo (2018) utiliza a expressão “atores sociais” para denominar não “sujeitos” passivos na pesquisa, mas atores no sentido de implicados, teóricos do seu cotidiano, de suas necessidades e demandas socioeducacionais, onde as situações e soluções em que currículos devem ser criados e trabalhados para serem pertinentes e relevantes.

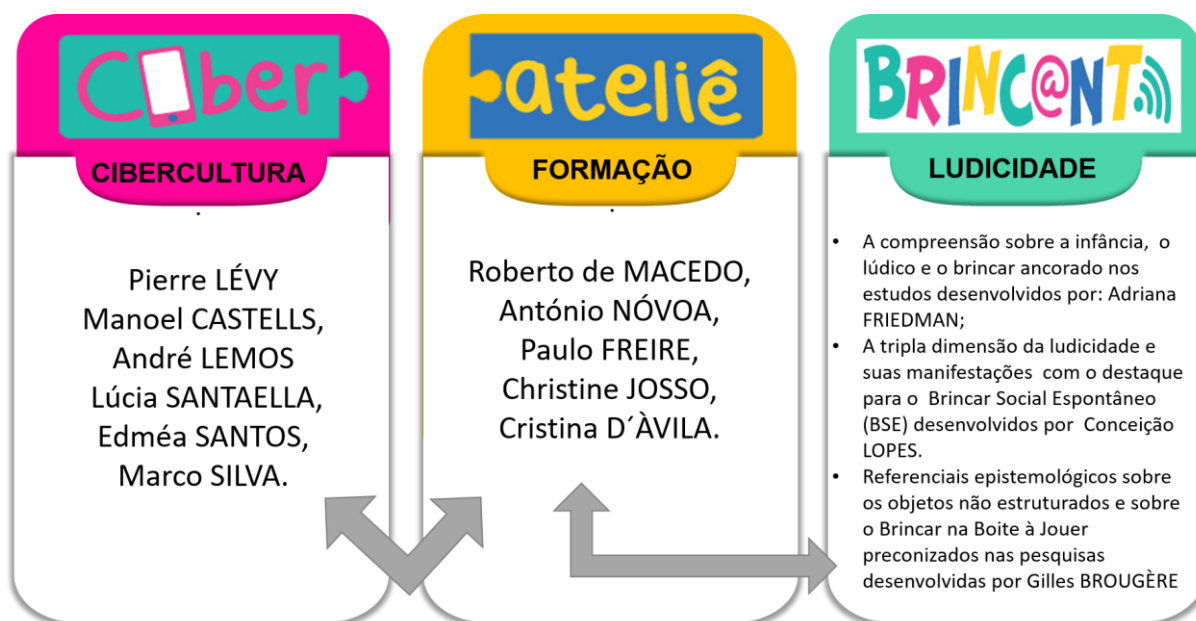
compulsivamente dispensando a experiência do outro. [...] Compreendendo a aprendizagem desenvolvida no conjunto da experiência formativa sem perder a sua dimensão vivencial e visceral” (MACEDO, 2010, p. 62).

b) O Ateliê Didático e a didática do sensível (D’ÁVILA, 2018) configuram uma pesquisa-formação que leva em conta os dilemas e problematizações trazidas pelos professores; a autora acredita que é “a partir dos saberes da experiência que se transformam paradigmas e se aprende de modo significativo”; e considera a dimensão sensível da qual fazem parte as linguagens artísticas expressas nas ambiências lúdicas compostas na escola, bem como a expressão do lúdico, do brincar como componente de escuta na observação dos professores.

c) A pesquisa-formação na cibercultura e a criação dos dispositivos de produção de dados a partir da bricolagem de narrativas de textos, imagens e sons (SANTOS, E., 2014, 2018), considerando a hipermídia, a conectividade, a plasticidade, a mobilidade, a interatividade, características do digital em rede.

O espaço de formação digital que compõe esta tese, o Ciberateliê Brinc@nte, traz o desafio de articular os campos conceituais da formação, cibercultura e brincar. Traz para o centro das reflexões as ambiências formativas com o potencial da cibercultura – como cultura contemporânea, que tem o digital em rede como estruturante – e o tempo e espaço de ambiências lúdicas e do brincar social espontâneo no cenário da escola de ensino fundamental 1, demonstrada na figura 5, como tríade conceitual, que funda as contribuições da presente tese.

Figura 5 - Tríade conceitual



Fonte: Elaborado pela autora

Realçando o cenário da cibercultura para forjar e co criar de modo colaborativo ambiências lúdicas e formativas sobre o brincar espontâneo na escola, tivemos como aporte os princípios da tríade conceitual – formação, cibercultura e brincar – descritas a seguir:

- a) A noção de *formação* está ancorada nas ideias de Paulo Freire, Roberto Sidney de Macedo, António Nóvoa, e a proposta do Ateliê didático nas ideias de Cristina D'Ávila;
- b) As questões referentes à *cibercultura* e à *cultura contemporânea*, que são estruturadas pela linguagem digital em rede, com características eminentemente dinâmicas, colaborativas e fluidas, têm como aporte o pensamento de Pierre Lévy, André Lemos, Nelson Pretto, Lúcia Santaella, Edméa Santos e Marco Silva;
- c) A compreensão sobre o lúdico e o brincar foi ancorada nos estudos desenvolvidos por Cristina D'Ávila (2006), Adriana Friedmann (1992, 2006, 2015) e Tânia Fortuna (2000, 2011), e a concepção de ludicidade e suas manifestações, com destaque para o brincar social espontâneo (BSE), desenvolvidas por Conceição Lopes (2016). Os referenciais epistemológicos sobre *os objetos não estruturados* pautam-se pelas ideias de Gilles Brougère (2016).

Os capítulos e seções da tese terão como centro as articulações teórico-práticas, noções fundantes da pesquisa, tecendo os fios das primeiras inquietações da composição do trabalho. Nesse sentido, teoria e empiria engendram um diálogo (in)tenso, que tende a vivificar o conhecimento e registrar, em linhas, imagens, sons e QR Codes²², a experiência de um vivido que não apenas pensou, descobriu e criou novos saberes, mas que, acima de tudo, mergulhou de modo intenso, viveu, marcou a vida das crianças e pessoas que participaram do processo de pesquisa. Por isso, o texto, desde as suas linhas introdutórias, traz reflexões da itinerância com questões e análises, tecendo na montagem do quebra-cabeça não linear do vivido. E trata dos potenciais e ambiências formativas da cibercultura e do sentido do brincar espontâneo, sendo essas as noções subsunçoras²³, que deram ancoragem e nortearam os caminhos da pesquisa. Assim, reflito com Macedo, para quem:

[...] teoria e empiria engendram um diálogo (in)tenso que tende a vivificar o conhecimento. Teoria e empiria se informam e se formam incessantemente. *Angustiar-se no método e na teoria é condição sine qua non* para mergulharmos nos fenômenos humanos, *realizando por esta via um empirismo com alma e uma teoria enraizada, encarnada*. [...] A teoria entra no cenário das análises como uma inspiração aberta à retomadas. (MACEDO, 2009, p. 91; grifos do autor).

Assim, esta tese está organizada em sete capítulos, antecedidos pelo registro da minha itinerância, em que ressalto a implicação com o objeto de pesquisa. O capítulo 1 é introdutório de todo o trabalho. O capítulo 2 refere-se à itinerância metodológica da pesquisa (que envolve pressupostos filosóficos, ontológicos e epistemológicos), à delimitação do objeto, do campo e dos sujeitos da pesquisa, bem como aos dispositivos de produção de dados e à narrativa do percurso. O capítulo 3 estabelece relações entre conceitos e práticas, com destaque para a ludicidade e o brincar espontâneo. No capítulo 4, analisamos a escola como

²² “O QR Code [código de resposta rápida, em inglês] é uma evolução do código de barras — que existe desde 1970 e revolucionou a identificação de produtos. Ele consiste em um gráfico 2D (o código de barras comum usa apenas uma dimensão, a horizontal, enquanto o QR usa a vertical e a horizontal) que pode ser lido pelas câmeras da maioria dos celulares, para acessar os conteúdos, o leitor pode utilizar a câmera do celular, alguns dispositivos ainda requerem aplicativos específicos para isso.” Fonte: Olhar Digital (https://olhardigital.com.br/fique_seguro/noticia/voce-sabe-o-que-e-o-qr-code-a-gente-explica/90319).

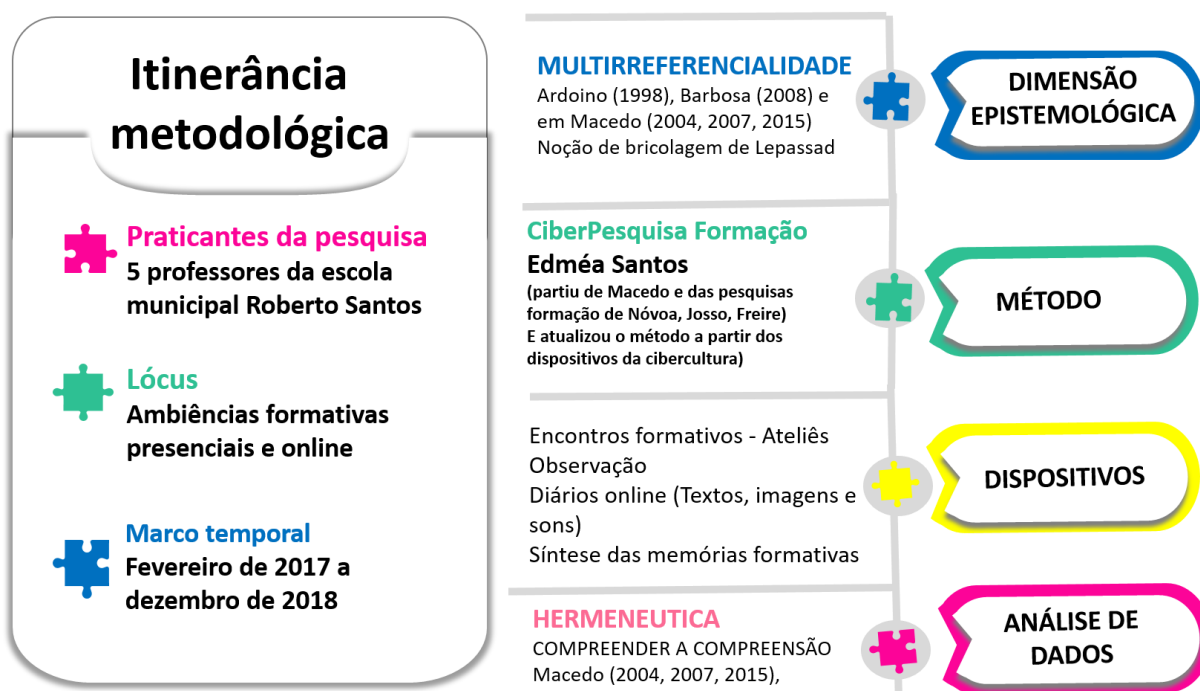
²³ Como Macedo (2009), preferimos denominar de “noções subsunçoras” os macroconceitos organizadores deste estudo e que tradicionalmente são denominadas como “categorias”. Falamos mais dessas noções na nota 24.

ambiência lúdica para entender os desafios do projeto Baú Brincante. No centro do capítulo 5 está a cibercultura ou a cultura digital do nosso tempo e suas implicações para a formação de professores. Já o capítulo 6 examina o projeto Ciberateliê Brinc@nte e a conexão e os recursos para o compartilhamento sobre o brincar. O capítulo 7 discute o sentido da formação para os professores, incluindo narrativas da experiência formadora. Boa parte desses capítulos foi construída com base nas duas noções que, segundo Blummer (1969, apud MACEDO, 2009, p. 91), sensibilizam os aspectos importantes da realidade estudada, a saber: o sentido do brincar, e o potencial comunicacional e formativo das redes para a implantação do projeto Baú Brincante. Encerramos a tese com o que chamamos de “considerações finais e (in)conclusões.

2 METODOLOGIA: CAMINHOS CONSTRUÍDOS AO CAMINHAR

Uma pesquisa é composta por diversas nuances complexas, entre elas o objeto, a problemática e a própria metodologia, que é um conceito composto não só de estratégias de pesquisa, mas também de modos de conceber a realidade, o conhecimento, os contextos, os atores e o próprio posicionamento histórico, social, político, cultural e profissional do pesquisador. Por isso, optei pelo título “itinerância metodológica”. Neste capítulo, portanto, apresento a itinerância metodológica da pesquisa – resultado do trajeto formativo vivenciado antes da imersão no programa formal de pós-graduação *stricto sensu*, associado às atividades desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagens no doutoramento.

Figura 6 - Construto metodológico



Fonte: Diário de campo – elaborado pela autora

O método foi sendo tecido ao longo do movimento da pesquisa e orientado pela epistemologia multirreferencial, pela bricolagem de dispositivos e pelas ambiências epistemológicas e estruturais advindas do cenário da cibercultura. O caminho foi literalmente construído ao caminhar.

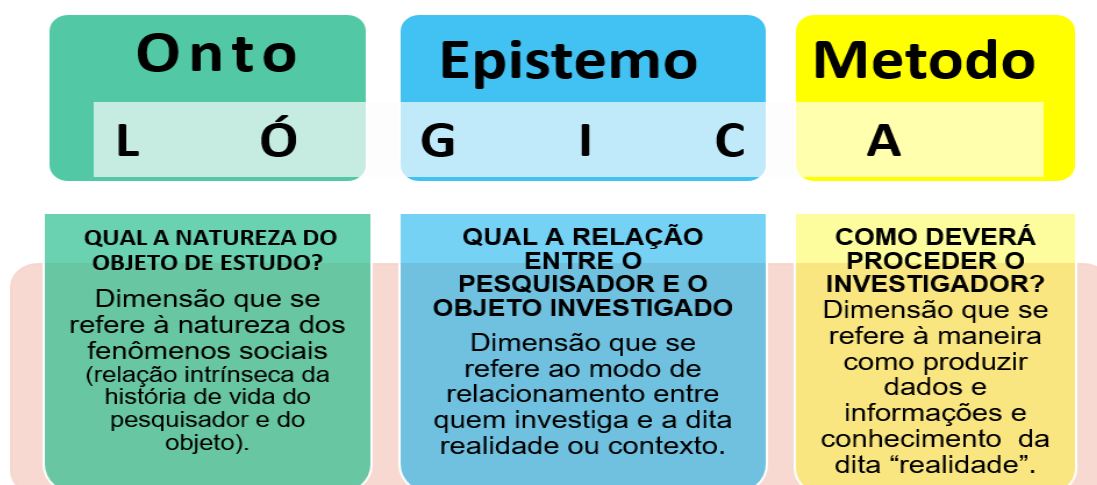
Carregado de desafios, inquietações, curiosidades e autorizações, o fluxo autoral da escrita aproxima sentimentos, percepções, formações e descobertas do caminhar metodológico. As aproximações conceituais e experiências formativas no

âmbito da pesquisa na foram (in)tensas. O texto reflete de que lugar penso as concepções e o registro cotidiano de pesquisa, no qual reaprendi sobre os desafios da produção de conhecimento, além de trazer o relato em movimento de reflexão e constituição do objeto e do percurso ontológico, epistemológico e metodológico.

As ações iniciais no doutoramento e o contato com pesquisas desenvolvidas por Macedo (2016) impulsionaram-me a revisitar construtos que me foram constituindo como profissional e como pesquisadora. Experimentá-los, entre a tensão de apresentar uma tese formatada e a imersão nos estudos dos pressupostos e paradigmas de pesquisa em educação, fez-me compreender a dimensão da importância e explicitação desses elementos para uma pesquisa.

As pesquisas em educação têm sido feitas de diferentes maneiras, e esses “paradigmas” se caracterizam pelas respostas oferecidas a três questões básicas vinculadas a três dimensões, relacionadas com a realidade que se deseja estudar. A figura a seguir demonstra essas dimensões da construção do conhecimento, que, mesmo que tenham uma perspectiva linear, nos ajudam a pensar a dinâmica e a importância de explicitarmos os elementos que constituem a pesquisa, no movimento de transcender a lógica da construção convencional de pesquisa, sem reduzi-la aos procedimentos metodológicos de recolhimento ou coleta de dados e informações, mas partimos do princípio de que a produção de informações na pesquisa-formação é uma construção social de conhecimento.

Figura 7 – Pilares fundamentais na construção do conhecimento



Fonte: Foto diário compartilhado, elaborado pela autora com base em Garcia e Castro (2017)²⁴

²⁴ Para não alongar o texto da tese com o entendimento sobre os paradigmas de pesquisa e a importância de desenvolver pesquisa com bases onto, epistemo, método (lógicas), sugiro a leitura

A figura anterior evidencia eixos que fazem parte da construção de conhecimento, elementos para compreender os pressupostos que ancoram as pesquisas em educação e as escolhas para o percurso deste estudo, que está fundamentado: (i) na abordagem multirreferencial com base em *um rigor outro* (ARDOINO, 1998; BARBOSA, 1998; MACEDO, 2000, 2007, 2017; BORBA, 2012); (ii) na atualização metodológica da pesquisa-formação na cibercultura, conforme preconizada por Santos, E. (2002, 2014); (iii) na compreensão e mediação da pesquisa-formação como experiência fundante da educação (MACEDO, 2010, 2016); (iv) em uma itinerância ontológica por meio da qual se produz conhecimento, negociando sentidos, com a inteligibilidade dos atores sociais (MACEDO, 2009); e (v) nas ideias de Pierre Lévy (1994), Nelson Pretto (2006), André Lemos (2004, 2009a, 2009b) e outros estudiosos, que, não apenas concebem a cibercultura como a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, como estruturantes de um novo pensar, e trazem reflexões sobre os desafios epistemológicos e dela decorrentes.

Na sequência, desenvolvemos três subseções sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa com inspiração epistemológica multirreferencial, o método escolhido, os dispositivos criados para a produção de informações, bem como o caminho construído ao caminhar, destacando as experiências e o pertencimento ao campo do vivido no processo, de onde emergem as tensões entre teorias e práticas investigativas de uma pesquisa atenta ao sensível, ao subjetivo e ao experienciado no movimento, em um fluxo de descrição, compreensão e análise da itinerância da pesquisa.

2.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: (RE)CONFIGURAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS

As pesquisas em educação, nas últimas décadas, passaram por intensas transições, em virtude, principalmente, dos questionamentos e do distanciamento das práticas dominantes da ciência moderna, do aparecimento de outros modos de conceber o conhecimento, de pensar e fazer ciência. Os protótipos emergentes – no campo das ciências sociais – trazem fundamentos teórico-metodológicos

do capítulo 1 do livro *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação* (GARCIA; CASTRO, 2017).

diferenciados, que inauguram um arcabouço de novas formas de pesquisar os fenômenos em educação, considerando a complexidade do mundo e ancoradas em abordagens mais críticas e criativas, além de instigarem profundamente os pesquisadores a se distanciar dos moldes e práticas de verificação mensuráveis e reducionistas.

Estudar e perceber as especificidades da pesquisa, com base em um *rigor outro*, a abordagem multirreferencial e a atualização do método da pesquisa-formação na cibercultura, preconizadas por Edméa Santos (2014), me fizeram entender a importância da implicação pessoal e ontológica na pesquisa – o que se deu mediante a intensa imersão no campo nos dois primeiros anos do doutoramento e fortaleceu o redesenho da pesquisa, os contornos do campo e do objeto, os dispositivos de produção de dados e o vínculo e a parceria que foram criados no processo.

O elemento fundante para desenhar a pesquisa qualitativa, sob a abordagem epistemológica da multirreferencialidade em educação, é compreender a dimensão do que essa escolha representa. Consiste em buscar a qualidade na pesquisa com base em “um rigor outro”, que pensa a educação na relação experiência/sentido. O rigor outro nas pesquisas qualitativas é construído e consolida-se na articulação de quatro fatores: a implicação do pesquisador, a descrição densa, a escuta clínica e sensível, e o diálogo multirreferencial com outras áreas (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), com uma dinâmica epistêmica e metodológica baseada em itinerâncias, experiências e errâncias, “sendo a abordagem multirreferencial considerada como uma (entre várias) resposta às críticas que são dirigidas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano” (MARTINS, 2004, p. 85). A reflexão epistemológica da multirreferencialidade inspira pesquisadores das mais diversas áreas a “[...] ir além do seu campo disciplinar de referência para se abrir a outras dimensões que permitam abordar o objeto da pesquisa em complexidade” (GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 159).

Os estudos e pesquisas com essas bases ancoram-se na abordagem multirreferencial, entre outros motivos, porque esta contempla a multiplicidade, a irreduzibilidade e a indissociabilidade. Nas palavras de Ardoino (1998), tal abordagem:

[...] propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto

linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Essa dinâmica levou-me a viver a tensão de conceber o planejamento e a própria pesquisa como frutos do vivido e do pensado – abertos ao devir, mas exigindo, ao mesmo tempo, a planificação de uma aventura pensada, ancorada na ideia de qualidade, que, segundo Macedo (2009, p. 46), “[...] é algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe”. Trata-se, portanto, de um rigor com outras bases, franqueado ao campo e à experiência, “aprendendo a compreender de forma situada e profundamente o experiencial da formação para entrar no mérito de como os processos formativos se constituem interativamente no cotidiano das suas elaborações (MACEDO, 2015, p. 38), uma lógica diferente do paradigma da ciência positivista cartesiana, de caráter unívoco, reducionista e pensamento linear.

As chamadas ciências humanas aspiram, cada uma a seu modo, ao alcance de modelos e métodos epistemológicos similares aos das ciências da natureza, notadamente da física e da química (GALEFFI, 2009). Há, na constituição inicial das ciências humanas, um problema sério de identidade, pois seus objetos não podem ser tomados do mesmo modo que os objetos das ciências físico-químicas, que estudam fatos “exteriores” ao ser humano, não interferem diretamente na vida social, sendo passíveis de controle e domínio humanos. Foi em decorrência dessa compreensão que optei pelo caminho dos avanços metodológicos no campo das ciências sociais, ora trazidos por autores como Coulon (1995, 1998), Ardoino (1998), Barbier (1998, 2002), Lepassad (1998), Giust-Desprairies (1998), Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) e Macedo (2004, 2006, 2015).

Leituras e reflexões realizadas no decurso do desenvolvimento da pesquisa, bem como compreensões baseadas nos construtos filosóficos da fenomenologia e do interacionismo simbólico, levaram meus pensamentos à ebulição, impulsionando-me a desejar uma prática de pesquisa singular, como indica Macedo (onde? Colocar aqui a (s) data (s)). Angustiar-se no método e na teoria é condição *sine qua non* para mergulharmos nos fenômenos humanos, realizando por essa via um empirismo com alma e uma teoria enraizada, encarnada. Em termos de pesquisa com base nas críticas aos modelos clássicos, com imposições de sentido previamente concebidas, e a busca de verdades científicas, “é preciso compreender

para se praticar um rigor outro” (MACEDO, 2009, p. 91).

Nesse contexto, buscamos a base do interacionismo, que surgiu em oposição às teorias sociológicas de caráter totalizante, como o funcionalismo, que concebe relações e ações sociais como derivadas de normas e regras preestabelecidas. Assim, suas premissas básicas²⁵ evidenciam uma compreensão complexa dos cenários de pesquisa: *a ação dos atores é derivada da significação; essa significação deriva ou surge das interações sociais; por fim, as significações são empregadas pelos atores sociais nas interações sociais grupais, que, por sua vez, modificam as próprias significações* (BLUMER, 1969, apud MACEDO, 2000, p. 103).

O interacionismo inaugura, portanto, novas possibilidades nas ciências sociais, considerando sua complexidade e a necessidade de contemplá-la na pesquisa. Segundo Macedo, de acordo com as premissas do interacionismo, o “[...] *objeto do mundo social e cultural sempre existe em relação à consciência, à experiência e à atividade de sujeitos que devem ser descritos num contexto relacional como valores definidos por atitudes e não como coisas*” (MACEDO, 2010, p. 102). Há um *valor e destaque do vivido*, pois “[...] *a experiência que os atores cotidianamente retiram do mundo-vida e os conceitos que dele fazem constituem o objeto privilegiado e essencial das ciências antropossociais*” (MACEDO, 2010, p. 102). Há um esforço de “[...] *reconstrução dos conceitos situacionais em toda a sua complexidade [...] e estes emergem das circunstâncias e experiências reais de sua vida prática*” (MACEDO, 2010, p. 59)²⁶.

A própria constituição e o delineamento do objeto têm seus contornos

²⁵ Blummer (1969, apud MACEDO, 2010, p. 103) fundamentou o interacionismo simbólico com base em três premissas: 1) o ser humano *age em relação às coisas* com base nos sentidos que elas têm para ele – essas coisas incluem todos os objetos, as instituições e as atividades da vida cotidiana – , e o modo como um indivíduo interpreta os fatos e age perante os outros ou perante as coisas depende do significado (ou significados) que ele atribui a esse conjunto; 2) o *sentido das coisas é derivado ou surge da interação social* que alguém estabelece com seus contemporâneos; o significado, porém, é resultado dos (ou é construído a partir dos) processos de interação social; 3) esses *sentidos são manipulados e modificados mediante um processo interpretativo* usado pela pessoa ao tratar com as coisas que ela encontra – a interpretação é um *processo formativo* e não uma aplicação sistemática de sentidos preestabelecidos; os significados podem sofrer mudanças ao longo do tempo.

²⁶ Os grifos nas citações são nossos e remetem à constituição do campo e do objeto de pesquisa, bem como da tríade conceitual, o fio condutor deste exercício de reflexão: as ambiências formativas para educadores, a cibercultura e o brincar.

traçados não só pelas teorias, ou noções subsunçoras²⁷ fundamentais, que ancoram o pesquisador, mas pelas vivências, implicações e imersões da itinerância pessoal e profissional e demais saberes experienciais dos praticantes culturais. Por não conceber a realidade de uma maneira direta e imediata, mas como a realidade captada por cada indivíduo, considero coerente falar de “objeto construído como resultado de um labor imaginativo e científico ao mesmo tempo”, em que “sujeito e objeto se fecundam mutuamente” (MACEDO, 2000, p. 243).

Denzin e Lincoln (2006, p. 18) observam que “como *bricoleur* e confeccionador de colchas”, o pesquisador qualitativo “utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”. E Macedo (2010, p. 59) menciona a implicação do pesquisador comprometido com essa complexidade:

[...] os interacionistas não assumem posições herméticas quanto ao método; aceitam inclusive o “princípio da triangulação”, no qual a pluralidade dos métodos permite descobrir os diferentes aspectos da complexidade da realidade empírica. A produção de pesquisa no interacionismo se caracteriza pelo uso eletivo da pesquisa de campo, de preferência prolongada.

As epistemologias da abordagem qualitativa no seu desenvolvimento político, historicamente, direcionam-se para uma pesquisa outra, para uma ciência outra, para um rigor outro – de uma forma significativa –, para uma formação outra em relação à pesquisa (MACEDO, 2010). Nesse sentido, o paulatino aprofundamento e a vivência dessa perspectiva me permitiram experienciar na imersão no campo, no segundo semestre de doutoramento, o processo de reconfiguração de compreensão do objeto, aberto às incoerências, às mutações, à complexidade, à multirreferencialidade, inerentes ao fazer humano e à pesquisa nas ciências sociais, especificamente na área de educação e formação docente no contexto da cibercultura.

2.2 MÉTODO: A PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA

O caminho metodológico, a partir dessa perspectiva, é construído durante o

²⁷ As noções subsunçoras são as categorias analíticas frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa. Para Ausubel (apud MOREIRA, 1982) a aprendizagem significativa é um processo dinâmico, em que uma nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva – estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência dos indivíduos – do sujeito aprendente que se atualiza sempre que um novo conceito é significado (SANTOS, E. 2004).

processo investigativo, numa tomada de decisão consciente e constante, que leva em consideração sempre o rigor e a cientificidade que caracterizam as pesquisas qualitativas.

A pesquisa-formação é uma modalidade de investigação interventiva que tem como foco atos e experiências formativas. É, também, uma atualização da pesquisa-ação ou pesquisa intervencionista (BARBIER, 2002, THIOLENT, 2002, 2013). As investigações com essas bases têm o objetivo de contribuir com a melhoria da educação, mediante troca e construções formativas. A produção de conhecimento se dá a partir da compreensão da realidade e tem por princípios alguns ciclos sucessivos de planificação, ação, observação, reflexão, que se dão em fluxo não diretivo e linear, e tem como base uma busca rigorosa e sistemática em direção à identificação da problemática de pesquisa, o que envolve o fazer docente, e em direção às melhorias dos processos educativos, tendo como base a autorreflexão de todos os atores sociais envolvidos nas ações de pesquisa-formação.

As experiências iniciais da implantação da ambiência lúdica na escola foram delineando os argumentos que envolvem o desejo de saber, consoante o que pressupõe a pesquisa-formação de Josso (2010, p. 101):

[...] na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim do ponto de vista dos objetivos de transformação.

De acordo com Macedo (2006), a abordagem da pesquisa-formação tem elementos da pesquisa-ação, mas direcionada para o contexto da educação, e apresenta especificidades metodológicas que implicam uma proposição, uma ação formativa, agregando a concepção epistêmica da multirreferencialidade e da cibercultura, conforme preconizado por Santos, E. (2002), que propõe novos modos de produção, registro e compartilhamento de conhecimento, o que justifica a necessidade de o método estar pautado pela pesquisa-formação na cibercultura. A autora observa que a pesquisa contemporânea sobre formação de professores precisa ficar atenta à relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada, bem como às aprendizagens construídas ao longo da carreira e à produção de dados com base na conectividade, compartilhamento e diálogos tecidos com textos, imagens e sons no contexto da cibercultura.

Esse método é inspirado na pesquisa-ação, na etnopesquisa-formação, mas a autoria e a atualização dessa prática da ciberpesquisa-formação levam em conta o cenário comunicacional contemporâneo, num esforço contínuo de pesquisas e estudos, com a ênfase no digital e na conexão em rede, delineiam alguns fundamentos decorrentes das experiências em pesquisa-formação no contexto da cibercultura, que considero importantes para a presente pesquisa:

- A cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço. Logo, novos arranjos espaçotemporais emergem e com eles novas práticas educativas. Sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas.
- Pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural produzindo dados em rede. Os sujeitos não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto da pesquisa. Fazer pesquisa na cibercultura não é, para nós, apenas utilizar softwares para “coletar e organizar dados”.
- Não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência. E o investimento é pesquisar em sintonia com o exercício docente e no ensino que investe na cibercultura como campo de pesquisa. Sendo assim, a educação online é contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo.
- Educação online não é uma mera evolução das práticas massivas de EAD, Logo, não separamos os contextos educativos das cidades e seus equipamentos culturais (escolas, universidades, movimentos sociais, museus, organizações, eventos científicos, demais redes educativas).

Aos fundamentos apresentados por Santos, E. (2019), adicionamos, com base nas ideias de Lévy (1996), Pretto (1996) e Lemos (2002, 2009, 2012), as interfaces digitais contemporâneas, que são estruturantes, o uso do potencial dos *smartphones* e da conexão em rede e o uso técnico de softwares e aplicativos (apps) não como “ferramentas”, mas como interfaces de diálogo, de trocas e construção de saberes compartilhados e coletivos. Devemos, ainda, levar em conta a utilização das interfaces comunicacionais em tempo de mobilidade ubíqua e conectividade, para potencializar ambiências e experiências formativas que ampliam os saberes tecidos na conexão entre escola e universidade, tendo em vista os princípios ou características fundamentais da cibercultura trazidos por Lemos (2007), Silva (2010), Santos (2014), como a plasticidade, a interatividade, a conexão em rede, a colaboração.

No processo de criação da ambiência formativa digital em questão, levei em consideração a ampliação do espaçotempo da formação com o potencial da

conexão em rede, da hibridização de linguagens dos *smartphones*, para registrar e trocar impressões sobre as observações dos professores acerca do brincar das crianças bem como a possibilidade comunicacional e formativa de compartilhamento de textos, imagens e sons na construção de sentidos e reflexões das experiências que estavam sendo paulatinamente vivenciadas e gestadas na escola.

2.3 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS* EMPÍRICO: OBJETO, CAMPO E SUJEITOS

As indagações de Macedo (2000) sobre a constituição dos passos iniciais de uma pesquisa mobilizaram-me, instigaram-me e trouxeram-me tensionamentos no primeiro ano do processo de doutoramento: como se daria a construção do objeto e *corpus* empírico de uma pesquisa?

Como primeiro momento, o autor enfatiza que, para construir um objeto de pesquisa, é preciso historicizá-lo, contextualizá-lo, mostrar as implicações que o pesquisador tem com o objeto, para *a posteriori* “apresentá-lo enquanto um desafio que demanda um conhecimento específico (problemática), e, num passo seguinte, elaborar as questões norteadoras a que a pesquisa deverá responder” (MACEDO, 2000, p. 243).

A realidade não é captada por nós, por isso, “é coerente que falemos de objeto construído como resultado de um labor imaginativo e científico ao mesmo tempo. Um movimento em que “sujeito e objeto se fecundam mutuamente” (MACEDO, 2000 p.242). A partir do “interesse, do desejo de saber, de inquietações sobre aspectos que articularam a realidade experienciada de alguma forma.” A indicação da pertinência da imersão no campo, do estudo exploratório inicial cuidadoso e que desaguou na “alma” da pesquisa e lhe deu vida e norteamento, principalmente na definição de sua problemática e suas questões fundamentais, as quais me fizeram seguir em frente, vivenciando intensamente, nos dois primeiros anos de doutoramento, a implantação das ambiências lúdicas no contexto escolar, com o intuito de despertar os processos de formação docente em relação ao brincar social espontâneo das crianças no baú brincante, descrito *a posteriori*.

Na composição do *corpus* empírico, o campo foi sendo configurado, os atores destacados, o objeto delineado e os dispositivos de produção de dados coletivamente criados, delineando-se a ambiência formativa discutida no trabalho

de Santos, R. (2005). Iniciada a imersão no campo, cresceu minha percepção de que a adesão ao projeto do Baú Brincante, como dispositivo inicial de pesquisa, era um solo fértil para o processo de pesquisa-formação agregado a dois elementos que me instigavam: o brincar e as conexões em rede para criação de ambiências formativas. O Baú foi um mobilizador e catalisador para implantação de outras ambiências lúdicas, criadas *a posteriori*. A implicação da equipe da brinquedoteca, o engajamento e a junção das ideias e objetivos do grupo escolar, além das propostas do projeto Baú Brincante, fomentaram os projetos que já estavam sendo desenvolvidos pela gestão e pela professora de artes visuais da escola campo. E ainda durante a pesquisa desencadeou a constituição de outra pesquisa de doutoramento, realizada por laçanã Simões, a Fada de Pincel²⁸, e que em uma de suas vertentes investigativa dedicou-se a ampliar e diversificar as possibilidades do brincar no ambiente escolar e a concretização de outras tantas ambiências lúdicas e estéticas pela escola, que resultaram desta nova investigação desenvolvida no âmbito do GEPEL. Em um dos relatos na síntese das memórias formativas a professora pontua:

Almejavamos que a instituição pudesse oferecer aos alunos novos espaços para jogos, brincadeiras, e interações, pelo entendimento de que a escola tem papel relevante na formação das crianças e que a linguagem do brincar é parte fundamental para o desenvolvimento infantil.

O entendimento se deu inclusive pela experiência da implementação do projeto do Baú Brincante, através da pesquisa doutoral realizada por Antonete Xavier – a fada realizadora –, intitulada *Ciberateliêbrinc@nte: potenciais da ambiência digital no contexto da formação de professores para o brincar espontâneo*. Objetivava compreender as potencialidades da construção da ambiência formativa digital para compartilhar, dialogar e constituir saberes com e para professores acerca do brincar espontâneo, o que foi proporcionado pela criação de uma ambiência lúdica. Além de um precioso repertório teórico disponibilizado no processo formativo, nos sensibilizamos, despertamos, vivenciamos e nos conscientizamos da importância da inserção intencional do brincar no espaço escolar de ensino fundamental 1. Observando as interações e o encantamento das crianças com o projeto, bem como os seus impactos positivos, senti a necessidade de aprofundamento nos estudos partilhado na proposta bem como a ampliação na disponibilização de novas ambiências lúdicas.

²⁸ Como carinhosamente denominei a professora de Artes laçanã Simões, licenciada em Artes Plásticas e mestre em Artes pela UFBA, ingressou no doutorado em educação na FACED – UFBA com um projeto de pesquisa relacionado à constituição de ambiências ludoartísticas. Profissional extremamente inquieta, engajada e implicada com a educação em arte visual, sensível e de uma imaginação criadora incrível, ela me instigou a pensar, a me engajar na busca de parcerias, para que continuassem sendo criadas ambiências lúdicas na escola com o uso da arte, da reciclagem e do envolvimento das crianças e de outros voluntários. Professora especialista na área de artes, laçanã não tem uma turma fixa e leciona Artes nos dois turnos alunos do EF1 da escola (@iacanasimoes).

Fonte: Fada de Pincel - Síntese das memórias formativas

No relato acima, a professora demonstra o entendimento da proposta de pesquisa, e da constituição do *corpus* empírico e objeto de estudo. Com Macedo (2010), entendemos que o trabalho de campo com a **abordagem multirreferencial** não lida com objetos lapidados nem com a procura confortável de regularidades, de modo que o Ciclo 1 da pesquisa foi um momento de imersão no campo, de vivência implicada, voltado a compreender o vivido impregnado na cultura da escola, das crianças e da comunidade escolar em relação ao brincar e às demandas formativas para a potencialização das ambiências lúdicas na escola, criando, assim, espaços para o entrecruzamento de múltiplas perspectivas sistematizadas no Ciclo 2, com a constituição do Ciberateliê Brinc@nte.

Desafios, descobertas, investigações, curiosidades, colaboração, compartilhamento e coautoria caracterizaram o primeiro ciclo do desenvolvimento da metodologia, revelando as “peças” em imagens de sentidos e configurando a construção dos rumos desta tese. Esse ciclo aconteceu entre os meses de agosto de 2016 e abril de 2018, e caracterizou-se por um conjunto de ações, reflexões e registros, ora sucessivos, ora simultâneos – como a montagem de um quebra-cabeça. A sistematização da itinerância em parâmetros da língua escrita, próprios aos de uma tese, tornou-se a lista de momentos que apresento no quadro a seguir.

Quadro 1 - Corpus empírico e ciclos da pesquisa-formação

Ciclo 1 – O sentido do brincar: parceria da brinquedoteca com a escola

Itinerância e implicação	1ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> ● Implicação e articulação entre a brinquedoteca universitária e a escola; ● Ações extensionistas com as escolas (visitas das escolas à brinquedoteca universitária, Ações UNEBrinque na Escola, UNEBrinque dia das crianças); ● Articulação com os gestores e criação de vínculo com as escolas do entorno da universidade (ações lúdicas pontuais).
--------------------------	---------	---

<p>Imersão no campo</p> <p>Tornar-se membro</p>	<p>2ª Fase</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Mapeamento das escolas, visita às instituições selecionadas, escolha e convite à escola parceira; ● Encontros com os grupos gestores das escolas visitadas, para estudo de viabilidade de tempo e espaço para o brincar na escola; ● Estabelecimento de parceria para realização da pesquisa na Escola Roberto Santos – contratos e acordos iniciais; ● Quatro ateliês didáticos, encontros formativos lúdicos sensíveis (D'Avila, 2018) presenciais com os professores e a equipe gestora, sobre o processo de implantação do projeto e sobre manifestações e conceitos de ludicidade; ● Encontros com a equipe de educadores e as crianças para elaboração coletiva das estratégias de implantação do Baú Brincante; ● Observação e registro imagético com os dispositivos móveis de dez períodos de recreio da escola, sem a presença do Baú Brincante; ● Construção de contratos, regras e acordos com as crianças para a instalação do baú brincante e interações lúdicas com os objetos não estruturados; ● Contextualização das observações livres através dos diários dos pesquisadores; ● Comunicado aos pais sobre a implantação do projeto (apêndice A).
Ciclo 2 – Composição da ambiência lúdica com o baú brincante		
<p>Observação participante e implantação</p>	<p>3ª Fase</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Mapeamento e estudo do espaço escolar junto com a equipe gestora e a professora de artes; ● Confecção de marcenaria e pintura do Baú, com a professora de artes e equipe da brinquedoteca; ● Encontros da equipe com as crianças de todas as turmas para apresentação da proposta e elaboração coletiva das estratégias e regras para utilização do baú brincante; ● Campanha de doação e separação dos objetos não estruturados para composição do baú; ● Inauguração do baú brincante, observação das intercorrências no brincar e alinhamento das regras com as crianças; ● Ajustes dos materiais e do espaço (espaço interno e externo); ● Observações, registros imagéticos com os dispositivos móveis e compartilhamento das construções e interações lúdicas das crianças com os materiais não estruturados; ● Engajamento nas ações do projeto de artes desenvolvido pela Fada de Pincel, voltado para a transformação e conservação do patrimônio da escola por meio da arte, desenvolvendo pinturas no chão e nas paredes.
Registros, compartilhamento de sentidos produzidos com textos, imagens e sons		

Escuta sensível	4ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> ● Remanejamento do espaço do Baú para parte interna da escola, por conta da intercorrência da chuva, e reavaliação dos materiais não estruturados; ● Criação de dispositivos de acompanhamento e autogestão do projeto pela escola, e subsídios para o registro do brincar das crianças durante as interações lúdicas, que deram, posteriormente, possibilidade de compartilhamento e trocas formativas entre os envolvidos no processo; ● Composição das ambiências lúdicas externas em colaboração com o projeto de artes – nascimento de nova pesquisa (Projetos Ludoartísticos); ● Ajustes dos horários – tempo pedagógico; ● Orientações quanto à observação da utilização do grupo de WhatsApp como ambiência formativa online; ● Registro e compartilhamento de textos, imagens e sons; ● Sistematização dos dados gerados nos diários de campo.
Fechamento e certificação	5ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo formativo presencial – encontro de síntese; ● Autogestão do projeto pela escola; ● Desdobramentos e ampliação das ações realizadas pela articuladora local. ● Memorial síntese das ambiências formativas; ● Certificação da formação.
	Desdobramentos	<ul style="list-style-type: none"> ● Espaços e projetos lúdicos múltiplos: ampliação das ambiências lúdicas com arte para outros espaços da escola; ● Sistematização e construção do AVA para contribuições futuras e ações em outras escolas; ● Ação formativa do Ciberateliê Brinc@nte com a brinquedoteca universitária; ● Organização de uma coletânea ou livro com experiências do brincar e construções dos projetos lúdicos desenvolvidos pelas pesquisadoras envolvidas na construção do projeto Baú Brincante Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora

O referido quadro retrata as fases e os dois ciclos da pesquisa. No primeiro, situam-se as aproximações e as implicações anteriores à pesquisa e à aderência ao campo de investigação, o processo de implantação da ambiência lúdica na escola e a composição das ambiências lúdicas com arte, potencializando projetos já desenvolvidos pela equipe escolar.

As ações formativas foram desenvolvidas com os professores dos turnos matutino e vespertino, e as professoras que se engajaram e contribuíram com a produção das estratégias de implantação e interação das crianças com o baú brincante e da ambiência formativa foram as fadas que estão na imagem abaixo. As denominei de Fada Sorriso – a professora Marina, Fada Festeira a professora Daiana, Fada Acolhedora – a professora Dilza, Fada Simpatia, a professora Adriana.

Figura 8 – grupo que implantou o Baú brincante no Robertinho

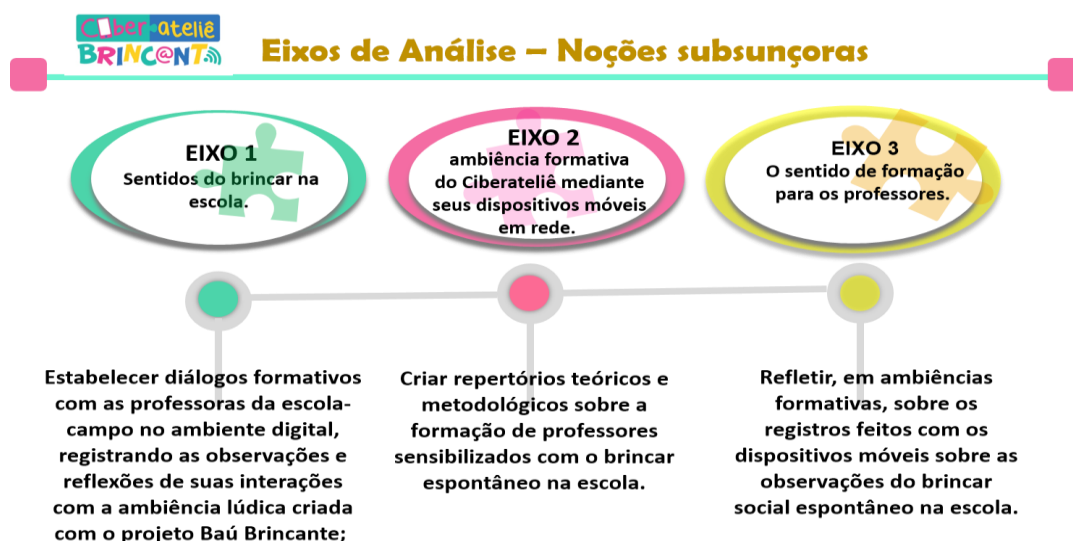


Fonte: acervo da escola elaborado para a sinalização das portas pela prof. de artes.

Em síntese, a estruturação metodológica foi, então, organizada em dois ciclos: o primeiro consiste na constituição do *corpus* empírico, na descrição do *loco* de implantação/estruturação da ambiência lúdica para o funcionamento do Baú Brincante na escola de EF1, e o segundo considera a construção e a investigação da ambiência formativa digital – o Ciberateliê Brinc@nte que foi reconfigurado em torno das produções de dados e compartilhamentos e contempla os aplicativos, que fomentaram as vivências formativas e foram utilizados para produção e interpretação análise dos dados e informações.

As informações produzidas foram sendo descritas e analisadas ao longo da construção da pesquisa. O plano de análise abaixo foi configurado, atentando aos objetivos propostos no estudo.

Figura 9 – Eixos de análise



Fonte: elaborado pela autora

2.4 A BRICOLAGEM E OS DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE (IN)FORMAÇÕES

Precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (*in loco*) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário (BORBA, 1998, p. 17).

O desafio de viver um rigor outro na perspectiva multirreferencial nos direcionou a buscar e investir em uma tessitura epistemológica inspirada na bricolagem, nas criações metodológicas no GPDOC – em que cada pesquisa é um processo de criação de dados em/nas redes, uma busca que emergiu também do meu *letramento cibercultural*. Diante disso, a cada desafio de produzir, armazenar e sistematizar os dados, fui em busca das investidas metodológicas mais abertas, flexíveis e criativas, permeadas por um “rigor fecundante” (MACEDO, 1998, p. 62), um dos princípios básicos da “bricolagem” nas pesquisas em educação, que não apenas articula elementos variados, mas principalmente os conecta, criando algo novo, levando em conta o cenário da pesquisa e os dados produzidos com os atores sociais. No caso da pesquisa-formação, a imersão na cibercultura me levou ao movimento de buscar aplicativos e modos diversos para articular e sistematizar as informações produzidas de modo hipermediático.

O antropólogo Claude Lévi-Strauss (1962) usou o termo francês *bricolage* para definir o que ele entendia como conhecimento “primitivo”, pensamento “selvagem”²⁹, que “se guia pela intuição e pela vontade de conhecer o que está no mundo”. Segundo Lévi-Strauss (1962, *apud* LEPASSADE, 1998, p. 126), a regra desse jogo é sempre a de se ajeitar com recursos secundários, quer dizer, um conjunto finito e limitado de ferramentas e de materiais que se afastam, se desviam das regras, das normas estabelecidas pelo paradigma hegemônico de ciência.

Uma nova dimensão do conceito de *bricolage* foi examinada *a posteriori* por Kincheloe (2006, 2007), mais ajustada à pesquisa dentro da dinâmica de um mundo

²⁹Lévi-Strauss (1970, p. 36) defende que existem dois tipos de pensamento científico, “um aproximadamente ajustado ao da percepção e da imaginação, e outro sem apoio”. O primeiro, amarrado à intuição sensível e à curiosidade, e o segundo mais afastado dela. Assim sendo, o conhecimento “primitivo” – que Lévi-Strauss prefere chamar de ciência “primeira” – é um tipo de pensamento científico que se guia pela intuição e pela vontade de conhecer o que está no mundo; “é a comumente designada pelo termo *bricolage*” (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 37).

complexo, se sugeriu não ser mais possível enxergar os fenômenos sociais fora de sua complexidade e chamou a atenção para a diversidade de fatores atuando nos fenômenos sociais. Desse modo, novos processos de pesquisa social precisavam ser desenvolvidos e a bricolagem se tornou uma opção metodológica viável, na medida em que conectava teorias, metodologias, pesquisador e contexto da pesquisa.

O rigor preconizado nos métodos da ciberpesquisa-formação parte do princípio de que dispositivos precisam ser criados para trabalhar com a intenção e as escolhas dos atores sociais, produzindo, assim, o que se denomina *conhecimento situado*. De acordo com Macedo (2009, p. 88), “[...] desta forma, tratar os estudos compreensivos como idealistas e abstratos é não alcançar por entendimento o rigor deste ato investigativo”, mas produzir conhecimento em contexto, de acordo com as compreensões emergentes.

A heterogeneidade nas linguagens para a produção de dados em uma pesquisa de inspiração etnográfica com abordagem multirreferencial, agregada às observações e registros com a linguagem digital conectada e em rede, é uma potencialidade apontada por Kincheloe, quando ele sugere que os pesquisadores podem produzir conhecimento por vias outras, como *bricoleurs* (KINCHELOE, 2007, apud MACEDO, 2009, p. 93; grifos nossos):

[...] os bricoleurs aproveitam a oportunidade para ir além das definições tradicionais de rigor como sendo o grau de fidelidade aos passos não questionados do processo de pesquisa e até onde a pesquisa reflete com precisão a “realidade verdadeira”. Nesse contexto, *estudam a natureza socialmente construída* do que é considerado como rigor em pesquisa. Ao fazê-lo, dão mais um passo em direção à complexidade do ato de produção do conhecimento. Essa proximidade os ajuda a redefinir rigor *de maneira que envolva o desenvolvimento de inúmeras formas para reconhecer essa complexidade* de trabalhar com ela.

Nesse sentido, podemos dizer que as características da ubiquidade e da conectividade favoreceram a criação da ambiência formativa e de produção de dados com textos, imagens e sons, no processo de implantação do projeto Baú Brincante. E as ambiências lúdicas na escola foram nos dando a possibilidade de compreender e delinear as noções de análise dos dados produzidos, a saber: o sentido do brincar na escola e o potencial comunicacional e formativo do digital em rede para esse percurso de implantação desse projeto.

Na pesquisa-formação na cibercultura, os dados não são coletados ou “capturados”, mas produzidos em ato, na ação implicada dos sujeitos/autores da/na

pesquisa (SANTOS, E. 2014) e com o potencial da hipertextualidade e multimodalidade dos textos, imagens e sons. São constituídos com os signos e imagens produzidos nas interações sociais, no compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos, negociações, docentes e discentes, e, neste trabalho, entre os dilemas vivenciados entre a escola e a universidade, em torno da infância e do brincar, tendo a experiência formativa mediada por interfaces digitais, que são concebidas como dispositivos comunicacionais, potencialmente colaborativos e produtoras de dados e sentidos.

Viver experiências de pesquisa formação no contexto de cibercultura, numa sociedade hipercomplexa, significa associar as mais distintas linguagens e mídias, perceber suas naturezas informacionais e comunicacionais diversas, suas configurações políticas e sociais e, a partir disso, desenvolver a capacidade de extrair das inquietações advindas desse cenário. É lidar com elementos que constituem novos saberes, a partir dos sentidos construídos e compartilhados pelos atores praticantes da pesquisa-formação.

A multirreferencialidade exige e comporta uma bricolagem de dispositivos (LAPASSADE, 1998), quando o pesquisador esboça e vai, paulatinamente, desenhando o objeto, realizando um movimento “[...] de ir aqui e lá, eventualmente para obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta” (ARDOINO, 1998, p. 203). Com isso, é posto em prática o dispositivo de observação e pesquisa, que permite ao etnógrafo “encontrar os meios para estar onde tem de estar, ver e ouvir o que pode desenvolver a confiança entre ele e os sujeitos a estudar, e fazer mais perguntas” (COULON, 1995, p. 90).

Os dispositivos de produção de dados utilizados no primeiro ciclo de pesquisa foram: os ateliês didáticos – diálogos formativos presenciais, gravados em vídeo; grupo no WhatsApp com o compartilhamento e trocas constantes; observações participantes e escuta sensível; diário de campo, que foi feito no Facebook, o fotodiário compartilhado – compartilhado apenas com a articuladora local do projeto e as pesquisadoras.

No segundo ciclo, as reflexões e anotações do campo de pesquisa – fichas de observação de interações brincantes – foram relevantes para compor um espaço virtual convergente, híbrido, que teve o papel de agregar o percurso formativo do grupo e constituir o Ciberateliê Brinc@nte.

Quadro 2 – Apresentação do mecanismo e interfaces para produção dos dados

Dispositivos de pesquisa	Descrição metodológica	Suporte de produção, registro e sistematização dos dados
Ateliês didáticos ludossensíveis (Diálogos formativos presenciais)	Encontros realizados na escola com a inspiração dos estudos realizados por D'Avila, 2018, com a presença dos pesquisadores GEPEL. Equipe da brinquedoteca, gestores e professores da escola.	Registro no diário e gravação em vídeo postados no videodiário e transcritos a <i>posteriori</i> .
	Diálogos formativos online	Compartilhamento de textos, imagens e sons das interações brincantes, bem como de vídeos, textos e links diversos sobre o tema do brincar
	Observação participante	Presença dos pesquisadores nos recreios com registros realizados em fotos, vídeos e diários analógicos e digitais; observação dos professores durante as interações brincantes das crianças com os objetos do baú
	Diários de pesquisa	Usamos inicialmente o caderninho para registro, e à medida que o campo e os dados foram pedindo, criamos outros dispositivos de armazenamento e produção das reflexões sobre os dados em formatos diferentes de diário de campo, agregando e sistematizando os dados hipermidiáticos produzidos pelo coletivo
	Síntese das memórias formativas	Registro individual do percurso realizado pelos educadores

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro anterior apresenta uma noção de dispositivo inspirada em Ardoino (2013), que o define como uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, que fazem parte da estratégia de conhecimento de um objeto de pesquisa (2013, p. 80), e com inspiração das pesquisas formação na cibercultura Santos (2015), que preconiza imersão nos fenômenos da cibercultura e na criação de pesquisas realizadas com criação de estratégias e dispositivos de produção de dados com uso do digital em rede. Buscamos inspiração nos dispositivos já criados nas teses do Grupo de Pesquisa Docencia e Cibercultura (GPDOC), para criar ambiências formativas e dispositivos de formação com o uso do digital em rede, produzindo dados em coautoria com professores, rastros de pesquisa que se materializaram

em narrativas com textos, sons e imagens digitais.

No movimento cíclico de criar, dialogar e compreender os sentidos construídos no CiberAteliê Brincante, os pressupostos da cibercultura não só estruturaram a formação, com a comunicação e o compartilhamento em rede, mas constituímos sobretudo, um espaço multirreferencial de pesquisa e formação tecido com base em uma epistemologia fortemente ligada a inteligência coletiva (Levy, 1996) materializada nas formas de registrar, compartilhar e compreender os sentidos co-criados em fluxo, apresentados no infográfico, como foram sendo acionados no processo de constituição do Ciberateliê Brincante.

Figura 10 - Fluxo de dispositivos bricolados para a produção de dados



Fonte: elaborado pela autora.

No fluxo da produção de dados, muitos rastros foram deixados; foram reunidas cerca de 2.800 imagens, entre vídeos e fotos, e mais de 240 áudios produzidos entre as pesquisadoras e os professores envolvidos no percurso formativo, alguns dos quais serão compartilhados na tese.

A constituição dos diários e da ambiência formativa toma como pressuposto a constituição da linguagem hipermidiática é composta de diferentes tipos de informação – textos imagens, vídeos e sons. Lúcia Santaella, (2007) aponta que a multi e hipermídia está ancorada sobre três fontes básicas: a verbal, a visual e a sonora. Assim os *softwares* e aplicativos para dispositivos móveis, são programados literalmente a partir de três fontes primordiais “ os signos audíveis (sons, músicas, ruídos), os signos imagéticos (todas as espécies de imagens fixas e animadas) e os signos verbais (orais e escritos)” Santaella, (2007, p.320). Ainda

segundo Santos, E. et al.(2016), a “hipermídia tem o poder de hibridizar as matrizes de linguagem e pensamento a qual possui uma grande concentração de informação”. (2016, pg. 96). Por isso, apesar de serem utilizadas muitas imagens e vídeos, estes não foram destacados como um dispositivo à parte na constituição e produção das informações. Na pesquisa-formação na cibercultura, a hipermídia já é considerada como material de pesquisa, que envolve a combinação não só das linguagens, mas também das mídias que efetivamente compõem o dispositivo de pesquisa (SANTOS, E., 2014).

Os dispositivos de pesquisa criados envolvem a bricolagem entre mídias e linguagens. Assim “as interfaces digitais híbridas foram utilizadas nessa pesquisa, “onde é possível transitar mídias de diversos formatos (multimídia), complementando e intercambiando funções”. Santos, e. et al. (2016. pg. 96).

De tal modo a produção de dados em rede se deu desde os passos iniciais da imersão no campo, com a bricolagem de aplicativos utilizados no *smartphone* que possibilitou o contorno do Ciberateliê Brinc@nte. Inicialmente para o registro das observações do recreio antes da implantação do Baú, como dispositivo de compartilhamentos conceituais e formativos para os professores, e *a posteriori* a troca entre o grupo de professores com os registros do protagonismo das crianças nas interações brincantes e pela observação dos professores com o registro e compartilhamento de reflexões acerca do brincar social espontâneo e das culturas infantis presentes no contexto da escola, produzindo saberes e conhecimentos situados no local de pesquisa em questão.

Ao longo da análise desses dados, fui sentindo a necessidade de não apenas descrever e “printar”³⁰ as telas dos vídeos, mas também disponibilizar ao leitor as sensações que os registros videográficos traziam. Por isso, ao longo do texto, fui disponibilizando alguns vídeos por meio de QR Codes, pelos quais o leitor poderá não apenas ler, mas ver e sentir o vivido, que existiu e marcou a vida das crianças, dos professores e da escola para além dos registros unidimensionais e lineares de letras e linhas da tese. Por mais que utilizemos no decorrer do texto a hipermídia, a experiência é única, e cada sujeito de modo singular a significa. O uso QrCodes é mais um dos potenciais dos dispositivos móveis mobilizados na presente pesquisa, além de usá-los na disponibilização dos materiais impressos entregues

³⁰ Printar é o ato de capturar a imagem da tela, "print screen".

aos professores, foi uma forma de proporcionar ao leitor da tese as sensações do vivido, pois as imagens, textos e sons foram rastros presentes e muito potentes na construção de sentidos da ciberpesquisa-formação.

O capítulo que se segue foi construído a partir das experiências vividas com as interações brincantes das crianças e das dúvidas que foram emergindo com os momentos formativos com os professores. Lepassade (1998) traz a noção de teoria fundada, enraizada, em que o sentido vai surgindo ao longo do processo de investigação ou da experiência. Valorizar a infância, as culturas infantis no cenário da formação de professores do Ensino Fundamental, passa pela escuta e observação atenta dos movimentos brincantes, que foram ao longo dos anos sendo silenciados nas cadeiras que imobilizam o corpo, e nas quatro paredes da sala de aula que aprisionam e contêm a imaginação e a inventividade, reduzindo as aprendizagens a contatos abstratos com ideias e conceitos formatizados nos conteúdos dos livros textos, e das aulas. Segundo Friedmann (2019, n. p.), “não esquecer e resgatar essa criança que cada um foi um dia, ajuda também nessa abertura para a escuta”, uma escuta infantil que não é apenas importante, mas urgente. Pois precisamos entender que as crianças, assim como os adultos, são atores sociais, protagonistas e autoras das suas próprias histórias, e podem aprender muito nas interações entre pares. E nas interações e diálogos do brincar espontâneo.

Essas reflexões fazem com que nós – educadores atentos à infância – compreendamos, acolhamos e valorizemos a infância presente no contexto da escola, além de compreendermos os sentidos do brincar na escola. Por isso, as linhas a seguir são fruto das reflexões e incursões teórico-práticas vivenciadas na pesquisa e trazem uma das noções de análise, o sentido do brincar.

3. LUDICIDADE E BRINCAR SOCIAL ESPONTÂNEO: OS SENTIDOS DO BRINCAR NA ESCOLA.

Neste capítulo, tratarei sobre os sentidos do brincar na escola. Apresento considerações conceituais acerca dos termos “ludicidade” e “brincar” e os desafios da implantação da ambiência lúdica com o Baú Brincante. Situo a escola frente ao contexto do brincar social espontâneo, bem como seu importante papel no desenvolvimento das habilidades sociais e na ampliação do repertório comunicacional, inter-relacional e cidadão das crianças. Abordo, também, questões relativas aos espaços do brincar, considerando a escola como um ambiente primordial de escuta e movimento da criança contemporânea e, por consequência, palco incontestado do desenvolvimento de habilidades relacionais, criativas, inventivas, além de efeitos decorrentes dessas interações brincantes.

Nesse sentido, a implantação do Baú Brincante, na Escola Municipal Roberto Santos, constituiu o dispositivo disparador da ambiência formativa criada para esta pesquisa. A imersão no campo, os registros imagéticos, os textos e sons produzidos pelas impressões dos protagonistas da pesquisa, com uso dos dispositivos móveis e compartilhamento em rede, mobilizaram-nos a lapidar e montar, como peças de um quebra-cabeça, os elementos conceituais e práticos que compõem esta tese, em torno da ludicidade ou, mais especificamente, do brincar livre ou brincar social espontâneo.

Para tanto, este capítulo, que trata do tema do brincar, traz elementos que foram sendo configurados pelo próprio percurso de pesquisa. Os tópicos que o compõem configuram a noção subsunçora do sentido do brincar na escola e as demais compreensões que emergiram durante o percurso construído na ambiência formativa mediada pelo digital em rede, proporcionando a formação e as interações brincantes das crianças com os objetos não estruturados do Baú Brincante no Ciclo 1 da pesquisa.

Ocupa-se de uma ambiência formativa digital, na qual ocorrem o encontro e o diálogo entre os pares, em que as ideias são compartilhadas e combinadas para gerar novos debates acerca do sentido do brincar na escola, com a utilização dos materiais não estruturados, disponíveis às crianças para indução e criação de ambiências lúdicas. Busca-se, também, utilizar os potenciais comunicacionais dos dispositivos digitais móveis no registro, compartilhamento e trocas propiciadas pela

conexão em rede, produzindo coletivamente e atribuindo sentido as noções para fomento das experiências de formação.

Não proponho neste trabalho fazer um exaustivo retrospecto semântico do lúdico ou do termo “brincar”, pois outros autores já o fizeram, como Friedmann (2017, 2019), Lopes (2004, 2015), Fortuna (2015), Massa (2015). De pronto, sinalizo a escolha conceitual desenvolvida pela pesquisadora Conceição Lopes para esse fim, pois na imersão e prática do brincar na escola, a sistematização realizada na obra da autora, das manifestações da ludicidade, o foco no brincar espontâneo no cenário da escola, nos inspirou o pensar/fazer desta pesquisa. Além disso, estabeleço como foco central de minha análise o potencial do Ciberateliê Brinc@nte como ambiência formativa de professores, em face do brincar social espontâneo, manifestação privilegiada da ludicidade nos espaços escolares.

3.1 BRINCAR E A LUDICIDADE

Segundo os estudos desenvolvidos por Gilles Brougère (1998), toda uma escola de pensamento, retomando os grandes temas românticos “vê no brincar o espaço da criação cultural por excelência”. *O brincar não é algo inato e, por isso, necessita ser aprendido*. Seus estudos defendem a existência de uma cultura específica do brincar, que ele denomina “cultura lúdica”, a qual equivale ao conjunto de procedimentos que tornam possível a realização do jogo, ou seja, ela corresponde a um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 2011, p. 23).

Para Brougère (2002), a cultura lúdica, como toda cultura, é um produto da interação social. A criança não brinca numa ilha deserta, mas com os elementos materiais e imateriais que lhe são propostos, com o que tem à mão e com o que tem na cabeça, a sua imaginação. Os artefatos lúdicos, objetos não estruturados ou os brinquedos, orientam e trazem subsídios para que a brincadeira se materialize (BROUGÈRE, 2010). A brincadeira incide numa interface importante, para que a criança se aproprie de substâncias materiais e imateriais, como Brougère destaca. Quando se fala em cultura lúdica, não se está falando de um conjunto de regras específico apenas para os jogos, pois, segundo o autor, cada indivíduo possui a sua cultura lúdica e a construiu a partir de suas relações. O brincar é, dessa forma, a

primeira linguagem de comunicação e expressão da criança.

Essa cultura, assim como qualquer outra, não está pronta no indivíduo, pelo contrário; é o sujeito que produz e se apropria da cultura lúdica disponibilizada nas relações sociais e educativas. A cultura lúdica é decorrente de interações e relações interpessoais, das quais os sujeitos participam.

É atribuída ao filósofo francês Montaigne a ideia de que “as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias” (apud Bettelheim, 1988, p. 164). O autor traz uma dura crítica à educação livresca, pautada na memorização e repetição, propondo uma educação voltada a experiências e para a ação. Já no século XVI, ele acreditava que a educação livresca exigiria muito tempo e esforço, o que afastaria os jovens dos *assuntos mais urgentes da vida*. Para ele, a educação deveria formar indivíduos aptos ao julgamento, ao discernimento moral e à vida prática.

Segundo Bettelheim (1988), as brincadeiras mudam à medida que as crianças crescem em compreensão, e problemas diversos começam a ocupar suas mentes. Através da brincadeira, começam a compreender como as coisas funcionam: o que pode ou não ser feito com os objetos, como pode ser feito e os rudimentos do porquê. E, também, do por que não. Brincando com os outros, aprendem que existem regras de sorte e de probabilidade, regras de conduta que devem ser cumpridas, se queremos que os outros brinquem conosco (BETTELHEIM, 1988).

É notório que houve um avanço significativo na evolução nos estudos do brincar, e na relevância deste para a infância. Mas, como já dito, a contemporaneidade também trouxe uma supressão de tempos e espaços para que as crianças pudessem viver plenamente esse direito. Essa afirmação relaciona-se às ações do sujeito, mas as peças se complementam e, intrinsecamente, se relacionam à disponibilização de tempo e espaço para estimular esse encontro, objetos e ambiências propícias.

A brincadeira supõe uma aprendizagem social, que exige um papel ativo dos sujeitos: dos adultos – na garantia de tempo, espaço, objetos e parceiros para brincar e das crianças – um ativo papel não apenas na criação, recriação de brincadeiras, mas na interação com objetos e com os pares.

A complexidade está exatamente em ser uma ação de extrema relevância para o desenvolvimento, verificável, mas não possível de ser definida e fechada em

conceitos, pois cada momento brincante revela uma brincadeira diferente, uma utilização de objetos diversos, a atribuição de sentidos ao mesmo objeto, e comportamentos e interações diversas revelam-se nos momentos em que as crianças brincam.

Segundo pesquisadores do brincar do Instituto de Psicologia da UFBA, coordenado pela professora Ilka Bichara (2014, 2017), não há um comportamento definidor único do brincar, mas uma atividade que envolve uma série deles. Que atividade engraçada é essa que podemos reconhecer, não tem nenhum traço definidor, mas que, ao olharmos, podemos perceber que as crianças estão brincando? Suas definições podem ser diversas, vagas, até tautológicas como “brincar é brincar”. A Enciclopédia Britânica tem 116 definições, e muitas pessoas costumam agrupar elementos distintos como sendo o mesmo fenômeno. Mas que atividade é essa que olhamos e identificamos e que se trata de uma brincadeira? Questiona-se, então, o que define uma ação que pode ser observada e da qual se pode dizer, de maneira rápida, “estão brincando”. O melhor é observar e abstrair características mais gerais. Temos dificuldades de encontrar uma única definição e demonstrar com densidade a simplicidade e potência do brincar na infância. Comportamentos lúdicos também estão presentes na vida adulta, mas a ludicidade adulta é bem diferente da infantil. O brincar traz em si elementos identificadores, e Bichara (2014) chama atenção para os estudos de Burghardt (2005):

1) Função imediata limitada, referindo-se à ocorrência de comportamentos fora do contexto original; 2) Componente endógeno, representando o fato de que a brincadeira consiste em comportamento espontâneo, voluntário, prazeroso, recompensador, reforçador ou feito em benefício próprio; 3) Diferença temporal ou estrutural, descrevendo o fato de que os comportamentos de brincar são, em geral, incompletos, exagerados ou precoces, envolvendo padrões com forma, sequência ou alvo modificados; 4) Ocorrência repetida, consistindo no desempenho repetido em forma similar, embora não estereotipada; 5) Ambiente relaxado, ou seja, as brincadeiras só ocorrem em situações livres de tensões, ameaças, disputas e quando o indivíduo encontra-se num estado saudável, alimentado e sem necessidades físicas prementes (BURGHARDT, 2005, apud BICHARA, 2014, n.p.).

Esses elementos podem nos auxiliar a distinguir e delimitar o fenômeno do brincar junto com outros tantos estudos de pesquisadores contemporâneos da infância e do lúdico, como Fortuna (2000), Kramer (2007), D'Ávila (2006, 2017), Friedmann (2017) e Smith (2017), que discorrem e acatam a polissemia e ambiguidade em torno da ludicidade, enquanto Lopes (2016) ressalta suas diversas

manifestações como o jogo, a brincadeira, a recreação, o lazer – suas acepções mais comuns –, mas também destacando as especificidades e a importância desse movimento infante do brincar espontâneo.

Tendo em vista a relevância dessa expressão no cenário infantil, segundo Friedmann (1992), a brincadeira, refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo, que resulta de uma atividade não estruturada. As regras no brincar são elaboradas no momento do acontecimento, e pelos pares. Jogo, por sua vez, é uma brincadeira que envolve regras pré-determinadas. Segundo (KISHIMOTO 2003, p. 7), jogos trazem regras estruturadas externas, que definem a situação lúdica. Brinquedo refere-se ao objeto de brincar. Atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. Agregamos aos conceitos trazidos por Friedmann (1992) a ideia de ambiência lúdica e defendemos a disponibilização dessa ambiência no cenário escolar.

3.2 A LUDICIDADE E O BRINCAR SOCIAL ESPONTÂNEO

Esclarecida a abordagem sociocultural relacionada ao brincar, passamos às especificidades de primeiro plano, a salientar o conceito de ludicidade, destacando o lúdico como princípio formativo e o brincar social espontâneo como manifestação privilegiada da infância. A esse respeito destacamos o recorte defendido por D'Ávila (2012, p. 200-201; grifos nossos), que se articula a três dimensões:

- a) a de que *as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade;*
- b) *a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo;*
- c) *nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, e da ação sobre o mundo.*

Acolhendo os pressupostos de D'Ávila (2012), que amplia a compreensão de ludicidade. Enquanto para Luckesy (2007) lúdico é um estado interno do sujeito e a ludicidade é uma denominação geral para esse estado, D'Ávila acrescenta que é

importante preservar a dialética entre o interno e o externo. As atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade. A ludicidade é uma experiência autotélica, a experiência que desperta o estado em nós, tem uma finalidade em si mesma, como o brincar.

Igualmente reportamo-nos a Maturana e Gerda Verden-Zoller (2004) para referendar um conceito do brincar muito próximo ao paradigma adotado neste percurso investigativo:

Na vida diária o que queremos conotar quando falamos em brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2005, p. 144).

O lúdico, portanto, não está presente apenas na infância. Mas é nela que, marcadamente, se vê a sua manifestação complexa e completa: o brincar nos elementos constituintes do desenvolvimento infantil é destacado entre várias especialidades. Cientistas, psicólogos, médicos, educadores e instituições diversas reconhecem sua relevância e integram, em suas ações, a dinamização da ludicidade. No destaque dado ao elemento lúdico, podem-se perceber suas potencialidades como mediador de ações, da formação, da aprendizagem e do ensino. No entanto, na prática, o caráter utilitarista ainda se sobrepõe, como aponta Lopes (2006):

Porém, estudos disponíveis, de um modo geral, revelam que ainda são as perspectivas funcionalistas e instrumentais, sobre a condição, manifestações e efeitos da ludicidade, que enquadram estes estudos em detrimento da perspectiva antropológico-filosófica, essencial à busca e afirmação do Humano e do seu desenvolvimento social (LOPES, 2006, p.27).

É ponto pacífico entre várias especialidades que a infância vai do nascimento aos 12 anos. Ser criança e ter infância, no senso comum, parece guardar o mesmo sentido. Mas isso, aparentemente, não é procedente. Com a observação do imaginário social e do cotidiano, percebemos diferenças em relação ao que significa ser criança e ter infância, o que nos remete a considerações importantes acerca do brincar como linguagem própria e força que move o desenvolvimento.

A proposição teórica do brincar adotada neste trabalho é a preconizada por Conceição Lopes – importante pesquisadora contemporânea da Universidade de Aveiro, Portugal –, cujas formulações epistêmicas em torno da ludicidade

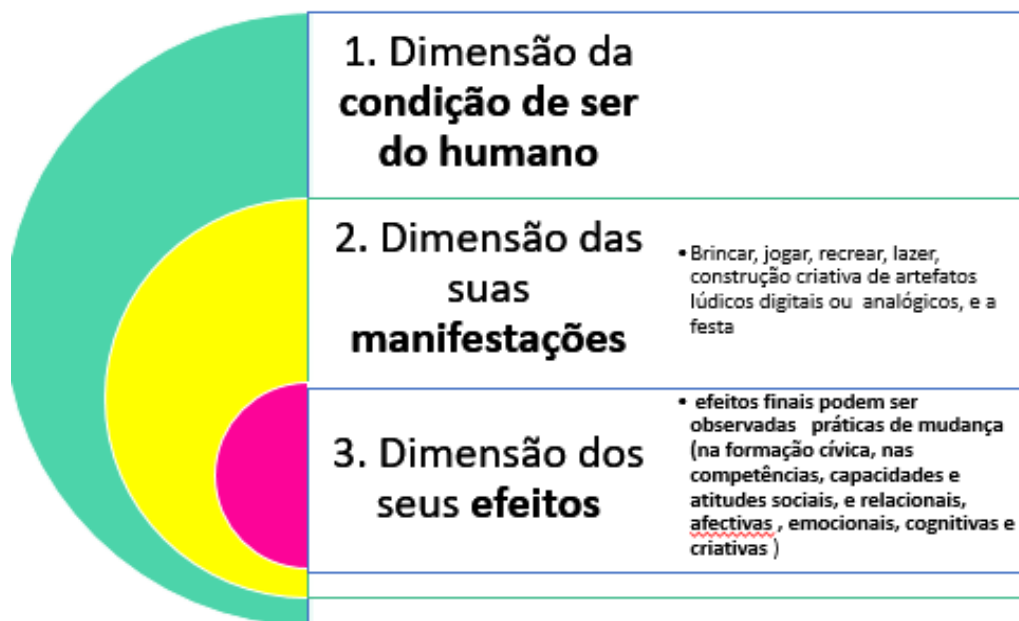
apresentam elementos importantes para a investigação aqui exposta. A autora argumenta que a ludicidade

[...] se define como a **condição de ser humano** que indica uma qualidade e um estado, partilhado por toda espécie humana, **manifesta-se singularmente no brincar, jogar, recrear, lazer** e na construção de artefactos lúdicos e de criatividade, digitais e analógicos dentre outros e, conseqüentemente, **produzem os seus efeitos** finais nos Humanos que as protagonizam, em situações em que lhes atribuem significação lúdica. Nos **efeitos** finais da ludicidade, **ocorrem diversas práticas de mudança** seja na formação cívica, nas competências, capacidades e atitudes sociais, e relacionais, afectivas, emocionais, cognitivas e criativas (LOPES, 2004, p. 50; destaques nossos).

O entendimento alcançado é de que “[...] a ludicidade é o lugar da ação onde a intencionalidade lúdica é criada por cada ser humano que assim se exprime e, ao fazê-lo, nela estabelece diversas conexões com as suas outras experiências não lúdicas” A autora observa ainda que “[...] na situação lúdica criada a partir do pacto inicial estabelecido e regulado pela afirmação explícita ou implícita isto é brincar” (LOPES, 2004, p. 11). E ressalta que nos efeitos decorrente das interações lúdicas do brincar espontâneo, as práticas de mudança são notórias, como pudemos identificar no desenvolvimento do trabalho de pesquisa em questão.

Lopes (2004, p. 50) apresenta um conceito fulcral para o presente trabalho, quando indica que a “[...] essência da ludicidade situa-se, então, mais nos conjuntos de processos dinâmicos inter-relacionais e interaccionais protagonizados pelos Humanos que atribuem aos seus comportamentos uma significação lúdica e, menos, nos efeitos finais dos mesmos”. A autora observa que a ludicidade deve ser considerada na sua tripla dimensão de análise, tendo em vista que a aceitação dessa definição pode possibilitar mudanças frente aos modos de interpretar as teorias diversas. Essa tripla dimensão é demonstrada na Figura 11.

Figura 11 – Tripla dimensão da dimensão de ludicidade de Lopes



Fonte: Elaborado pela autora com base em Lopes (2004)

A ludicidade é o conceito mais amplo, que, segundo a autora, é uma condição de ser do humano, se manifesta e produz efeitos.

[...] destes estados e qualidades inerentes aos humanos, a primeira dimensão refere-se à *condição de ser do Humano* (comunicação-cidadania-literacia-ludicidade – qualidades e estados da natureza humana); a segunda dimensão diz respeito às *manifestações* que são precedidas pela primeira dimensão e passíveis de serem desenvolvidas ou atrofiadas; a terceira é a dos *efeitos* das diversas manifestações associadas a cada um dos estados e a cada uma das qualidades referidas (LOPES, 2016, p. 16; grifos da autora).

Em síntese, podemos dizer que, dos pontos de vista sociocultural e antropológico, o lúdico não é exatamente uma dinâmica interna do indivíduo, mas atividade dotada de significação sociocultural. É importante ressaltar que a observação das três dimensões contribui para a compreensão e a análise.

Os atuais estudiosos da infância e do lúdico trazem-nos colaborações importantes para a constituição formativa do trabalho de investigação. Além da concepção do espaço e escuta infantil e dos conceitos de atividade lúdica de Adriana Friedmann (1992, 2014, 2017, 2018), da cultura lúdica e dos objetos não estruturados para fomento do brincar (BROUGÈRE, 1992, 1998, 2002, 2006), associamos ao processo do Baú Brincante as concepções teóricas trazidas por Conceição Lopes (2017, 2018), que destaca, entre as manifestações da ludicidade, o brincar social espontâneo (BSE), no qual a autora indica haver uma força

imamente estruturante de formação pessoal e de inocência que nenhuma sociedade e opressão conseguiu destruir. Pois, brincando, entre si, as crianças constroem saberes sociais, como afirma Lopes (2017, p. 9; grifos nossos):

[...] *comunicam* consigo próprias e com os outros, *compartilham* e revelam o que pensam, como dizem os mundos das suas experivivências. *Aprendem* a aprender a conhecer quem são, a conhecer quem são os outros com quem interagem, como *mutuamente se influenciam*, *cocriam* e *desenvolvem* *guiões de ação* a que se *dedicam por inteiro*. Durante a brincadeira *tudo bate certo, até as zangas, as tristezas e os desacordos são experivivências que contribuem para* conhecer-se, enfrentar-se, reconhecer-se e conhecer, reconhecer e enfrentar os outros. Na brincadeira não há vencedores nem vencidos como no jogo. As regras vão sendo construídas ao longo da interação criada e desenvolvida em conjunto, por aqueles que decidiram brincar.

O brincar social espontâneo é intrinsecamente automotivado, contrapondo-se à lógica do jogar. No jogar, a perda de um jogador corresponde ao ganho do outro; no brincar social espontâneo, alegrias e tristezas, concordâncias e discordâncias, “[...] tudo faz parte do processo de coparticipação e cocriação das regras que regulam a interação. A regra preexistente no BSE é de sentido ético e traduz-se num compromisso regido por dois princípios [...]: assim eu me vejo, assim eu quero que tu me vejas” (LOPES, 2017, p. 12).

É com esse pacto inicial que os potenciais brincantes estabelecem a definição da situação a partir da qual se desenvolve a brincadeira. A confiança mútua, a reciprocidade na entrega fica desenhada. Não importa ganhar, nem perder, o importante é brincar, é estar junto, na alegria, na tristeza e nas contrariedades compartilhadas e vivenciadas no fluxo criativo dos brincantes que, apesar de contrariados, decidem continuar a brincar coletivamente ou sozinhos e a construir realidades que descobrem e ensaiam nos seus mundos de vida.

Nesse sentido, compreendemos que se deve preservar a liberdade de brincar da criança, sem haver conflito entre a ação voluntária da criança e a ação pedagógica intencional do professor (KISHIMOTO, 2001). Pois os sentidos de liberdade, como “decisão, incerteza, frivolidade, é o que mantém seu poder potencial e pode transformá-lo em um lugar de experiência” (BROUGÈRE, 2010, p. 197). Para Lopes (2016), a potencialidade do brincar livre está na autenticidade da “experivivência”. A autora define como brincar social espontâneo na potencialidade da descoberta da condição de Ser humano, na possibilidade de a criança se manifestar, concretizar em ação, atitude.

O brincar social espontâneo das crianças é uma atividade estruturante da formação da identidade e da socialização; é estratégia privilegiada de *comunicação, ludicidade, cidadania, literacia*, qualidades e estados da natureza humana, elementos de natureza ontológica, que emergem do próprio Ser que nele se manifesta, como o brincar social espontâneo, e coproduzem uma diversidade de efeitos.

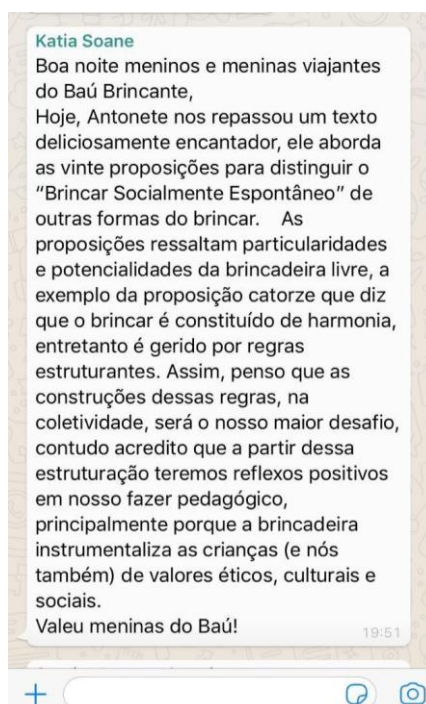
A autenticidade da experivência do brincar social espontâneo, a potencialidade da **descoberta da condição de Ser humano**, a possibilidade de as manifestar, **concretizar em ação, atitude e aquisição de competências, dar sentido à comunicação, ludicidade, cidadania e literacia que nos humaniza**. O futuro é uma escolha e constrói-se no presente. Incluir na agenda semanal das crianças o tempo para a brincadeira é uma escolha cuja influência e efeitos se manifestam no presente (LOPES, 2017, p. 12; grifos nossos).

Da obra apresentada por Lopes (2017), destaco alguns elementos que nos fazem refletir que “a dinâmica interpessoal de um grupo de agentes de desenvolvimento humano, educadores e professores de todos os níveis de ensino forma uma rede de vontades. A coparticipação ativa, a escuta, o olhar atento, a reflexão assessorada acontece. Todos juntos desfrutamos do privilégio do pensar diverso, do interagir, do debate e da negociação, em cooperação” (LOPES, 2014, p. 7). Esse acerto me instigou a associar os estudos dessa comprometida pesquisadora ao trabalho teórico-conceitual, servindo inclusive como lastro para a pesquisa. Destaco nesse trabalho alguns elementos que servirão de norteadores para análise das experivências das interações lúdicas do Baú Brincante.

Conceição Lopes (2016) apresenta um conjunto de proposições que ajudam a compreender o conceito exposto e a distinguir o brincar social espontâneo de outras das manifestações da ludicidade, nomeadamente do jogar, com o qual, geralmente, os discursos o confundem.

À medida que fomos implantando o Baú Brincante e observando as interações das crianças pudemos identificar os elementos listados na figura 12 a seguir, que trouxe em formato de quadro apenas uma listagem. (Coloco a descrição detalhada dos 20 princípios no anexo A, por considerar ser um material relevante de reflexão, conforme impressão de uma professora no grupo de WhatsApp, ao ter acesso ao material.

Figura 12 – Reflexões e relevância do material disponibilizado



Fonte: Print da tela do grupo de WhatsApp

Observando os princípios preconizados por Lopes (2016), a professora na narrativa acima destaca que as proposições ressaltam particularidades da brincadeira livre. Ao vivenciar as situações e interações lúdicas das crianças, fomos paulatinamente percebendo a relevância da sua obra, conceitos e definições para inspirar o saber fazer sobre o brincar livre e espontâneo, e ancorar as reflexões durante a instalação, o acompanhamento e a ambiência formacional e a ambiência lúdica criada na escola com o dispositivo do Baú Brincante. Considerei relevante destacar nesse trabalho as proposições conforme quadro a seguir.

Quadro 3 – Lista das proposições do Brincar Social Espontâneo

1	Proposição um – o BSE é contextual
2	Proposição dois – o BSE é metacontextual e circunstancial
3	Proposição três – O BSE é livre e espontâneo
4	Proposição quatro – O BSE é autorreferencial
5	Proposição cinco – O BSE é paradoxal
6	Proposição seis – O BSE é metacomunicacional
7	Proposição sete – O BSE é energético-positivo
8	Proposição oito – O BSE abre-se à comunicação com outrem
9	Proposição nove – O BSE é processual
10	Proposição dez – O BSE é imprevisível
11	Proposição onze – O BSE é empolgante
12	Proposição doze – O BSE é assimétrico
13	Proposição treze – O BSE é transformante

14	Proposição catorze – O BSE é harmonioso
15	Proposição quinze – O BSE instaura a moral de cooperação
16	Proposição dezesseis – O BSE é um movimento experiencial cuja dinâmica se harmoniza entre o caos e a ordem
17	Proposição dezessete – O BSE é situacional
18	Proposição dezoito – o BSE é empreendedor
19	Proposição dezenove – o BSE dinamiza os três tipos de registro da memória
20	Proposição vinte – o BSE tem um potencial de promover e desenvolver a imaginação, a criatividade e a fantasia

Fonte: Lopes (2016)

Na sequência das proposições que trazem o brincar livre e espontâneo como contextual, assimétrico, empolgante, transformante, um movimento experiencial cuja dinâmica se harmoniza entre o caos e a ordem destaco o relato da professora de Artes a Fada de Pincel, sobre os sentidos construídos durante a itinerância formativa, que ela traz no final na síntese das memórias formativas. Não farei discussão sobre o destaque da fala, apenas resalto no texto palavras chave que coadunam com o vivido, experienciado e teorizado.

“O Baú Brincante foi instalado E AOS POUCOS FOI revelando ALTERAÇÕES consideráveis NAS **interações sociais e afetivas**. Ao acompanhar o projeto, foi possível reconhecer – pouco a pouco e nesta ordem – a euforia, a alegria, o amadurecimento, o engajamento, a responsabilidade e outros tantos atributos.

O **uso contínuo** do dispositivo lúdico revelou mudança comportamental nos alunos. Na **manipulação inaugural do equipamento, era evidente o uso violento** que as crianças faziam dos objetos oferecidos, o que, à primeira vista, pareceu desestimulante e desalentador. Porém, com pequenos ajustes e frequência sistemática, avanços aconteciam a olhos vistos, assegurando o bom resultado das aprendizagens proporcionadas pelo brincar, esmaecendo a violência do começo. **Os objetos até pouco utilizados para agredir, retomaram a função precípua de brincadeiras criativas, inusitadas, coletivas e divertidas**. Pontualmente, havia, sim, certa ressurgência de agressão, porém, mais e mais espaçadas, dando lugar às interações lúdicas e pacíficas. As composições emergiam da interação livre e espontânea entre as crianças, que traziam repertórios pessoais, culturais e afetivos no intercâmbio social.

Os estudantes **ampliavam paulatinamente aspectos relativos à coletividade partilhando os artefatos**. Atingiam **organização e independência pelo acordo da utilização e concepção de estratégias – filas e tempo para que cada um desfrutasse da brincadeira – externando autonomia e respeito mútuo**.

Objetos que inicialmente eram levados para casa, permaneciam no baú. Inclusive os próprios **discentes ampliaram a coleta** e passaram a contribuir com novos materiais não estruturados, comprometidos que se sentiam com a noção de colaboração, resultado direto do entendimento da proposta.

As qualidades e habilidades oriundas do conteúdo lúdico – criatividade, alegria, diversão, solidariedade, amizade – **fizeram eclodir no espaço escolar a assimilação do brincar como componente considerável para a aprendizagem e a humanização das relações sociais**, o que inclui as permutas afetivas.”

Fonte: Narrativa 1 - Síntese das memórias formativas – Fada de Pincel

Os destaques da fala no relato final de dois anos das ações de pesquisa formação denotam a potência do movimento gerado pela pesquisa e pelas articulações conceituais e práticas que foram sendo esboçadas. Diante do que foi delineado até aqui e, principalmente, pela contribuição conceitual do brincar social espontâneo, alargamos a compreensão do lúdico como construção imbricada à comunicação humana e, portanto, instância humanizadora e estruturante do ser que brinca e constrói-se como protagonista na comunidade em que atua como sujeito histórico. A respeito dessa instância que se configura possível à infância contemporânea, faremos um aprofundamento no próximo tópico.

3.3 A INFÂNCIA E O BRINCAR

O surgimento da noção de infância na sociedade moderna é recente. A criança há pouco tempo na história passou a ser considerada. Os estudos de Phillippe Ariès (2015) foram percussores na construção do sentido de infância que temos hoje. Kramer (2007) reforça a noção de que a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, na sociedade moderna ela é tratada como categoria social e engloba aspectos que envolvem a adolescência, a juventude e a fase adulta. E isso se reflete na definição de criança apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

A infância é marcada por fases – primeira e segunda infâncias. Na realidade brasileira, a educação infantil e o ensino fundamental são separados como segmentos de ensino, porém, do ponto de vista da infância, não há fragmentação. Kramer (2007) ressalta que ambos envolvem “[...] conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso; alegria e brincadeira” (p. 20), e que devemos, mesmo com os anos da escolarização, compreendê-las como crianças e não só estudantes. Isso implica “[...] conceber o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa

ensinar as coisas” (KRAMER, 2007, p. 20)

Entendemos, assim, que a ludicidade não é específica dessa fase da vida, no entanto, entendemos o brincar como uma linguagem infantil. A linguagem segundo Koch, “é concebida como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes” (2006, p. 9). Neste trabalho, baseamo-nos no entendimento da infância e de brincar, desenvolvido nos estudos de LOPES (2007, 2016), Friedman (2013, 2016) e no vasto material produzido pelas pesquisas e ações do Instituto Alana, organização que trabalha com defesa e promoção dos direitos da criança.

“A palavra criança é originária do verbo latim *creare* (criar), que também provém da raiz *credere* (crer).” O Alana enfatiza que é no brincar livre, nas explorações silenciosas ou na interação com os pares, que a criança estabelece intimidade com seus saberes e explora o mundo ao seu redor. “Tempo, espaço, tédio, ócio são convites à imaginação que despertam sua força criadora”. (2017). Escutar, observar e aprender com as crianças, como “crer e criar novos mundos”. Os estudos e ações desenvolvidas pelo núcleo de Consumo e infância sinalizam que “A criança deixa de transformar o que está à sua volta em brinquedo para brincar com algo que lhe é dado pronto, desestimulando a criação livre, a fantasia e a imaginação”, essa indicação de Ekaterine Karageorgiadis, (2017, s/p) coordenadora do programa Criança e Consumo – Alana, nos instiga a pensar e associa as nossas inquietações em relação ao brincar livre. Severino Antônio (2017) educador e conselheiro do Instituto Alana, enfatiza que nós adultos, já perdemos esse tempo de vida, e estamos tirando esse tempo das crianças, e nos conclama a buscar o movimento contrário, de aprender com elas: aprender a ter tempo, a respirar livremente, ter tempo de criação e admiração.

Winnicott (1975, p. 79-80) afirma que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”. Froebel ao referir-se ao papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil destaca que o brincar - o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano - constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança,

[...] porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom. (FROEBEL, 2001, p. 47)

Na mesma direção Adriana Friedmann (2013, 2016): aponta que “[...] brincar é possibilidade de ser, de expressar-se, de compartilhar, de descobrir, de viajar a outros mundos, de reencantar a vida!” (FRIEDMANN, 2016, n. p.). Ainda segundo a autora “[...] é o brincar que propicia o sonho e a fantasia, o brincar que alimenta as almas e corpos infantis, o brincar que potencializa a possibilidade de tantas aprendizagens e trocas: é este o brincar que poderá reencantar as vidas das crianças de hoje”. O brincar oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, ampliando o acesso da criança a informações enriquecendo o conteúdo do pensamento infantil, consolidando habilidades já dominadas pelas crianças e a prática dos mesmos em novas atividades e situações. Friedman (1996, p. 64)

Mesmo tendo diversos estudos e autores sinalizando a relevância do brincar para a infância, por vezes, é “marginalizado e visto como incompatível com a escola” (FORTUNA; BITTENCOURT, 2003, p. 234) e, ainda segundo Friedmann (2016), criaram-se leis, estudos, pesquisas, eventos, movimentos, campanhas, dias e semanas dedicadas a um fenômeno tão básico como o brincar, por ele ter perdido espaços e tempos nos cotidianos das crianças. As mais novas gerações foram privadas dessa vivência, que é absolutamente orgânica, necessária e constitutiva de qualquer ser humano (FRIEDMANN, 2016, n. p.).

Coadunando com esse pensamento, Lopes (2017, p. 12) sustenta que “[...] o futuro é uma escolha e constrói-se no presente. Incluir na agenda semanal das crianças o tempo para a brincadeira é uma escolha cuja influência e efeitos se manifestam no presente”. Assim, tanto Lopes quanto Friedmann tocam na dimensão ontológica do ser humano, ao abordar o brincar como potencial que emerge do ser e se concretiza no social, afetando tanto a comunicação como a cidadania.

Esses pensamentos e reflexões nos movem na elaboração de ações para aproveitar o tempo presente da infância que é agora, e a buscar articular um

movimento a favor das infâncias presentes nas escolas públicas de ensino fundamental, através das ações de ensino, pesquisa e extensão³¹ desenvolvidas em forte parceria com a escola.

Apesar das discussões e estudos apontarem para a relevância de brincar para o desenvolvimento integral de uma criança, e do fato desse movimento lúdico ajudar a desenvolver potencialidades e habilidades que contribuem tanto para uma infância quanto para uma fase adulta saudáveis, uma pesquisa realizada em dez países, incluindo o Brasil, pelo movimento #LivreParaDescobrir e a empresa Unilever e sua principal marca de sabão em pó (OMO) apontam que o brincar está em declínio no cotidiano das crianças. Intitulada Valor do Brincar Livre, a pesquisa revelou que 84% das crianças brasileiras brincam ao ar livre durante duas horas ou menos por dia e 87% dos pais acreditam que seus filhos não conseguem brincar tanto quanto deveriam.

O relatório de 2016 aponta que 97% dos pais pesquisados acreditam que brincar é uma maneira de a criança aprender habilidades importantes para a vida não ensinadas em sala de aula, enquanto 94% deles afirmam que, sem oportunidades para brincar, o aprendizado infantil ficaria prejudicado. Ainda segundo o relatório, as crianças precisam de brincadeiras para se sentirem felizes, inspiradas e completas. É por meio da brincadeira que elas aprendem e desenvolvem diversas habilidades, o que nenhuma aula formal pode prover.

Outros dados fazem-nos ressaltar a relevância desse trabalho de pesquisa relacionado às ambiências lúdicas para o brincar. Ele revelou que, segundo os pais, as crianças gastam a maior parte do seu tempo livre nas telas (24%), em comparação ao percentual de tempo despendido em ambientes abertos (15%). Baseada em entrevistas com 12 mil pais em dez países, a pesquisa traz outro dado que nos faz pensar na importância de potencializar e otimizar o tempo que a criança passa na escola. Os detentos de presídios de segurança máxima têm mais horas para diversão livre do que boa parte das crianças no mundo.

Crianças precisam ser crianças. Só que muitas delas têm suas agendas tão cheias quanto as dos adultos. Passam cada vez mais tempo na escola ou

³¹ Tripé universitário que caracteriza o potencial do “meu lugar de fala”, as brinquedotecas universitárias que desenvolvem um trabalho de parceria com as escolas de educação básica e militam em torno da garantia do direito do brincar livre e espontâneo de crianças da educação básica, como dito na sessão introdutória do trabalho.

cumprindo os desejos dos pais, que, bem-intencionados, colocam os pequenos no reforço, no curso de idioma, em variadas atividades esportivas. Assim, no anseio de fazer dos filhos adultos bem estabelecidos, corremos o risco de distanciar as crianças de um presente e de um futuro verdadeiramente feliz.

Dos oito elementos apresentados na referida pesquisa, destacamos dois:

O brincar é importante para o desenvolvimento infantil: Ao tocar, sentir, ver e ouvir o mundo real ao seu redor, e aprender através de tentativa e erro, as crianças aprendem lições e adquirem habilidades que são impossíveis de se obter com os corpos estáticos, nas aulas formais, ou sentados em frente à televisão ou ao computador.

As habilidades sociais são construídas através da brincadeira: Crianças ativas são mais propensas a falar com outras crianças, inventar novas brincadeiras juntas e criar amizades quando estão se divertindo e compartilhando experiências. Essas interações são excelentes para desenvolver suas habilidades sociais e construir a sua autoconfiança (OMO, 2016, n. p.).

O brincar é destacado como importante para a infância e está presente nos documentos institucionais e legais que regem o ensino fundamental. É estudado, pesquisado e valorizado pelos educadores, pela escola e pelos estudiosos da infância. Mas, por conta de tantos outros desafios enfrentados pela escola pública, ele acaba ficando imiscuído e invisibilizado no cotidiano das crianças que ficam grande parte das suas vivências nesses espaços.

Para criar essa situação brincante, podemos ressaltar a importância desse momento para o estímulo de funções como o planejamento, a flexibilidade, a organização, a criatividade, a atenção e diversas outras capacidades mentais sob o ponto de vista da psicologia, pois a brincadeira tem em si valor de desenvolvimento humano, intelectual, e na escola precisa ter um destaque e um lugar garantido.

Para a educação infantil, o brincar é estudado, destacado e tem demarcado um lugar inclusive na legislação. Contudo, os pátios e ambientes da escola de ensino fundamental por vezes não são privilegiados, pensado para atender a criança, principalmente do primeiro ciclo do ensino fundamental.

O pátio, nesse contexto da cultura escolar, deve ser um lugar de sociabilização, de culturas infantis, que, no cotidiano, pode ser também um lugar de encontro, de trocas espontâneas, de atritos, de emergência de conflitos.

A esta altura, podemos mentalizar que, mesmo com as diferenças semânticas que acompanham o termo “brincar”, a relação entre cultura, brincadeiras

e brincar social espontâneo nos cenários e espaços escolares pode ser enxergada sob vários aspectos (sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, engajamento nas demais atividades formais, contato e relações interpessoais entre as crianças), não devendo ser ignorada ou relegada como uma atividade secundária, seja do ponto de vista social, seja do ponto de vista individual, ou institucional.

Essas premissas já são discutidas e amplamente aceitas entre educadores, pesquisadores, médicos, psicólogos e outros especialistas em relação à importância do brincar no desenvolvimento infantil, para que estejam presentes não só nas escolas de educação infantil ou, de maneira velada, nas leis mais amplas. O dispositivo legal é exemplificado pelo artigo 31 da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), no qual estão expressos os direitos ao lazer, à recreação ou jogo, que são manifestações distintas da ludicidade, e não expressamente o brincar, como um direito essencial da criança que está vinculada, na fase escolar, aos primeiros ciclos do ensino fundamental, considerando que a infância vai do zero aos 12 anos. Os referenciais curriculares da educação infantil, por sua vez, apontam como eixo norteador para as aprendizagens as interações e as brincadeiras, mas os movimentos brincantes não estão presentes nos documentos do ensino fundamental, e as manifestações da ludicidade, até mesmo o recreio vão, paulatinamente, desaparecendo, à medida que se avançam os anos da escolarização na infância.

3.4 O BRINCAR LIVRE E ESPONTÂNEO

Dicionário, etimologia, senso comum. Não existe um comportamento diferenciador para o brincar. Não é algo específico: é uma atividade que envolve uma série de comportamentos e ações. Existe uma densidade na simplicidade do brincar, e no intuito de compreender, explicar, definir e difundir, estamos no movimento de garantir um direito essencial para a infância que tem sido esquecido ou complexificado nas terminologias presentes nos estudos, pesquisas e ações. O Brincar já envolve a liberdade. E “brincar livre”, ou “livre brincar”, é um termo muito difundido nos projetos com a natureza, em movimentos de ocupação de espaços públicos ou praças e nos projetos de brinquedotecas. Existem movimentos

importantes no Brasil que militam em torno desse brincar, como nos desenvolvidos pelo Instituto Alana, que há mais de 20 anos desenvolve projetos no “Território do Brincar”³². Segundo Meirelles (2016) o brincar é a oportunidade de a criança ser o que é. Quanto mais você restringe esse brincar, com tutela, brinquedos elaborados, ou propostas prontas menos contato ela terá consigo mesma.

Segundo Lydia Hortélio (2016), grande referência no Brasil das culturas da infância, o brincar nasce da mais absoluta espontaneidade. Enfatiza que o movimento de brincar é uma obediência ao movimento interno. Os “educadores” não sabem o que fazer com a força, liberdade e criatividade dos meninos. Têm medo. Então ocupam os meninos. A brincadeira, quando conduzida, não acontece. As escolas têm os recreios dirigidos, ou os animadores, o que há ali é um momento de agitação induzido por alguém, e como o menino gosta de movimento, ele entra. Mas isso não corresponde à verdade da criança. Lembra ainda na entrevista que há um poeta alemão chamado Friedrich Schiller que diz o seguinte: “O homem só é inteiro quando brinca, e é somente quando brinca que ele existe na completa aceção da palavra homem.”

Neste trabalho, entendemos o brincar como um ato livre, espontâneo, que se apoia “no dinamismo lúdico espontâneo da criança” (BROUGERE, 2002, p. 7). Optando pelo caminho conceitual desenvolvido por Lopes (2016) do brincar social espontâneo, articulando-o com a proposta desenvolvida na implantação do Baú Brincante, percebemos que a definição de espontâneo, que é algo que alguém faz por si mesmo, sem ser incitado ou constrangido por outrem; voluntário, sem artificialismos ou elementos ensaiados ou planejados e propostos *a priori*; algo natural, sincero, verdadeiro. Esse brincar livre e espontâneo na escola é quando uma criança realiza uma atividade em que ela está se envolvida de modo inteiro, mas que não é direcionada por regras externas, imposições, objetivos de aprendizagem explícitos e elaborados previamente ou como um estímulo para uma determinada intenção. Então, o brincar livre configura-se em uma experiência de movimento, liberdade, criação espontânea, de livre escolha, de acordo com o

³² O instituto Alana (<https://alana.org.br/>) realiza um movimento de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver. Lançou materiais importantes sobre as infâncias do Brasil, um vídeo documentário e material escrito denominado “Território do Brincar: diálogo com as escolas”, disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf

espaço e tempo disponíveis para as interações brincantes entre os pares. Adjetivamos como livre e espontâneo, mas a natureza do brincar já traz em si a ideia de liberdade movente entre pensar, agir e criar.

Experivências de liberdade, possibilidades de movimento criativo. Para além de brincar para apreender, e pensando no desenvolvimento de habilidades e competências, devemos oferecer e garantir o tempo do brincar livre. E brincar livre e espontâneo é quando o adulto, instituição escolar, ou espaço de brincar, oferece esse tempo, e a possibilidade, sem interferir a todo instante no que deve ser feito, mas estando presente, na sua proximidade, monitorando, organizando e reorganizando o ambiente, se e quando necessário. Os objetivos e intencionalidades podem até estar presentes, mas o movimento brincante tem importância em si mesmo, e a escolha do objeto ou ação brincante é da própria criança. Consiste em disponibilizar o tempo, o espaço, possibilidades e objetos para a livre escolha, e deixar a brincadeira e o brincar fluírem na interação entre os pares em que os espaço com ou sem objetos estão disponíveis, mas a criança realiza a atividade de modo fluido.

Há uma abundante produção acadêmica sobre a ludicidade e sobre o brincar em diferentes países, e nas mais variadas áreas de conhecimento. Decerto, em educação, grande parte dos estudos está relacionada à educação infantil, o que já denota uma lacuna de cunho temporal de desenvolvimento do estudo no âmbito do brincar no ensino fundamental. E é esse vigor científico frente ao tema que aponta para a complexidade e riqueza que essa temática revela no campo dos saberes que se dedicam à compreensão da infância – como a medicina, a antropologia, a psicologia, a história – e na esfera das práticas educativas e legislativas voltadas para a criança.

Assim, constatamos que várias expressões que povoam o imaginário e abordam diálogos remetem à realidade de que a brincadeira é considerada como algo sem utilidade, sem seriedade. Quando se diz “vamos parar de brincadeira, agora é sério”, “agora é pra valer, não estou de brincadeira”, “pare de brincar, fale sério”, indica-se que, no senso comum, brincar e brincadeira estão associados ao que é frívolo e sem importância. Apesar desse uso superficial dos termos ligados à ludicidade, sabe-se que, mesmo sem o caráter voltado para objetivos práticos e utilitários, o brincar tem função e importância em si mesmo.

A palavra “brincar” tem origem latina e será, aqui, definida como uma das

manifestações da ludicidade, que, para nós, tem um valor em si mesma. A sua etimologia remonta à palavra latina *vinculum*, que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo “brincar”, sinônimo de divertir-se. Segundo Brougère (1998), antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece designar o “brincar” como uma atividade que se complementava e favorecia uma restauração de força e ânimo para o trabalho posterior ao “trabalhar”.

Em um de seus tratados, Aristóteles (1984, p. 851) ressalta:

[...] o brincar, porém, algum caráter de bem possui, na medida em que é útil para a vida humana. Pois, assim como o homem necessita, de vez em quando, interromper o trabalho e descansar da atividade física, assim também, de vez em quando, necessita subtrair-se à tensão de ânimo exigida pelas atividades sérias, para repouso da alma: e isso é o que se faz pelo brincar.

Autores clássicos dos estudos sobre o jogo, como Huizinga (1999) e Brougère (1998), trazem conceitos associados às diversas teorias que aludem ao fenômeno. Sobre isso, Huizinga pondera que as diferenças semânticas do termo se relacionam com o valor social que o jogo tem em cada sociedade. O autor designa o jogo como “uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (2007, p. 33), tendo um caráter fictício.

Huizinga (1996) defendia que, na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que lhe atribuímos há pouco mais de um século, nem ocupava tanto tempo do dia. O autor postulava uma teoria em que a potencialidade lúdica que sobrepuja uma realidade física da realidade cotidiana comum. Ou seja, para o estudioso, há um espaço-tempo em que ações lúdicas desencadeiam a sensação de plenitude a que ele chamou de círculo mágico. No círculo mágico, Huizinga (1996, p. 65) descreve o brincante como “mergulhado em uma dimensão paralela, em que mente, corpo e emoções estão em sincronia e já não são divididas por preocupações outras”. Chamar esse estado de círculo mágico reflete o caráter especial de mobilização de sentidos disponível a quem se entrega à experiência. Além disso, os jogos e os divertimentos eram um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida.

Outro pensador do jogo/brincar, Brougère (2002) compreende o jogo no

enraizamento social em que o conceito se apresenta amalgamado à cultura. Para ele, o conceito de *ludus* latino tem diferentes acepções, que permitem, a depender da cultura, sentidos diferentes. A partir da significação particular que a cultura dá ao brincar, há uma permissão tácita ao indivíduo para criar e entreter uma relação aberta e positiva com essa cultura original. Brougère (1998) explica a questão da seguinte forma:

O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite *dar sentido às atividades* [...] Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, *numa cultura que lhe dá sentido*. Para que uma atividade seja um jogo, é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade (BROUGÈRE, 1998, p. 103; grifos nossos).

Trazemos tais reflexões porque é importante considerar as contribuições dos estudiosos que, ao longo de pesquisas, deram contornos importantes ao tema. Neste trabalho, no entanto, não iremos retomar e agrupar os conceitos relacionados à ludicidade numa perspectiva de evolução histórica clássica do termo. Não é nosso propósito discorrer retoricamente e com exatidão o que é próprio de cada termo – jogo, brinquedo, brincadeira, ludicidade. Na reflexão trazida por D’Ávila (2006), os acertos dos clássicos apontam para a compreensão da dimensão social que se encarna nas atividades humanas, entre elas, o brincar.

Resta dizer que a complexidade desses conceitos é tão grande quanto antiga. “Se brincar constitui uma atividade paradoxal, é também um paradoxo querer defini-la com demasiado rigor” (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1986, apud FORTUNA, 2000, p. 175). Eis a opção que norteia este estudo.

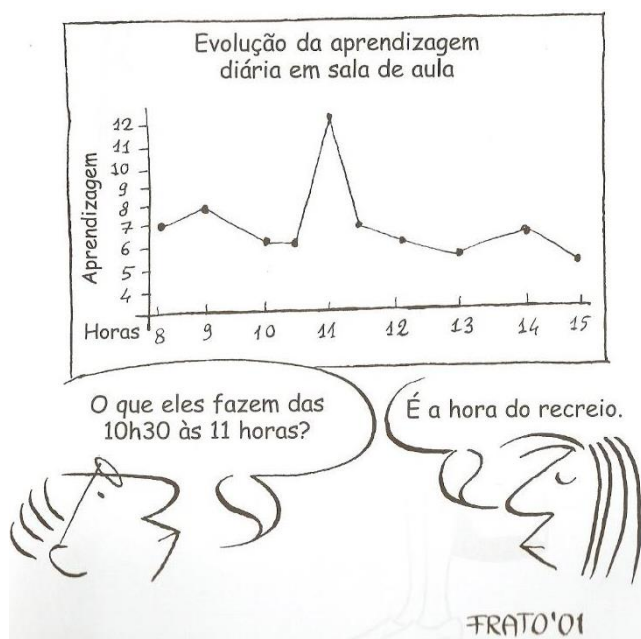
Lidamos com o brincar como uma experiência vivida na infância, como uma caminhada vivencial e aberto, sem programação e planejamento preestabelecido, aberta ao devir próprio das interações humanas. Por essa razão, optamos por conviver com a ambiguidade e destacar, no coletivo, durante as observações e vivências lúdicas das crianças nas interações com os objetos não estruturados disponibilizados no pátio da escola com o baú brincante, recortes do cotidiano que nos façam pensar, sentir e permitir viver a infância no contexto em que a criança está inserida.

Convém esclarecer, tomando como referência considerações de Kishimoto

(1996, p. 21), que o brincar, o brinquedo e a brincadeira não podem ser reduzidos à pluralidade dos sentidos do jogo, pois esses elementos têm o sentido da criança e um significado de dimensão material, cultural e técnica. O jogo possui um sentido mais amplo e, em algumas línguas, brincar e jogar guardam o mesmo significado. O brinquedo e os artefatos lúdicos não estruturados – que podem ou não ser brinquedos – dão suporte às brincadeiras e à sua criação que, por sua vez, é o lúdico em ação, a ação da criança ao concretizar as regras do brincar.

O atual interesse de pesquisadores de distintas áreas pelo tema do lúdico, do brincar, e suas conexões com a vida do ser humano é, hoje, divergente do espaço e tempo disponíveis nas escolas, nos lares e nas ruas para o brincar, por exemplo. Dessa forma, as inquietações iniciais adensam algumas inferências e criam trilhas no caminho metodológico que foi desenhado no campo de pesquisa, estabelecendo e fortalecendo as parcerias interinstitucionais, instigando o movimento do brincar na escola de ensino fundamental, tensionando a presença de ambiências lúdicas para o fomento da brincadeira espontânea, que fornece o mote para as interações entre pares, e sustentando seu fluxo com a presença de objetos e construção de espaços.

3.5 O LUGAR DO BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR



Fonte: Tonucci (2008) sob os olhos da infância

Acredito no brincar, pois é mais importante para a criança. A criança não pode mais brincar na rua, violência. Escola lugar mais seguro para brincar,

encontra outras crianças para interagir, lugar perfeito. O brincar não é visto com coisa séria. E muitas vezes não conseguimos levar isso a sério na escola. Esquecemos diante de tantas demandas da educação que é através da brincadeira que a criança aprende a **interagir socialmente**.

Cada vez menos tempos e espaços destinados para o brincar. Temos na maioria das escolas 20 minutos, que são divididos para alimentar-se e brincar. Quando conseguimos implementar os 50 minutos de baú, tivemos um ganho extraordinário. Se formos fazer tudo na hora do intervalo sabemos que não ia dar tempo. Abrir, brincar e reorganizar. O brincar não é visto como coisa séria, e por isso vamos excluindo do universo da criança esse fato que é tão rico, tido como importante, mas tem sido retirado. (...) A Infância passa. E o que nós temos feito em prol dessa infância?

Fonte: (...) FadaDePincel – FotoDiárioCompartilhado - Transcrição de vídeo do encontro formativo.

Muitos compreendem a importância do lúdico e da brincadeira nos processos de desenvolvimento infantil, mas os desafios dos espaços de ensino institucionalizados e as cobranças de aprendizagens formais acabam por deixar esse elemento constitutivo relegado a segundo plano, quando não em vias de extinção do cenário escolar. A brincadeira não é apenas uma atividade agradável, que instiga o prazer, a alegria: muitos estudiosos, das mais diversas áreas, concordam em que ela seja uma ocupação séria e significativa.

Contudo, se voltarmos aos pressupostos da cultura preconizada por Brougère (1998), veremos que eles compõem um cenário de representações, que permitem iniciar a brincadeira, pois tratam de produzir uma realidade diferente daquela da vida no cotidiano. Para o pesquisador, na cultura lúdica, o brinquedo, a brincadeira, o espaço, o tempo de brincar e as experiências anteriores dessa criança formam um todo.

Em contraponto a essa cultura lúdica, temos a lógica de competição, de consumo e acúmulo, que ainda ronda os processos de educação formal. O modelo da educação transmissiva, por tantos anos dominante no cenário das instituições escolares, ainda ressoa, quando somos impelidos a dar conta do programa das disciplinas, dos conteúdos, das avaliações externas que nos coagem a reforçar as aprendizagens formais, para que haja bom desempenho das crianças nos processos de avaliação classificatórios.

Assim, vamos sendo dominados por uma visão distanciada da essência do ser humano, que envolve as questões das experiências culturais e sociais que ampliam o nosso cabedal e repertório eminentemente humano.

Libâneo (2013) afirma acerca da intencionalidade pedagógica da educação

formal, que a prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos. Mas quais objetivos estamos atingindo no contexto do cumprimento do programa, se não damos vazão às experiências e vivências da infância no contexto da escola?

Da compreensão apresentada por Libâneo (2013), destacamos que os objetivos da prática educativa também envolvem as qualidades humanas que os indivíduos precisam desenvolver. E, de acordo com o cenário contemporâneo atual, não são mais as características de passividade, de reprodução, de memorização, que são requeridas. A prática educativa contemporânea nos instiga a pensar o desenvolvimento de ações colaborativas, inventivas, inovadoras, criativas e, pelos grandes desafios vivenciados no cotidiano escolar e apresentados em resultados de avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mesmo com alguns avanços, ainda estamos com déficit e esses dados não nos remetem a desenvolver tais práticas.

Da compreensão do papel da educação vem o questionamento: em que momento, na escola, estamos oferecendo a possibilidade da humanização?

A escola, há tempos, tem tido o status de espaço sem atrativos. É, muitas vezes, desafiador lidar com o comportamento descomprometido, desatento, arredo e com a inquietude que está nos corpos e nas mentes das crianças, bem como com a indisciplina e o movimento tácito de conflito, que se revelam nas ações cotidianas da escola.

Uma das coisas que nos mobiliza a criar ambiências lúdicas na escola e a fomentar a existência desse espaço construído para a criança e pela criança é tornar a escola um lugar da infância, que permita a exploração, a descoberta e o movimento próprios da infância; um espaço em que o desejo de estar seja latente, presente, onde se convide a criança a estar, a aprender, a criar, a descobrir, a movimentar-se, a criar sentimento de pertença. Esse espaço se coaduna com a concepção freiriana de educação, ele cria vínculo, incita o desejo de conhecer e de

aprender. Paulo Freire (2013, 2014) considera que o ato de educar, no seu verdadeiro significado, é humanizar. Uma das preciosas contribuições de Freire à educação está contida na ideia de que os humanos se educam em comunhão, mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, a realidade vivida.

A escola? O que deveria ser a escola? Um lugar de descobertas, de investigação, de curiosidade, de aprendizagens, onde se tem acesso a novidades, onde se instiga a curiosidade para diversos temas. Mas isso tem verdadeiramente acontecido?

O modelo instrumental da educação não dá conta da aquisição das habilidades formais mínimas nem das aprendizagens sociais necessárias ao desenvolvimento das qualidades humanas. O foco do nosso estudo não está na crítica à escola e ao modelo formal de educação. Todavia, essas reflexões apontam para alguns elementos de utilização do brincar e da ludicidade como princípio formativo (D'ÁVLIA E LEAL, 2013) a serem considerados na escola, e como elementos que podem contribuir para criar vínculos da criança e das suas linguagens infantis com o espaço escolar, onde a criança passa a maior parte do tempo.

Para Kramer (2007, p. 21), a escola é um espaço privilegiado, justamente, pelo seu caráter de estabilidade, no qual as crianças podem estar a salvo da violência e do trabalho infantil, por exemplo. Daí a responsabilidade em ser espaço em que se cumpre o direito à infância e ao brincar, em que há ampliação do repertório cultural em ambiências lúdicas recheadas de provocações brincantes e criativas.

Ao colocarmos nossa proposta do brincar no contexto da escola, as primeiras perguntas são: Trata-se de jogos pedagógicos? É o resgate de brincadeiras tradicionais? Essas questões denotam a compreensão do brincar presente na escola, para reforçar as aprendizagens formais, ou que o adulto precisa mediar algo na situação de aprendizagem da criança. Ou, que, para ter espaço na escola, o brincar precisava “ensinar ou transmitir” algo. Essas aprendizagens decorrentes do brincar podem não se ancorar nas ações que têm status no contexto da escola.

Há, quase sempre, uma visão utilitária do brincar que, se reforçada, promove, legítima seu distanciamento da essência do lúdico, da brincadeira e da infância. Entendemos o lúdico como plenitude e o brincar como uma ação de vínculo. Essa

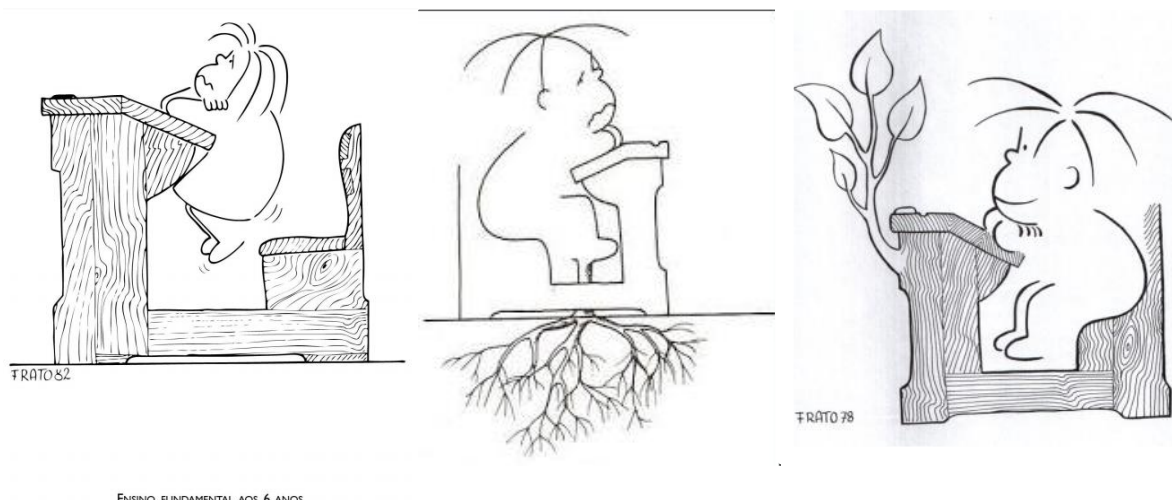
concepção é quase generalizada e antecede a pergunta recorrente: no brincar livre, ou no brincar social espontâneo, podemos ensinar e aprender o quê? O brincar livre é menor, desresponsabilizado de aprendizagem, de utilidade? Precisa dos meandros das aprendizagens formais para ganhar status no cenário da escola e da educação de crianças? De fato, faz-se necessário instaurar “o espaço do poder vir a ser e a expressar-se, cada um do seu jeito, para poder voltar a um reencontro com o(s) outro(s)” (FRIEDMANN, 2003, p. 25).

Entendemos que as preocupações com o cumprimento pela escola do papel de transmissora dos conhecimentos legitimados, como os saberes científicos ou formais, vão consolidando silenciosamente uma visão equivocada dos espaços de aprender na escola. A sala de aula é privilegiada como fonte e os demais ambientes de aprendizagem, como as áreas livres de brincar e o recreio, não são destacados como tão importantes para a constituição de saberes outros de que a sala de aula formal não dá conta. Em nome da utilidade, da função da escola e do cumprimento dos programas formais, vamos, equivocadamente, criando e reproduzindo o que é preconizado pelas políticas públicas, pelos programas impostos e pela histórica concepção de escola, e deixando as experiências da infância passarem despercebidas.

3.6 AMBIÊNCIAS LÚDICAS

Ao longo da construção deste texto, me deparei em diversos momentos com a memória dos sorrisos, gargalhadas das crianças brincando livremente e criando movimentos lúdicos com os objetos não estruturados do baú brincante. Parei muitas vezes para revisitar os vídeos e fotos enviados na ambiência formativa do whastapp pelos professores e organizadas no Foto diário compartilhado criado no Facebook. Me senti desafiada a expressar o que fui sentindo, aprendendo e descobrindo no movimento da pesquisa.

Do mesmo modo, lembrava de algumas imagens de um livro incrível do ilustrador Francesco Tonucci, FRATO, 40 anos com olhos de criança. Decidi usar a riqueza dessas citações imagéticas. Tonucci (2008, pg. 142, 155, 171), na sequência que selecionei nos remete a problemática abordada neste trabalho.



Tonucci, (2008)

A primeira imagem intitulada pelo autor Ensino fundamental aos 6 anos, (2008, p. 142) mostra uma criança sentada de modo desproporcional na cadeira, fazendo alusão ao ensino fundamental de 9 anos. Onde a criança entra nesse segmento aos 6 anos, e muitas vezes a escola não teve o tempo hábil para preparar o espaço, os ambientes para acolher. Na segunda imagem faz alusão ao tempo que a criança passa sentada na cadeira da escola, dentro da sala de aula (2008, p. 155), e na sequência. (2008, p. 171) a esperança de que a escola pode renascer.

As imagens expressam dimensões profundas e intensas na construção de sentidos no texto e tema que propõe este trabalho. A escuta, o espaço da infância e, direito de brincar, e a preparação de ambiências lúdicas para acolher a infância na escola. Nos estudos de Zabalza (2007) e Formosinho (1998), o ambiente para educação da infância está ancorado em quatro dimensões que são definidas, mas estão inter-relacionadas: caracterizam o ambiente a dimensão física, a temporal, a funcional e a relacional.

Brincar é simples, mas depende mais de tempo, espaço, ambiente, presença de outras crianças, supervisão e não intervenção ou direcionamento de adultos, portanto defendemos que há necessidade de ambiências lúdicas propiciadoras e potencializadoras das interações brincantes.

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o brincar possível, é uma experiência adquirida na participação com

os pares, (BROUGÈRE, 1998, p. 24). Segundo Gilles Brougere a cultura lúdica “Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas, “é produzida por um duplo movimento interno e externo [...] O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica”. (1998, s/p) As experiências, tem origem no contato com o outro, nas interações sociais, na manipulação direta ou indireta com os artefatos lúdicos, que podem ser brinquedos ou os objetos disponibilizados no espaço preparado para ativar as manifestações da ludicidade. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando e no movimento de interação entre os pares.

Por isso, defendemos a ideia de criar ambiências lúdicas na escola como um conjunto de elementos e artefatos que estimulam as interações lúdicas e o livre brincar e o brincar social espontâneo. Há, então, a escolha do espaço escolar, como privilegiado e propício para “o brincar”, pois, segundo Friedmann (2014):

É NECESSÁRIO PENSAR, EM UM ESPAÇO “ALMADO” (com alma), ESSENCIAL, SIGNIFICATIVO, um espaço feito por e para a criança: o educador poderia pensar em tornar o espaço cálido, aconchegante, familiar; poderia preocupar-se com a ambientação, as cores, as plantas, um mobiliário flexível e sua distribuição adequada a cada proposta, assim como com a diversidade dos materiais oferecidos. Já a criança dará sua cor e imprimirá sua personalidade com suas produções, seus cuidados, sua cocriação e o respeito às regras: impregnará o espaço com seu SER. (FRIEDMANN, 2014, p. 17).

A construção de ambiências lúdicas no cenário da escola, tendo em vista que os elementos constitutivos da atividade lúdica estão diretamente relacionados à criação de espaços e à disponibilização de tempo para as interações entre sujeitos, proporcionando o clima lúdico que se cria e se estabelece.

O sentido que atribuímos ao espaço ou à ambiência lúdica tem fundamento em Milton Santos (1997), que preconiza que o espaço não é nem uma coisa e nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis o porquê de sua definição não poder ser encontrada, senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade. Os espaços e ambientes são importantes e ressaltados e destacados em diversos estudos na educação infantil, como estruturantes dos processos de aprendizagem na infância, e instigam o desenvolvimento de habilidades e experimentação interações e sensações. “Não basta a criança estar num espaço organizado, para apenas desafiar a competência; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente.” (CARDOSO, LIMA, p.88). Na ambiência lúdica, o espaço, tempo e ambiente

disponibilizados se fecundam, e a eles se associam as interações do sujeito que inventa e reinventa a cada momento de interação individual e coletiva, o seu movimento brincante.

A ambiência que estamos discutindo é diferente de espaço e vai além da ideia de ambiente. Segundo o *Dicionário Priberam* (2018, n. p.), a palavra “ambiência” significa “o que rodeia, o meio físico ou moral”; mas, informalmente, também pode significar “alegria, entusiasmo”, ou seja, a ambiência pode estimular o engajamento da criança no cenário escolar e as interações formais de aprendizagem que nele acontecem. Resumindo conceito apresentado em publicação do Ministério da Saúde (2006), Marcos Warschauer e Lourdes D’Urso (2009, p. 104) pontuam: “O conceito de ambiência é composto de três eixos: a confortabilidade, o espaço como forma de produção de subjetividade e como instrumento facilitador de mudanças no processo de trabalho.”

Valorizar os momentos de recreio e incentivar as brincadeiras das crianças e o brincar espontâneo no contexto da escola é, de certo modo, um caminho para garantir que o direito de brincar esteja presente na infância e que a criança possa vivê-la de forma plena. A *ambiência lúdica* que proponho tem a ver com esse espaço relacional, criado para o fomento das interações brincantes. Essa ambiência lúdica é o espaço que deve ser considerado “[...] como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento” (SANTOS, M., 1997, p. 26).

Na sala de aula convencional, muitas vezes, as interações são cerceadas, por conta da necessidade de concentração, organização e mediação de conteúdos formais. Mas as aprendizagens e interações decorrentes do brincar, além de serem necessárias e importantes por si só, são elementos imprescindíveis, havendo potencialmente espaço e tempo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, que só na interação com outras crianças, e com atividades não formais, a criança consegue desenvolver.

A abordagem que nos inspira para criar esses espaços infantis está ancorada em Friedmann (2015), que indica que

A abordagem que o olhar e a postura antropológicos propõem – tomar distância, observar, silenciar e respeitar o outro – exige um trabalho anterior do educador consigo mesmo: compreender que nem sempre, nem de forma automática, suas intervenções ou propostas constituem garantia

de que a criança irá se transformar, aprender alguma coisa ou se desenvolver (FRIEDMANN, 2015, p. 39).

Ainda para Friedmann (2015), escutar as crianças também é observá-las nas suas interações. Como estamos tratando de interações brincantes livres e espontâneas, por vezes a nossa formação anterior, que foi direcionada a elaborar estratégias de proposição, sugestões, para o ensino transmissional, não leva em consideração que, entre pares, se podem desenvolver competências que a aula formal não consegue promover. Mas, mesmo com o reconhecimento da importância de esse brincar para a infância, “[...] ainda há um longo percurso essencial na trajetória dos educadores: perceber a importância de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, de escolha e movimento para as crianças” (FRIEDMANN, 2015, p. 39).

Ao compor a ambiência lúdica e brincante, buscamos, durante as observações e intervenções na composição dos tempos espaços, uma postura antropológica, que

[...] muito mais sugere a necessidade de nos abirmos para aprender com os outros e dos outros – das crianças: apreender e sentir suas realidades, seus momentos, seus valores, seus jeitos de ser e viver suas infâncias naquelas oportunidades em que, de perto, temos o privilégio de acompanhar esses retalhos de sua vida (FRIEDMANN, 2015, p. 39).

As sensações e a valorização da infância que estava sendo configurada na escola pode ser percebida nas narrativas, relatos e imagens enviada pelas professoras depois da presença do baú e de intervenções com arte. A implicação e importância do espaço brincante na escola pode ser percebido nos relatos das professoras que nos enviaram pelo WhatsApp imagens em momentos diferentes.

Figura 13 – Dois desenhos do Baú brincante feitos por crianças da escola.



Fonte: Compartilhamento pelo WhatsApp

Na primeira imagem enviada pela prof. Adriana, a Fada Simpatia, em uma atividade do livro, onde a consigna dizia: “desenhar o local da escola que você mais gosta”. a professora Adriana, a FadaSimpatia me enviou essa imagem pelo whastapp sinalizando que muitas crianças desenharam o baú nessa atividade. A professora citada relatou que diversas crianças, ao serem solicitadas pela consigna no livro para desenhar a parte de que mais gostavam na escola, desenharam os espaços externos, e muitas delas desenharam o baú brincante e seus objetos. Na outra imagem uma solicitação livre da professora de artes a Fada de pincel, a proposta era fazer um desenho livre, o baú novamente aparece em muitos dos desenhos feitos pelas crianças. Assim podemos apreender e sentir nos momentos em sala de aula, que as suas realidades foram alteradas, seus momentos na escola passaram a ter um significado a mais, e de algum modo demonstram nos desenhos que se sentem representados e que a sua escola proporciona oportunidades e espaços para viverem a sua infância.

As crianças têm muitas demandas e necessidades, mas, para atender a essa necessidade tão essencial que é o brincar, precisamos reconhecer e dar tempo e espaço para que a criança brinque, onde ela está, onde se sente segura, onde tem os adultos para acolher. A presença de uma ambiência lúdica gerou nas crianças uma sensação de pertencimento, identificação de desejo de estar na escola.

Peças de um quebra-cabeça, esses compartilhamentos dos professores e relatos foram configurando a importância de compor cenários infantis nos espaços escolares, para nos permitir olhar, admirar e aprender nessa ambiência formativa sobre a infância e sobre as construções decorrentes do brincar espontâneo.

Assim, criar espaço para que a cultura lúdica seja vivenciada e que as interações sociais sejam potencializadas, nas ambiências criadas para esse fim, espaço rico para compartilhamento de sentidos construídos ao longo das observações, é um dos elementos fundantes na criação de ambiências formativas brincantes, fomentadas pela formação de professores utilizando o digital em rede, que serão discutidos e analisados *a posteriori*. Por isso, defendemos o brincar social

espontâneo no contexto da escola, para que essa cultura lúdica seja difundida, aprendida, e traga contribuições aos espaços e tempos na escola formal.

Friedmann (1992) destaca alguns aspectos que configuram a estrutura da atividade lúdica, conforme disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Estrutura da atividade lúdica por Friedmann (1992, p. 27-28)

<p>1. Tempo e espaço</p>	<p>Qual tempo tem para brincar no cotidiano? Tem tempo para brincar na escola e em casa? Pode brincar na rua? Frequenta parques, praças e outros espaços específicos destinados à brincadeira?</p> <p>Segundo Friedmann (1992), as características do brincar de cada grupo infantil são definidas em função do <i>tempo</i> e do <i>espaço</i> existentes para a brincadeira acontecer.</p>
<p>2. Sujeitos da atividade lúdica</p>	<p>Crianças brincam com colegas da mesma idade? Têm oportunidade de interagir com crianças mais novas e ou mais velhas? Brinca com adultos? Brinca sozinha?</p> <p>“As interações sociais que a criança estabelece no decorrer da atividade lúdica são fundamentais para o seu desenvolvimento. Durante as trocas, a criança tem a oportunidade de assumir diversos papéis e colocar-se no lugar do outro.” (FRIEDMANN, 1992, p. 27)</p>
<p>3. Objetos ou brinquedos</p>	<p>Objetos do cotidiano, brinquedos, elementos da natureza, o próprio corpo. A brincadeira pode acontecer com o próprio movimento do corpo, com objetos simples, disponíveis no entorno, advindos da natureza, ou até com brinquedos sofisticados.</p>
<p>4. Ações do sujeito</p>	<p>Ações que podem ser de ordem física ou mental. “O desenvolvimento da atividade lúdica depende, de forma significativa, <i>das ações das crianças</i> – sem elas, a brincadeira não acontece. Essas ações desenvolvem-se, nos primeiros anos de vida, muito mais ao nível do concreto (físico). Assim que a criança cresce, a sua ação torna-se mais abstrata, <i>havendo um desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.</i>” (FRIEDMANN, 1992, p. 27; grifos nossos)</p>
<p>5. Uma relação de meio/fins</p>	<p>É importante discernir, no decorrer da atividade lúdica, <i>se ela constitui-se num meio para atingir determinados fins</i> (é o caso de jogos ou atividades propostas com objetivos pedagógicos específicos; ou <i>se a brincadeira acontece como um fim em si mesmo</i>: a criança brinca por puro divertimento. Uma ou outra forma não irão mudar o caráter da brincadeira.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Friedmann (1992, p. 27-28)

A seguir, os itens pontuados por Friedmann (1992) são explicitados e melhor comentados.

I) Tempo e espaço

O espaço de aprendizagem escolar privilegiado é o espaço da sala de aula.

Nele, acontecem as experiências de aprendizagem que muitas vezes estão restritas

às aulas; os recursos são planejados e pensados, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Na percepção que desenvolvemos neste trabalho, os espaços externos, ambiências lúdicas e brincantes da escola, são categorizados segundo a ideia de Fróes (2000, p. 34), como espaços multirreferenciais de aprendizagem, em que há a perspectiva de uma multiplicidade de referenciais, de natureza sociocultural, “[...] onde as interações se processam no sentido da construção de indivíduos e coletivos sociais” (FRÓES, 2000, p. 34).

Para que haja as aprendizagens sociais, são necessárias interações. Inclusive, esse é um dos elementos que fazem ser o ambiente escolar tão importante, pois, depois da família, os indivíduos têm na produção material e imaterial lastros para tecer a autoria de suas produções e têm autonomia coletiva para compreender o significado de sua participação na constituição social de si mesmos, do conhecimento e da sociedade (FRÓES; BURNHAM, 2000, p. 34).

II) Sujeitos

Os sujeitos da brincadeira são as crianças. Crianças têm especificidades e o futuro delas é agora. Com a pressa e o olhar adulto, muitas vezes não damos o devido valor ao presente. Na situação que envolve a infância, a visão de futuro está intimamente ligada a enxergar, valorizar, viver e investir no presente. Observar e disponibilizar meios para viver plenamente a infância no contexto escolar é fazer valer a nossa percepção de que enxergar a criança cidadã vai além do reconhecimento dos seus direitos, há a necessidade de a criança ser escutada, dando-se lhe vez e voz. A sociedade e a escola deveriam conceber a criança com voz ativa, pensamento próprio para si, para os outros e para o mundo (LOPES, 2016)

III) Objetos

A brincadeira pode acontecer com o próprio movimento do corpo, com objetos simples disponíveis no entorno, advindos da natureza, ou até com brinquedos sofisticados. Nos projetos que subsidiaram esta tese, estamos utilizando os materiais de recuperação, ou objetos não estruturados, como preconizado por

Gilles Brougère. O Brinquedo – também derivada da palavra brinco, identifica objetos feitos para entretenimento infantil, bem como as próprias brincadeiras. Está relacionado aos artefatos construídos para fins lúdicos, o que Lopes (2004) denomina de artefatos lúdicos

Um objeto novo disponibilizado à criança, a faz explorar e perguntar o que é, e, depois, o que posso fazer com isso. Com os materiais não estruturados, a ideia é disponibilizar objetos que possuam potencial lúdico e possam auxiliar na construção ou desenvolvimento de brincadeiras e que, a partir da curiosidade, da inventividade e interação com outras crianças, a criança crie novas funções para os objetos e novas brincadeiras. A interação da criança não se resume a brincar, mas, onde houver crianças, elas vão querer brincar. Se você dá um objeto novo, primeiro ela explora e pergunta o que é isso e, depois, pergunta e explora o que pode fazer com o objeto. Assim, diversas brincadeiras e interações surgem a partir dos objetos disponibilizados.

IV) Ações do sujeito: físicas e mentais

São nessas interações com as crianças maiores que entramos com as ações espontâneas e livres, mas que estão relacionadas a um sentido profundo e potente. “A regra preexistente no BSE é de sentido ético e traduz-se num compromisso regido por dois princípios que cada uma das pessoas que pretende se envolver na situação brincante. De modo explícito ou implícito dizem: “Assim eu me vejo, assim eu quero que tu me vejas.” (LOPES, 2016, p. 11) É com este pacto inicial que os potenciais brincantes estabelecem a definição da situação a partir da qual se desenvolve a brincadeira. A confiança mútua, a reciprocidade na entrega fica desenhada.

V) Uma relação de meio/fins

Brincar ou brincar, eis a questão? O brincar e a curiosidade são marcas proeminentes na característica espécie humana. A curiosidade move a humanidade a descobertas, à invenção, uma vez que o homem não está satisfeito com o dado. Para qualquer estudioso da brincadeira, é difícil separar esses dois conceitos. A

ludicidade também é uma característica importante da humanidade, e o brincar é uma linguagem notadamente expressa na infância.

3.7O BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Tomás de Aquino trata do brincar em sua obra, especialmente na *Suma teológica*, em que ele afirma que o brincar é essencial para a vida humana: “*Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae.*” (AQUINO apud LAUAND, s/p.). O teólogo e filósofo medieval defende o repouso lúdico como instância de restabelecimento das forças no intervalo de jornadas de trabalho, para o bem deste. Porém essa restauração, para o tomista, tem um caráter ampliado ao bem-estar da alma, que, por sua vez, é proporcionado pela brincadeira. Esse entendimento não difere do entendimento aristotélico sobre o brincar, mas acrescenta uma síntese de três pontos importantes e que agregam reflexões à nossa investigação: 1) o ensino não pode ser aborrecido e enfadonho; 2) a tristeza e o fastio produzem um estreitamento, um bloqueio; 3) a importância do uso das brincadeiras.

No contexto da escola, os educadores e estudiosos da educação têm noções da relevância da fase da infância em si mesma, do brincar e das contribuições do brincar para as fases que se seguem. Mesmo sendo consenso entre os estudiosos da educação, da psicologia e da medicina que o brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança, no contexto das famílias, na primeira infância, ao escolher uma primeira escola para os filhos, é comum ouvir dos pais que as crianças na tenra idade vão para escola “só para brincar”. Inclusive algumas escolas, equivocadamente, adiantam os processos de letramento e alfabetização das crianças de idade até os 4 anos, para começar a dar conta dos “conteúdos” e aprendizagens formais. Afinal, a escola é lugar de aprender! Mas aprender o quê? Aprender com quem? Essa ideia já denota que sempre os adultos têm algo a ensinar às crianças e que a função da escola é a de apenas “transmitir” conteúdos e conhecimentos.



Tonucci, 2018, p. 92

Quando as crianças crescem um pouco mais, as famílias, ao escolherem atividades para preencher o tempo das crianças, normalmente optam por aquelas que “reforçam” as aprendizagens escolares e aprendizagens formais ou reconhecidas como sérias, como os cursos de línguas, ou que desenvolvem o raciocínio matemático, a leitura ou a música. E, assim, ainda na infância, a criança vai tendo uma agenda infantil cada vez mais cheia e o seu tempo livre para o brincar e para interagir com outras crianças fica cada vez mais escasso. À medida que os anos de escolarização vão avançando, também vão se afastando as crianças das atividades lúdicas, das artes e do brincar livre para que os conhecimentos formais sejam dados de maneira mais enfática e sistematizada. No contexto da escola pública, diante de tantos desafios e defasagens de aprendizagem, falta de condições de trabalho docente, de estrutura e recursos, o brincar e o lúdico vão ficando esquecidos. Os ambientes que instigam o olhar curioso, investigativo e criativo são escassos.

Segundo estudos desenvolvidos por D’Ávila (2006), não é necessário um grande esforço de observação e análise para constatar o quanto o cotidiano das escolas está longe da prática pedagógica lúdica: o cotidiano é farto de ritos repetitivos como as filas e a aula expositiva. A pesquisa realizada por D’Ávila (2006) revela que o espaço do brincar, ou do deleite em aprender, tem sido roubado na escola básica e nos processos formativos de professores. O ensino criativo e lúdico tem cedido espaço para ações repetitivas e mecânicas, predominantemente por

textos escritos, principalmente nos livros didáticos, no caso do ensino fundamental e médio, e por artigos e livros, no ensino superior. Esse movimento linear e estático dita as regras do fazer didático e do planejamento das ações pedagógicas, por se bastarem. Equivocadamente, elas “[...] suprimem da cena a criatividade, a autoria docente e a ludicidade” (D’ÁVILA 2006, p. 16).

Do mesmo modo, os momentos de recreio e de brincadeiras, de acordo com estudos desenvolvidos por Fortuna (2011, n. p. grifos da autora) são submetidos à aridez da rotina insípida:

[...] se examinarmos detalhadamente as *práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola*. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de “proteger os alunos” ou alegando que “estragam”. Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo” – e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para “aprender, não para brincar”. O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo.

As considerações de Fortuna (2011) são veementes, quando tratamos de crianças que já saíram da educação infantil e estão inseridas no contexto da escola de ensino fundamental. O caráter pragmático e utilitarista das aprendizagens escolares ganha ênfase à medida que as crianças crescem. As ambiências lúdicas, coloridas ou cantinhos de brinquedos e o tempo para brincadeiras vão desaparecendo e não são mais prioridades no espaço-tempo escolar. A separação arbitrária que a escola faz da educação infantil não existe senão nos currículos e planejamentos pedagógicos. A infância segue o seu ritmo sem cortes e com crescimento e incrementos nem sempre lineares. É possível que a cultura lúdica da infância seja o elo que a escola pode utilizar para articular melhor a relação com as crianças e os seus brincares. Na escola, esses pátios áridos, cinza, sem cor, compõem o cenário da maioria das escolas públicas, e, assim, o colorido da infância vai desaparecendo à medida que a idade vai passando nos anos de escolarização.

Por inúmeras razões, o tempo e o espaço para brincar na infância ainda são escassos. A ideia do brincar como algo frívolo e sem importância ainda paira sobre os pensamentos e atitudes nas famílias, nas escolas e no cotidiano das crianças.

Na escola, por exemplo, quando priorizamos o tempo das crianças sentadas nas carteiras, e o recreio um pequeno percentual das quatro horas que a criança passa na escola, estamos privilegiando os outros desafios em detrimento do movimento e do brincar.

Os espaços de brincar têm sido cada vez mais cerceados na infância, muitas vezes, as próprias casas não têm espaços adequados que possibilitem o brincar livre. As novas configurações da cidade, a supressão de espaços apropriados, a violência urbana, o excesso de preocupação com as aprendizagens formais e conteudistas na escola, fazem com que o brincar perca o seu momento e espaço de experiência importante e essencial na infância, e, conseqüentemente, os movimentos brincantes são paulatinamente esquecidos à medida que se amplia a idade e os anos de escolarização, do ensino fundamental. Segundo Friedmann (2015, n. p.):

A existência de espaços de brincar é importante para: a socialização e troca entre os brincantes; para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e moral das crianças e jovens; o estímulo da sua criatividade; o contato com sua espiritualidade, a sua re-ligação com o invisível, a imaginação, a fantasia; o despertar e o desenvolvimento dos seus potenciais e habilidades; o tornar os indivíduos mais humanos.

Diante de tantos outros desafios enfrentados pela escola, vamos paulatinamente nos distanciando das características e linguagens brincantes que compõem e constituem a criança. Por isso, buscamos nos engajar nos processos de criação de ambiências lúdicas para as crianças, dada a relevância desses espaços para a infância. Uma lacuna estrutural quanto ao tempo e ao espaço para o brincar social espontâneo no contexto da infância, tem sido retirada das crianças a oportunidade de brincar, e isso nos mobiliza a ampliar o repertório e a leitura de mundo, a partir das ações, estudos e reflexões em torno da temática e da ampliação de ambiências lúdicas nas escolas e ambiências formativas com a utilização dos ambientes virtuais para que os educadores compreendam e proponham esses espaços no ambiente escolar.

Esses ambientes devem estimular a visão de mundo e as aprendizagens outras, através da arte, da cultura e das manifestações lúdicas, principalmente no brincar social espontâneo, tendo em vista que este pode trazer contribuições significativas ao desenvolvimento psíquico, motor, cultural e à ampliação do repertório social da criança.

Para os pais que foram ouvidos na pesquisa realizada pelo movimento Livre para Descobrir citada anteriormente, observa-se como resultado sobre as influências do brincar em áreas do desenvolvimento infantil:

Figura 14 – Opinião dos pais sobre as influências do brincar



Fonte: Pesquisa realizada pelo Livre para Descobrir

Segundo o especialista internacional em educação Sir Ken Robinson (2017, n. p.), “crianças precisam de tempo durante o dia para brincar”. Elas precisam levantar-se, movimentar-se, socializar, gastar energia, mergulhar na imaginação, explorar ideias com seus colegas e, simplesmente, serem crianças e terem tempo e espaços para viverem o brincar espontâneo, expressão da ludicidade notadamente presente na infância. E, quase invariavelmente, quando podem brincar, elas se engajam mais, se envolvem melhor no ambiente em que está imersa. Quando brincam, “elas voltam cheias de energia, com a mente afiada, prontas para aprender de novo”, explica o especialista. Ainda segundo o autor, “é um erro reduzir o tempo de brincar na escola. A suposição é de que é uma atividade frívola e desnecessária e que tem de dar espaço para a tarefa mais séria de aprender” (ROBINSON, 2017, n. p.). E convém aqui também destacar que as

aprendizagens e as habilidades não são apenas as formais, e que o tempo pedagógico não é apenas vinculado a esses conteúdos.

O psiquiatra Stuart Brown³³ (2010), pioneiro na pesquisa sobre o ato de brincar, diz que o brincar é mais do que simples diversão. O defensor do brincar e fundador do National Institute for Play³⁴ demonstra os efeitos positivos do brincar no nosso cérebro desde a infância até a maturidade, enfatiza que o humor, fantasia, imaginação são mais simples do que diversão. Ele traz evidências que brincar de modo intenso na infância gera adultos espertos e felizes - e continuar fazendo isso nos faz mais inteligentes em qualquer idade. Enfatiza ainda que brincar é uma necessidade biológica básica para a sobrevivência e afirma que “Nada ilumina mais o cérebro do que brincar”.

Na mesma direção, Daniel Becker (2017), pediatra e pesquisador do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, criador da pediatria integral, sustenta que, na infância, a prioridade deve ser o livre brincar, atividade que não pode ser repetida em outra etapa da vida e que é capaz de estimular uma série de competências humanas que nenhuma sala de aula poderá ensinar. Becker traz em suas reflexões a importância de cultivar a saúde, desde os primeiros anos de vida, e ressalta que o brincar na infância é um dos elementos importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo. Critica as práticas de ocupar o tempo da criança com as atividades curriculares.

Becker (2017) ressalta ainda que estamos imersos em uma sociedade e uma cultura que valorizam, excessivamente, a aprendizagem com adultos. Esse é um paradigma da escola clássica, em que os mais novos aprendiam com os mais velhos. Trata-se de uma escola que valorizava a transmissão de saberes dos mais velhos para os mais novos, que não considerava a criança como um cidadão dotado de direitos que tinham vez e voz. E de algum modo a nossa cultura ainda marcada pelo adultocentrismo traz elementos que denotam que a criança sempre precisa da intervenção ou proposição de um adulto para aprender algo.

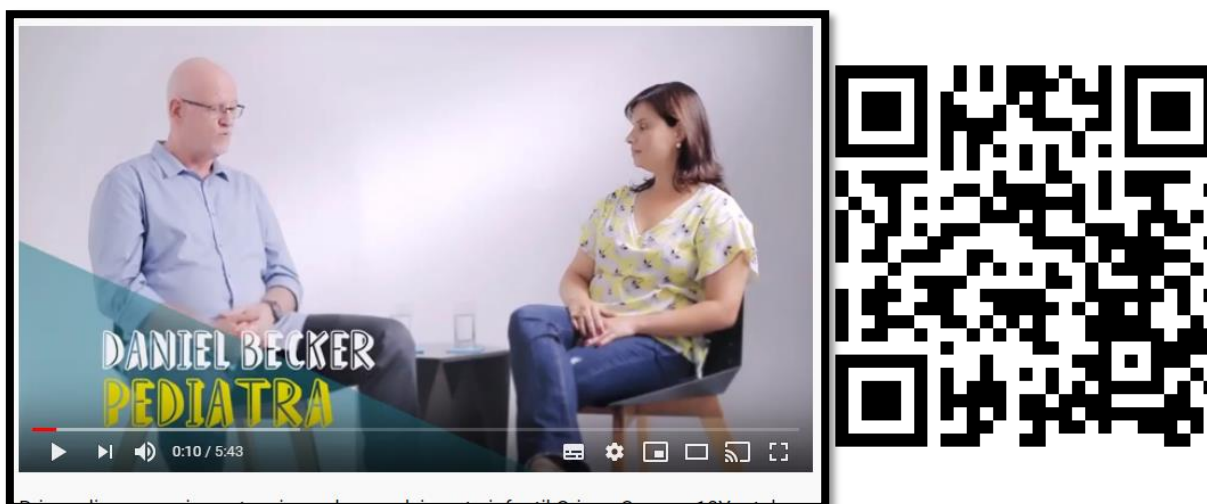
Essa percepção reforça a ideia de uma educação clássica, que tem se alterado. Nos estudos atuais sobre as práticas educacionais, já ampliamos a

³³ https://www.ted.com/talks/stuart_brown_play_is_more_than_just_fun?language=pt-br

³⁴ *The National Institute for Play*, é uma organização sem fins lucrativos sediada nos Estados Unidos, que tem como missão incorporar o brincar à vida pública. – mais informações em <http://www.nifplay.org/index.html>

percepção de conhecimento e aprendizagem. Concebemos que as crianças aprendem nas interações com outras crianças, na exploração dos espaços, na descoberta e manipulação de objetos, aprendem com o ambiente do seu entorno, sendo ampliada, consideravelmente, a concepção de que o desenvolvimento de uma criança se dá muito além do que ocorre na sua interação com os adultos, em aulas dirigidas, mediadas e focadas essencialmente na transmissão de conteúdos, e nos momentos de supervisão, das atividades programadas e estruturadas. O vídeo disponibilizado no QRcode abaixo foi enviado aos professores pelo grupo do whatsapp, e traz de modo sintético em 5 minutos a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Figura 15 – QR Code para acesso ao vídeo com o pediatra Daniel Becker



Fonte: Canal do Ciberateliê Brinc@nte no Youtube – imagens utilizadas em nossos encontros formativos e enviadas pelo whatsapp aos professores em formação.

As atividades de brincar livremente, brincadeiras espontâneas e interações entre as próprias crianças, sem o estímulo de brinquedos, propiciam outras aprendizagens, desenvolvem outras inteligências e potencializam a capacidade de criar e inventar, perceber e compreender o mundo e ampliar a “leitura de mundo” e o repertório de aprendizagens outras de que as atividades curriculares não dão conta, dada toda a complexidade e multiplicidade da nossa constituição humana.

De acordo com Brougère (1998, p. 20), “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Nesse contexto, a escola precisa tornar-se um palco prioritário para estimular e proporcionar esse tempo e espaço para aprender, e brincar aprendendo coisas que, segundo Becker (2017, n. p.), ninguém

mais pode ensinar a ela, porque uma criança que brinca no recreio ou brinca com os pares nos espaços públicos como os parques com amigos vai aprender a construir sentidos, a negociar, interagir, ter empatia, ouvir o outro, se fazer ouvir, avaliar riscos, resolver problemas, desenvolver coragem, autorregulação, autoestímulo, criatividade, imaginação”. É importante nunca esquecer que, brincando livremente na natureza, ou com os pares a criança está aprendendo (BECKER, 2017).

Essas habilidades destacadas, ressalta Becker (2017), são tão mais substanciais para um adulto bem-sucedido do que as aulas formais da escola ou atividades extras que reforcem os conteúdos escolares. Não estamos desvalorizando os demais desafios e aprendizagens formais, ou querendo dar o destaque principal para o brincar, como se esse fosse a panaceia que salvará a escola. Precisamos garantir as aprendizagens da leitura e da escrita, as habilidades matemáticas e outras aprendizagens formais, porém é de extrema relevância que os educadores percebam que o público infante tem na brincadeira e nas interações a sua mais rica forma de aprendizagem e ampliação de conhecimento, e que, brincando livremente, nas interações cotidianas com os pares, a criança está aprendendo.

Esse trabalho leva em consideração os desafios da escola, os desafios sociais das crianças que frequentam a escola pública, a falta de estrutura adequada para estimular o brincar, a criatividade, a inventividade, a imaginação, as condições de trabalho e os baixos salários dos professores, o tempo espaço para os processos de troca entre pares e ambiências formativas para a reflexão e construção coletiva de saberes.

As ambiências lúdicas, como visto anteriormente com maior detalhamento, são esses espaços de brincar, que devem fazer parte do cenário escolar e trazer os artefatos lúdicos para os cenários das crianças com a mesma importância que se dá a outros ambientes.

Devemos lembrar, a respeito disso, que as ambiências lúdicas envolvem, além de espaços criados para a criança, espaços criados pela criança. Kishimoto (2001, p. 238) indica que: “Se o brincar é uma atividade social e cultural, seu espaço deve ser construído pela criança. O equipamento por si só não constrói o espaço do brincar, é a criança, com o auxílio de elementos de materiais, que deve construí-

lo.” Portanto, essas aproximações necessitam, *a priori*, de um olhar transformador do educador. O olhar do educador precisa ser ampliado para a expressão da criança, antes de se fazer qualquer recorte pedagógico.

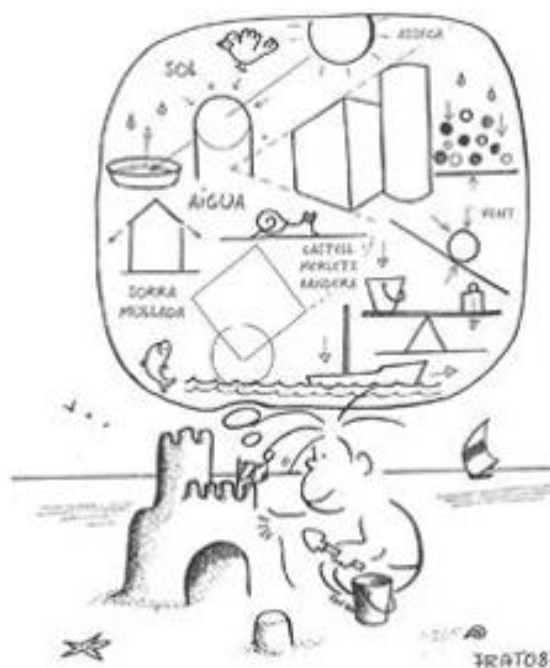
Antes da implantação do baú brincante, um pátio espaçoso muito barulhento, as crianças corriam, gritavam e pulavam ofegantes por toda parte. Com a implantação dos materiais não estruturados para instigar esse brincar, um ambiente não muito diferente, com materiais diversos, tubos, pneus, cordas, tudo espalhado pelo chão, euforia, movimento, cor, vida, infância, virou o cenário de crianças brincando de modo livre e espontâneo. Essa mudança pode trazer um desconforto inicial, posto que sugerirá reestruturações para que se contemple o brincar. E momentos de frenesi por vezes presentes nas interações brincantes, entendendo esse espaço de observação do brincar numa proposta de apoio às experiências de vida, podem reverberar na melhoria das relações entre pares.

Considerar a escolha de cores, o movimento das formas, a arte no ambiente escolar, é considerar a criança em seu *habitat* e modo de ser. A infância não deveria ser cinzenta, inerte e sem forma. A infância, em essência, é marcada por cores movimentos e os passos da trilha que são seguidos pelas interações brincantes, e a linguagem da infância, da ampliação do repertório e de conhecimento de mundo é dada pelos contornos das interações brincantes que lhe são próprias. As interações entre as crianças explicitam as suas preferências, interesses e dificuldades, às quais o educador sensível pode recorrer, antes de determinar o que a criança poderá vivenciar na escola. Ao disponibilizar objetos e proporcionar a ambiência lúdica, percebemos que cada criança ao seu modo ia criando significados com imaginação, inventividade, silêncios, tensões interações eminentemente subjetivas e únicas, o que traz o conceito de ludicidade desenvolvido por Cipriano Luckesi (2007): um estado interno do sujeito que age e/ou vivencia uma atividade de forma plena.

A ilustração de Tonucci a seguir nos mostra que a criança pode imaginar, inventar inúmeras brincadeiras e mesmo de modo intuitivo e sem intenção e intervenção formal desenvolve habilidades. Os processos lúdicos na infância são extremamente importantes para o desenvolvimento de elementos que não podem ser ensinadas em aulas convencionais.



(TONUCCI, 1997, p. 125)



(TONUCCI, 1997, p. 127)

Se ampliar o olhar, o educador verá que disponibilizar objetos, criar ambiências na escola, potencializará o encontro entre as crianças e as brincadeiras, e emergirão aprendizagens outras decorrentes desse cotidiano brincante na escola. A criança é, assim, um brincar com areia (1997, p. 125) ou com um objeto comum (1997, p.127) como nas charges das imagens produzidas acima por Tonucci, é uma escolha expressiva e científica, que sintetizam conceitos e resumem ideias através do desenho. A criatividade, simbolismos e emoção estão presentes, e então, podemos nos mobilizar e nos esforçar para que as crianças possam criar e aprender diante de alguns recursos simples e que aguçam a inventividade e a interação entre os pares.

Brougère (2012b) refere-se aos conhecimentos do cotidiano que “remetem ao mais banal, às rotinas, às repetições da vida” (p. 11). E a simplicidade também pode estar na disponibilização de materiais para fomentar a criação desses encontros onde podem emergir aprendizagens cotidianas, como trata o autor.

O brincar com materiais não estruturados possibilita o desenvolvimento da inteligência e damos a oportunidade de a criança explorar suas habilidades criativas e relacionadas com aprendizagens já consolidadas. Atividades brincantes, que

partem de objetos não estruturados, estimulam as crianças a criarem seus próprios brinquedos e brincadeiras – a partir de materiais simples – e a participarem ativamente também da construção de brincadeiras e transformação de objetos não estruturados em artefatos lúdicos ou elementos brincantes. São diversos os termos para esses elementos – para Brougère (1994), “objetos não estruturados”; para Friedmann (1992), “objetos de brincar”; para Lopes (2004), “artefatos lúdicos” – todos indicando que, no uso dos objetos ou na criação brincante, há “uma mutação do sentido, da realidade: as coisas, aí, tornam-se outras” (BROUGÈRE, 1994, p. 99). Brougère ressalta que o objeto como suporte não é necessário, mas ele permite, no entanto, expandir as possibilidades lúdicas. Mesmo que o objeto ou o brinquedo não seja imprescindível para que a brincadeira aconteça, a presença de objetos reciclados são elementos importantes para suscitar e sustentar o ato de brincar e o sucesso é sem dúvida constatado nas interações brincantes das crianças, quando percebemos a variedade de utilizações lúdicas possíveis, com um mesmo objeto, diversos movimentos brincantes são criados. Conforme indicamos na composição do Baú Brincante na sessão 4.6. Defendemos que a possibilidade de descobrir, imaginação, criar e ser autor da própria brincadeira.

Esse movimento exige que a criança exercite a inventividade a cada interação, transformando um pneu, uma corda e uma caixa em vários brinquedos e brincadeiras diferentes a cada interação. O cotidiano e as interações brincantes causam desestabilização, incertezas, pois não são dadas, planejadas, sistematizadas. Pelo contrário, são abertas ao devir e mutantes, e cada grupo de crianças, nos encontros com os pares, interage de maneira diferenciada e dinâmica, e “a aprendizagem é uma maneira de fazer com” (BROUGÈRE, 2012a, p. 318). E as aprendizagens são um conjunto de recursos que nos permite apoiar-nos no que já fizemos, mas também no que outros fizeram, “pois, as rotinas podem ser transmitidas” (BROUGÈRE, 2012b, p. 13).

Por isso, defendemos a necessidade de se ter um tempo e espaço na escola, para que, paulatinamente com as interações brincantes, as crianças pudessem ir criando coletivamente, recriando e aprendendo modos de brincar com os mesmos objetos e de maneiras diferentes.

Gilles Brougère, falando sobre o assunto, no 1º Seminário Internacional de Infância e Educação Infantil, realizado pela UFSCar, nos dias 11 e 12 de setembro de 2017, salientou a importância dos objetos como estruturantes no processo lúdico

da criança. Esses materiais proporcionam interpretações, apropriações e direções para a experiência lúdica. Para Brougère (2017), mais estimulantes são aqueles que não tenham sentido por si sós e facultem o uso da imaginação, como, por exemplo, um pedaço de tábua, que pode ser transformado em carrinho de rolimã, em assento para balança ou o que surgir no momento. O objeto pode integrar uma brincadeira específica. Os objetos destacados do seu contexto original de composição como um pneu, um volante, um carretel, um tubo de papelão, podem compor diversos movimentos brincantes. Com relação à ao Baú brincante, destacamos que há um momento de seleção de objetos pelos adultos, que potencialmente disponibilizados no espaço escolar instigam os movimentos brincantes, e suscita uma alternativa e uma autorização ou legitimação de um direito de brincar livremente, quando disponibiliza a ambiência lúdica - com tempo, espaços e objetos, que fazem com que as crianças possam chamar os materiais de brinquedos, e as criações, inventividade, e interações podem ser mais ou menos evidentes, de acordo com a escuta sensível e atenta observação dos educadores.

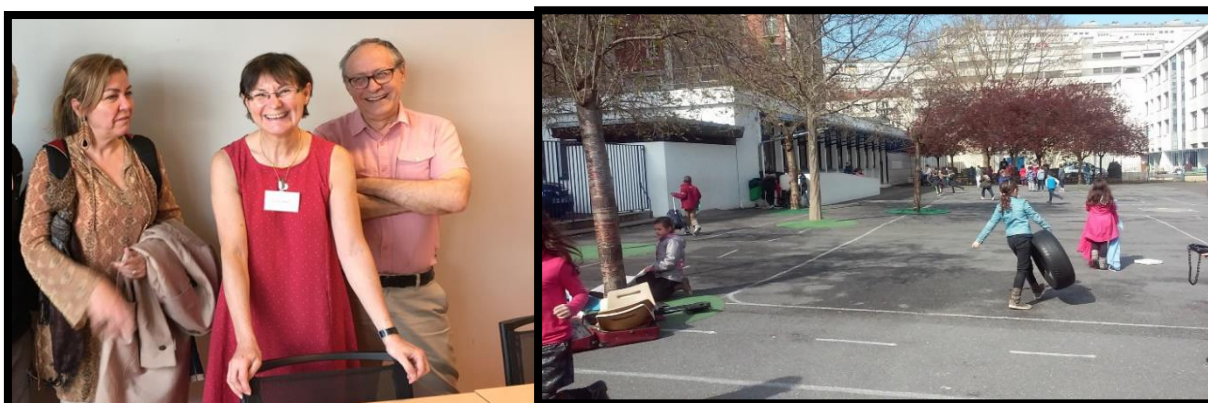
Dessa forma, o material não estruturado, manuseado e exposto a toda sorte de experimentos imaginativos cria as condições para um salto qualitativo no potencial criativo da criança e do grupo de pertença. Para Brougère (1995), o brinquedo é um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. O brinquedo é um objeto infantil. Então, os objetos não estruturados disponibilizados no ambiente escolar podem fomentar o brincar e transformar-se em brinquedos com as interações brincantes, nessa ambiência lúdica disponibilizada pelos educadores no espaço escolar e criada pela criança e seus pares.

4 BAÚ BRINCANTE E SEUS DESAFIOS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE BRINCAR

4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO

Após vivenciar imersões e visitas ao projeto *Boîte a Jouer*³⁵ (Caixa de Brincar), criado na França³⁶ por uma organização chamada *Jouer Pour Vivre* (*Jogar para viver*), liderada por Baptiste Besse-Patin e Nathalie Roucous e acompanhado pelos pesquisadores do grupo de pesquisa Experice, coordenado pelo professor e grande estudioso das questões da cultura lúdica Gilles Brougère – da Universidade de Paris 13, Sorbonne –, a professora Cristina D'Ávila³⁷ se inspirou e nos trouxe o desafio de configurar um projeto parecido no Brasil. Assim surgiu o projeto Baú Brincante, sob a coordenação geral da professora Cristina.

Figura 16 – Visita de Cristina D'Ávila a *Boîte a Jouer*.



Fonte: Foto diário compartilhado (da esquerda, visita da professora Cristina D'Ávila ao Grupo Experice, com Pascale Carnier, à esquerda, e o professor Gilles Brougère, à direita; na foto à direita, um registro da *Boîte a Jouer* em uma escola de Paris.

O eixo central deste projeto original e sem precedentes na França é enriquecer as brincadeiras das crianças nas escolas e promover a reutilização de objetos. São duas questões a serem ressaltadas no projeto: A transformação do ambiente humano e material existente nos pátios das escolas, promover o brincar livre e criativo das crianças e permitir que o reuso de objetos condenados seja jogado fora, assim, ressaltando o impacto ambiental e cuida do planeta.

³⁵ Imagens do projeto piloto na *Escola Vitruve*, Paris, disponíveis em <https://youtu.be/mfftlZTs3ps>.

³⁶ Para mais informações sobre o surgimento do projeto na França, acessar <https://www.youtube.com/watch?v=XVD1iWkLreY> (vídeo com áudio em francês)

³⁷ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – (FACED/UFBA) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Educação e Ludicidade – GEPEL).

Figura 17 - Logo de La Boîte a Jouer Ecolo e imagens do projeto em Paris



Fonte: Print do vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=XVD1iWkLreY>)

Após o estabelecimento de uma cooperação acadêmica com o referido grupo Experice, realizamos reuniões, estudos e discussões sobre os materiais já desenvolvidos pela equipe na França, até chegarmos à elaboração da nossa proposta.

A criação e a implantação da proposta no Brasil resultaram do envolvimento profissional de professoras de três universidades públicas com a infância, o lúdico e a formação de professores.

Figura 18 – Reuniões da equipe para a elaboração do projeto-piloto no Brasil



Fonte: Foto diário compartilhado

No Brasil, o Baú Brincante foi configurado como um projeto colaborativo multi-institucional, envolvendo as instâncias GEPEL/FACED/UFBA, em cooperação acadêmica com o Grupo de Pesquisa Experice, do professor Gilles Brougère; da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com a implantação do Baú em Salvador, sob minha coordenação, na Brinquedoteca Universitária Paulo Freire; e da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié, com a

coordenação da professora Marilete Calegari Cardoso³⁸ O projeto envolveu ainda integrantes do GEPEL, na fase de implantação, bem como monitores da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire – UNEB Campus I.

O Baú Brincante em Salvador é um grande armário, onde são organizados os materiais não estruturados com vistas a promover o brincar criativo, livre e espontâneo das crianças no contexto de escolas de ensino fundamental 1 (EF1). O movimento inicial da caixa de brincar ou baú brincante é disponibilizar, no pátio objetos diversos para as crianças brincarem livremente no ambiente escolar, sem a intervenção dos adultos.

O quadro comparativo elaborado aponta algumas especificidades do projeto brasileiro em relação ao francês.

Quadro 5 – Comparativo entre a *Boîte a Jouer* e o Baú Brincante

<p><i>Boîte a Jouer</i> França</p>	<p>Baú Brincante Brasil – Salvador (BA)</p>
 <p>Logo da Boîte a Jouer Écolo</p>	 <p>Marca do Baú Brincante em Salvador</p>
 <p>Aspecto físico – caixa de metal tipo</p> <p>contêiner com dimensões aproximadas: Largura 2,40 m; altura 2,61 m.</p>	 <p>Aspecto físico: Caixa grande, confeccionada em madeira naval. Largura 1,60 m; altura 1,20 m; e profundidade: 2 m.</p>
<p>Atividade implantada no ambiente da escola por uma ONG.</p>	<p>Atividade implantada pela universidade (GEPEL e auxílio da equipe da Brinquedoteca Universitária)</p>
<p>Atividade acompanhada por animadores.</p>	<p>Atividade acompanhada pelos pesquisadores do grupo de pesquisa e equipe escolar (gestores e professores)</p>
<p>Horário de funcionamento: Escola funciona em tempo integral.</p>	<p>Horário de funcionamento: Período escolar de um turno.</p>
<p>Interações com o baú acontecem no turno oposto</p>	<p>Tempo inicialmente foi 30 e posteriormente 50 min., com a periodicidade de uma vez por semana.</p>

³⁸ Que desenvolveu a pesquisa Catadores do Brincar. (CARDOSO, 2018)

As crianças de faixa etárias diferentes brincam juntas.	No Brasil começamos assim, com os grupos juntos, no horário do recreio, e <i>a posteriori</i> separados, um tempo para cada turma. Para garantir a quantidade/tempo e qualidade do brincar livre.
Acompanhado das interações das crianças pelos animadores e os pesquisadores convidados a observar o brincar na escola. Sem interferência de adultos.	Professores envolvidos na observação do brincar. Mediação apenas para aplinar conflitos ou ajudar a realizar algo a convite da criança como por exemplo, amarrar uma corda.
Acompanhamento realizado pelo grupo de pesquisa externo	Acompanhamento na escola por uma professora da equipe escolar, articuladora local com assistência constante e construção coletiva do grupo de pesquisa.
Os objetos são chamados de materiais de recuperação.	Os objetos são chamados de “Materiais não estruturados” ou “artefatos lúdicos”
Observações registradas nos blocos e cadernos físicos pelos pesquisadores do grupo Experice.	Registros feitos pelos professores com os celulares (textos, áudios, fotos e vídeos) e compartilhados com o restante dos professores e equipe gestora pelo aplicativo de comunicação instantânea.
Lista de material estudado e catalogado pela equipe de pesquisadores para a composição da <i>Boîte a Jouer</i> , listando quantidade, funcionalidade	Objetos selecionados com inspiração na <i>Boîte a Jouer</i> e de acordo com as especificidades do espaço; avaliados de acordo com as sucessivas experimentações e interações.
Disponibilizados em um container na parte externa da escola.	Disponibilizados em uma caixa de madeira (ora na parte externa, ora na parte interna).
Formação dos animadores ³⁹ : grupo que acompanha as atividades lúdicas das crianças no turno oposto. A Formação de professores e equipe escolar é inexistente.	Formação com os professores e equipe escolar. – Em Salvador Presencial e online, uso dos dispositivos móveis e conexão em rede – Em Jequié (Presencial).
Regras básicas: não machucar, não levar, respeitar o tempo; organizar os materiais.	Regras adicionais: respeitar a escala do líder do dia, que passa a ser responsável pelo monitoramento do tempo, pela abertura do baú e pela orientação as crianças para organizarem coletivamente os objetos ao final.
Estudos do grupo de pesquisa Experice do professor Gilles Brougère	Base conceitual de análise das interações brincantes – <i>Brincar social espontâneo</i> , de Conceição Lopes.
Jean-Marc BRUNET e Emma PERROT, juntos, criaram a associação “Play to Live”. Viver para viver, viver para brincar? Este poderia ser o subtítulo deste projeto na França, que contribui para o desenvolvimento harmonioso das crianças na escola e cuida do planeta, por usar materiais que iriam para o lixo. Jean-Marc Brunet ressalta a dimensão ecológica de seu dispositivo	Aqui não tem brinquedos, tem brincar. Esse poderia ser o subtítulo do projeto em Salvador, que contribui com materiais simples, para a composição de ambiências lúdicas e brincantes no cenário escolar. Considerando a inventividade, a necessidade da promoção de espaços de convivência, de conversação, de gerenciamento de conflitos. Cocriado em Salvador pelas pesquisadoras Cristina D’Ávila, laçanã Simões e Antonete Xavier.

Fonte: Elaborado pela autora

O projeto no Brasil enfatiza: a importância da dimensão lúdica e formativa do dispositivo presente no cenário escolar. Destacamos no Baú Brincante o

³⁹ Caderno de formação dos animadores que tivemos acesso no início do projeto para compreensão e entendimento da proposta realizada nas escolas em Paris.

<https://drive.google.com/drive/u/2/folders/0B1mgZRtDyCR4cTNBM3VUZVNqUE0>

engajamento da equipe escolar, a formação de educadores com a utilização dos dispositivos móveis e da conexão em rede, o estímulo à criação de ambiências lúdicas no cenário da escola – que alimentem a inventividade e criatividade espontânea das crianças, o diálogo formativo sobre as aprendizagens sociais decorrentes das interações brincantes, a articulação conceitual com os estudos de Conceição Lopes, e escuta sensível das crianças, características que dão um sentido ao brincar espontâneo na escola e já sugerem diferenciais e contribuições relevantes da pesquisa desenvolvida.

O projeto na França obteve resultados similares aos observados no Brasil, mas há uma diferença de concepção importante do projeto Brasileiro. Como na França esse momento do brincar acontece no turno oposto da escola, é acompanhado pelos animadores, e no Brasil temos um cenário diferente, com o recreio fazendo parte do tempo pedagógico no turno regular (matutino ou vespertino), a implantação desse dispositivo no Brasil, especificamente em Salvador, tinha por objetivo desde o início de engajar a equipe escolar – professores e gestores – para promover o brincar livre, criativo e espontâneo e a criação de mecanismos lúdicos no ambiente da escola de ensino fundamental I, bem como proporcionar ambiências formativas e de autogestão do projeto pela escola para garantir uma valorização da criança, a vivência plena da infância e do direito de brincar no cenário escolar, que entendemos ser uma manifestação da ludicidade privilegiada para as aprendizagens sociais e um momento importante para a formação do educador, como relata uma das coordenadoras pedagógicas da escola, em um dos nossos encontros e diálogos formativos. Seu relato evidencia que *a posteriori* os professores começaram a conceber a importância dos momentos como formativos para eles.

O momento do baú não é uma aula (se referindo ao formato de aulas para as crianças), mas, para o professor, é. Ele está lá observando, intervindo quando necessário e aprendendo, alimentando sua prática pedagógica. Ao observar as crianças está sendo formativo pra ele. 9:43' - FadaAgregadora – coordenadora pedagógica da escola.

Fonte: Transcrição do Encontro formativo realizado em 18/12/2017.

Como parte das experiências de formação e cooperação acadêmica com a universidade parisiense, em setembro de 2017, realizou-se em Salvador (BA) o VIII

ENELUD – Encontro Nacional de Educação e Ludicidade, no âmbito do qual o professor Gilles Brougère proferiu a conferência “Brincar livre e aprendizagens em práticas sociais”, em que relatou as experiências com a caixa para brincar instalada nas escolas francesas.

Figura 19– QR Code com a conferência de Gilles Brougère



<https://youtu.be/0KXFOORqQ00>

Conferência Parte 1 –45´



<https://youtu.be/oHuhmAz045E>

Conferência Parte 2 – 26´

Fonte: Canal do Ciberateliê no YouTube – VideoDiário

Algumas professoras da escola campo de pesquisa estiveram presentes nessa conferência, e a percepção delas sobre as ações que desenvolvemos em comparação com as experiências compartilhadas pelo professor Brougère foi bastante interessante. As professoras perceberam as similaridades e diferenciações que realizamos no projeto da Bahia e as registraram de modo muito enfático, percebendo que mesmo sendo realidades diferentes, as crianças imaginavam, criavam e interagiam de modo similar nas situações lúdicas.

**Figura 20 – Registros da presença do professor Gilles Brougère no Brasil.
Conferência e visita à Escola Municipal Roberto Santos**



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Além de realizar suas conferências, alguns convidados do evento, como a professora Walburga Santos, da Universidade Federal de São Carlos, a professora Adriana Friedman⁴⁰ e o professor Gilles Brougere, visitaram a escola-campo de nossa pesquisa e tiveram a oportunidade de observar as interações das crianças na fase inicial de implantação do Baú Brincante.

4.2 MAPEAMENTO E ESCOLHA DA ESCOLA

Em agosto de 2016, o grupo de pesquisadores do GEPEL iniciou visitas e o

⁴⁰ Criadora e coordenadora do Mapa da Infância Brasileira e do NEPSID – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento.

mapeamento de escolas no entorno da UNEB, que fica no bairro do Cabula, em Salvador, para a implantação do projeto de pesquisa e extensão Baú Brincante. No dia 31 de agosto, foram feitas visitas a seis escolas nas adjacências da UNEB (situadas nos bairros Saboeiro, Engomadeira, São Gonçalo e Cabula), para a escolha da escola-piloto para a implantação do Baú Brincante. Nas visitas às escolas, encontramos com os gestores e coordenadores, para identificarmos qual era a percepção da equipe escolar sobre o brincar livre, compreender como acontecia o recreio e o brincar na escola, para fundamentar a escolha de uma escola para implantação do projeto, considerando o desejo e a relevância do brincar para a escola em questão, além de sua proximidade com a universidade para apoio no desenvolvimento de ações futuras e prosseguimento da proposta para as crianças da comunidade do entorno.

Figura 21 – Mapa do trajeto entre a escola e a universidade



Fonte: GoogleMaps

Após a realização do mapeamento e das análises, a escola escolhida foi a Escola Municipal Governador Roberto Santos (EMGRS), também conhecida como Robertinho, que fica a cerca de dois quilômetros da universidade. Fizemos a escolha e lançamos o convite, considerando a possibilidade de implantação de ambiências propícias ao brincar na escola, nossa parceira, em reunião realizada com a gestora que esteve à frente da escola em 2015 e 2016.

Figura 22 – Encontro com a gestora da escola Roberto Santos, Fátima Simões, e a equipe do GEPEL



Fonte: Foto diário compartilhado

Em 2017-2018, outra equipe assumiu a direção da escola. Realizamos com elas várias reuniões para esclarecimentos sobre o projeto, visitamos os espaços da escola para ouvir as ideias e projetos já existentes e analisar o melhor espaço para implantação.

Figura 23 – Encontro entre as pesquisadoras do GEPEL e a equipe da brinquedoteca universitária



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Alguns fatores foram destacados na definição do *locus* de implantação do projeto de pesquisa e extensão Baú Brincante. Além do amplo espaço externo, com

muitas árvores frondosas e que geravam sombras, a escola escolhida tinha duas quadras, espaços com areia e espaços chão cimentado; sua direção e professores já demonstravam interesse no lúdico, seja pela compra de jogos, seja através de outros projetos já realizados na escola. Foi decisiva a abertura da gestão em proporcionar um espaço de diálogo sobre a temática, considerada relevante ao desenvolvimento integral das crianças, exemplificada pelo desejo de diversificar o recreio e elaborar projetos de conservação do patrimônio, com a pintura dos muros, uma proposta da coordenadora Patrícia Moura, em conjunto com a professora de artes visuais Iaçanã Simões, com o projeto Do Kabula ao Cabula.

Havia ali a semente para a constituição de uma ambiência lúdica e infante, que poderia ser receptiva à promoção do brincar com materiais não estruturados propostos pelo projeto e, ainda, ao fortalecimento de uma cultura brincante para as crianças em ambiente escolar.

Os critérios considerados para a escolha do *locus* de implantação do projeto foram os espaços físicos da escola, a abertura da equipe de gestão e professores para fomentar o brincar, um tempo para encontros presenciais de formação, além de proporcionar um momento apropriado para as interações brincantes das crianças, pois, em muitas escolas, o recreio tem sido suprimido e em outras é ínfimo, durando apenas 20 minutos, divididos entre o momento do lanche e o do brincar.

4.3 CORPUS EMPÍRICO E LOCUS DE PESQUISA:

Foi nesse movimento dialético de leituras, vivência profissional e de pesquisa implicada – reflexões de um devir constante – que a itinerância da tese foi sendo delineada. Esse desenvolvimento ocorreu durante a imersão no campo, e a construção do corpus empírico, com a constituição da ambiência lúdica e ambiência formativa, feita não apenas dos educadores, das observações brincantes das crianças, ambientes presenciais e online de formação, mas também a partir das vivências formativas dos educadores envolvidos.

Esses acontecimentos não se deram, como já sinalizado, de forma sucessiva ou linear, e alguns foram “gestados” por um tempo até ganharem corpo, como o engajamento com os projetos da escola, por exemplo. No entanto, a necessidade de sistematização escrita da trajetória metodológica impõe certos limites que a

linguagem verbal, sozinha, não pode transpor.

A Escola Municipal Governador Roberto Santos (EMGRS), conhecida pela comunidade externa e interna como Robertinho, é uma instituição pública que funciona nos três turnos, atende ao ensino fundamental I e II, e Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴¹, e está situada no bairro do Cabula, em Salvador, Bahia. Tornou-se o *locus* para a implantação do dispositivo disparador – Baú Brincante, sendo associado, posteriormente, a outras ambiências lúdicas que estavam sendo gestadas na escola.

Na primeira visita, percebi alguns sinais do brincar espalhados e quase apagados pelo chão, conforme Figura 24.

Figura 24 – Vestígios do brincar no chão da Escola Roberto Santos



Fonte: Foto diário compartilhado

4.3.1 Os primeiros movimentos de observação e formação (Ciclo 1)

O processo de implantação da ambiência lúdica representada pelo Baú

⁴¹ Escola de grande porte, que funciona nos três turnos e dispõe de ampla área interna e externa conta com 78 funcionários. Que atendem o fundamental 1, são 15 professores regentes incluindo os professores especialistas e 10 funcionários de apoio. O número de matrículas é 817 alunos, assim distribuídos: ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano) – 422 estudantes; anos finais (6º ao 9º ano) – 149 estudantes), além de 224 matriculados na EJA, e 22 estudantes da educação especial. Fonte: Dados do censo escolar 2018. (<https://www.qedu.org.br/escola/134880-escola-municipal-governador-roberto-santos/censo-escolar>).

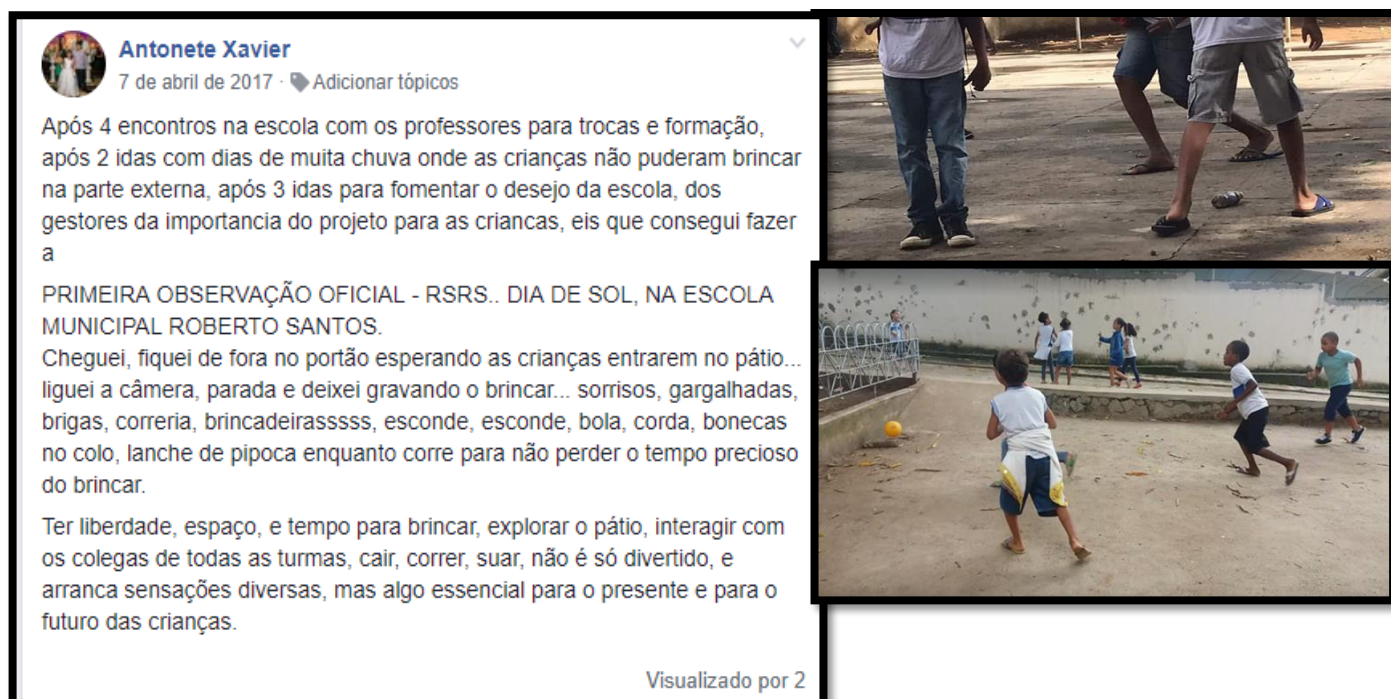
Brincante englobou diferentes momentos da pesquisa-formação, incluindo ações que precederam a implantação propriamente dita do baú, a saber:

- Encontros com o grupo gestor e encontros formativos com a equipe de professores, para estudo de viabilidade de tempo e espaço para o brincar na escola;
- Encontros com a equipe escolar e com as crianças para elaboração coletiva das estratégias e regras para as interações lúdicas nas interações, após a implantação do baú;
- Observação de dez períodos de recreio da escola antes da presença do baú, onde foram gerados relatos interessantes que nos deram subsídios para a implantação.

Os encontros com a equipe de gestão da escola foram conduzidos no sentido de viabilizar e escolher em conjunto um espaço para instalação do baú. Esse percurso foi permeado por diálogos e reflexões sobre as ambiências externas da escola e a construção de espaços para fomentar o brincar.

Os encontros com as crianças, em todas as turmas, foram direcionados a fomentar nelas a curiosidade para o que seria o baú brincante, sobre o momento de ir ao baú, dialogar sobre a importância das regras para dar conta do tempo proposto para as interações brincantes e a organização do espaço após o período de brincadeiras. Registramos diversos elementos nesse primeiro período de observação, a correria, brincadeiras de polícia e ladrão e o frenesi total. O tempo do brincar, que era dividido com os momentos das necessidades de lanche e banheiro. Além disso, a utilização de objetos como uma garrafa plástica para brincar de futebol, conforme figura a seguir, percebemos que as crianças no amplo espaço da escola, pegaram objetos que estavam pelo chão como um galho de árvore que servira para brincar de cabo de guerra. Mostrando indícios de que as crianças buscavam objetos disponíveis no espaço para dar suporte aos momentos de brincadeiras no recreio.

Figura 25 – Registros das primeiras observações no recreio



Fonte: Foto Diário Compartilhado - Facebook

Concomitante com esses encontros, nos meses iniciais, a equipe de pesquisadoras da brinquedoteca universitária e as três pesquisadoras do GEPEL⁴² mobilizaram-se para realizar as observações e registros no recreio, sobre os espaços e tempos do brincar na escola antes da implantação do baú brincante, registramos brincadeiras nos diários e vídeos conforme relatos disponibilizados no diário compartilhado entre os pesquisadores e monitores da brinquedoteca envolvidos na fase inicial de implantação.

4.3.2 Diálogos formativos presenciais com professores

Os diálogos formativos presenciais foram realizados com o objetivo de mobilizar a equipe escolar em relação à infância e ao brincar. Os quatro encontros realizados objetivaram:

- a) Ouvir as memórias da infância e do brincar dos professores;
- b) Socializar a proposta do baú;

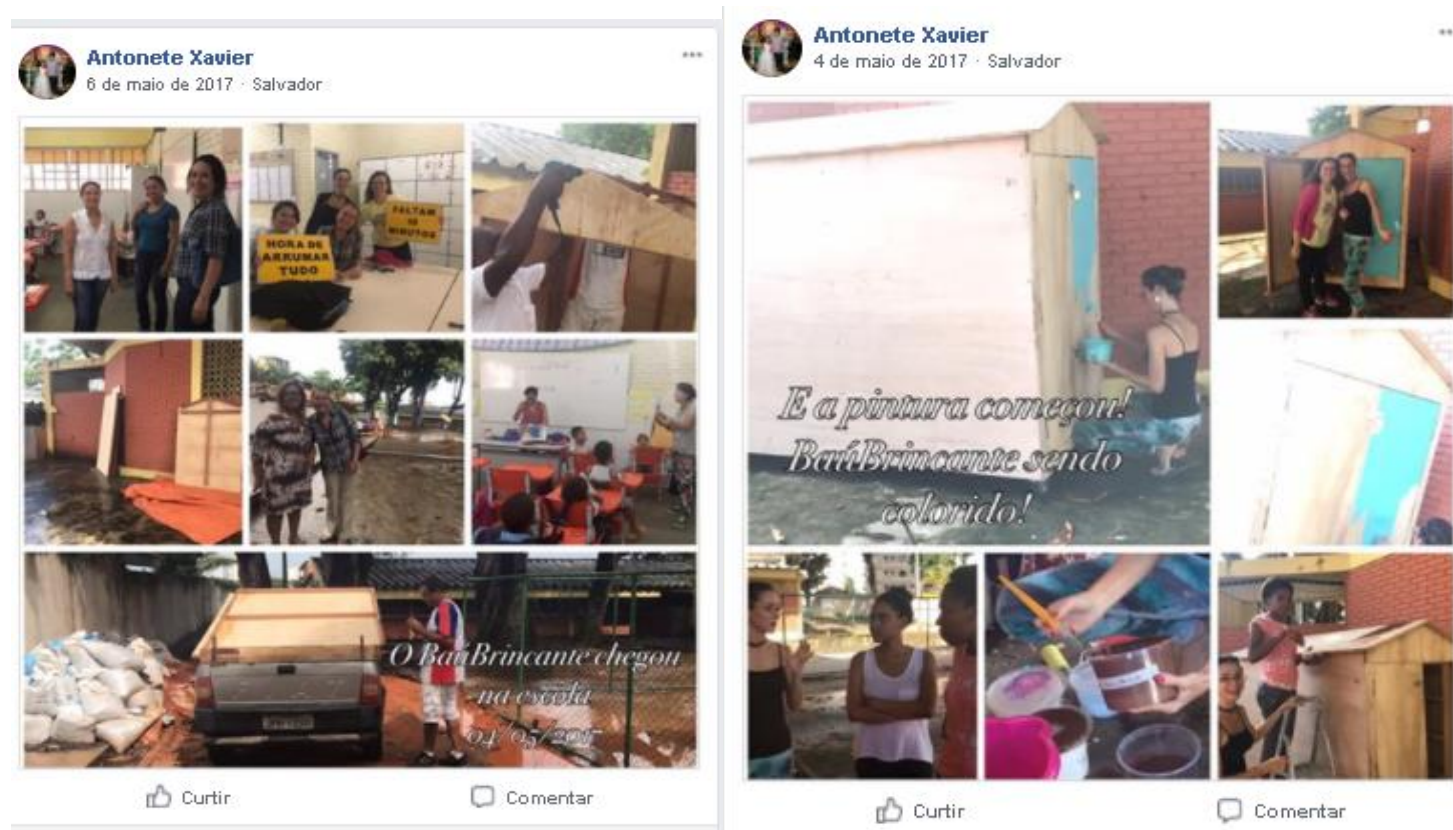
⁴² Cristina D'Ávila (OriEncantadora) – coordenadora geral do projeto; Sandra Popoff (Pesquisadora Escriba); e Antonete Xavier (Fada Realizadora, nome que ganhei da Fada de Pincel, a professora de artes laçanã Simões).

- c) Acessar algumas teorias e reflexões que são o cerne da temática do brincar e da ludicidade, notadamente o brincar livre ou brincar social espontâneo;
- d) Discutir sobre os conceitos de ludicidade e sobre a escolha do brincar espontâneo como manifestação da ludicidade;
- e) Sensibilizar sobre a importância de se criarem espaços brincantes e lúdicos na escola;
- f) Consolidar a hibridização do ambiente online como parte da ambiência formativa.

Nesses percursos, as trocas intensas foram delineando os passos, as estratégias, dando forma às aprendizagens de todos nós acerca do brincar social espontâneo, ajustando e cocriando o baú brincante na Escola Municipal Roberto Santos. Enviamos também uma carta aos pais informando da implantação do projeto conforme apêndice A.

O baú chegou à escola no início de abril de 2017. O ambiente foi preparado e o baú pintado sob a orientação e protagonismo da professora de artes, laçanã Simões, a Fada de Pincel, com o auxílio da equipe da brinquedoteca universitária, conforme os registros trazidos na Figura 26. Enquanto isso, os monitores voluntários da brinquedoteca e nós, as pesquisadoras, visitamos todas as turmas de ensino fundamental 1 da escola, para contar para as crianças uma história explicando as regras de funcionamento do baú, e em rodas de conversas falando sobre a pesquisa e a implantação do projeto na escola.

Figura 26 – O baú brincante chegando à escola e pintura



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Por conta das referências que algumas crianças tinham das ações da UNEBrinque e da brinquedoteca, por já terem participado de ações lúdicas na universidade, elas acharam que íamos trazer brinquedos para a escola. Foi então que a Fada de Pincel lançou a frase para as crianças, de que “nós não estávamos levando brinquedos, mas o brincar para a escola” – e, assim que tivemos a possibilidade, ela pintou a frase em cima do novo espaço do Baú: “Aqui não tem brinquedos, tem brincar”. Desse modo, a Fada de Pincel, concomitantemente, foi encantando e envolvendo a escola em ações artísticas e lúdicas, num processo coletivo de instauração da cultura lúdica e de acordar o brincar antes adormecido ou timidamente expresso.

4.4 INAUGURAÇÃO E FRENESI: REFLEXÕES INICIAIS

Embora haja, neste trabalho, uma necessária divisão de ciclos e momentos, todo o processo ora descrito deu-se de forma fluida, não havendo “fronteiras” rígidas entre suas etapas. Do mesmo modo, as seções e subseções que estruturam esta

tese são reflexos dessa organização didática da caminhada da pesquisa. Reforço essa ponderação por perceber que a compreensão da inauguração do baú requer a visualização do conjunto de fatos que culminou com esse momento.

Foi paulatina a vivência dos desafios e descobertas durante a constituição do *corpus* empírico: escolher a escola, encontrar tempo e espaço para dialogar com a gestão e com a equipe pedagógica, observar os recreios e o ambiente escolar, mediar o processo de montagem e implantação do baú brincante na área externa da escola, a pintura do baú - pela professora de artes visuais com o envolvimento das crianças e das monitoras da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire – observar os recreios antes e depois do baú. Essa itinerância de contato e implicação com o espaço escolar, de pertencimento, constituiu o processo de implantação do baú brincante e culminou com sua inauguração – um momento de catarse coletiva das crianças, conforme registros realizados nas observações iniciais, cujas nuances foram ao longo do tempo sendo descritas e analisadas pelos próprios professores nos processos de interação nos ambientes digitais, onde eles foram trazendo comparações de como agiam as crianças antes e depois da implantação do baú.

A Figura 27, com registros feitos durante o dia de inauguração do baú, ilustra o frenesi das crianças quando da utilização dos objetos não estruturados para brincar. Os materiais, contudo, eram usados para guerrear entre elas, além de outros usos indevidos dos materiais, que geraram situações de conflitos, disputas e aparente desordem. A quadra e os tubos deram o tom para brincadeiras de luta e corre corre.

Figura 27 – A quadra e os tubos



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook.

Logo após o primeiro dia de abertura, foram tencionados alguns encontros de realinhamento com a equipe de professores e a gestão da escola, para encaminhamentos de ordem prática, como o tempo para brincar, a divisão das turmas para os momentos de interação, o acompanhamento do professor e a importância do compartilhamento das impressões, bem como discussão de alguns conceitos relacionados ao brincar social espontâneo (BSE), e, por conta dos sinalizações feitas pelos professores e gestão que acompanharam as primeiras semanas de utilização do baú, criamos algumas estratégias conforme destacadas no diálogo e transcrição destacadas na figura a seguir.

Figura 28 – Prints de diálogos: estratégias e encaminhamentos

Fonte: Print do aplicativo WhatsApp Fada de Pincel, armazenada no foto diário compartilhado

The image shows a WhatsApp chat interface with a list of strategies and several audio messages. The chat is dated 'Ontem' (Yesterday) and 'Hoje' (Today).

Ontem

Olá 22:23

Preciso muito conversar sobre o baú... amanhã nos falamos. 😊 22:24

Hoje

Oi querida 05:04 ✓

Hoje Estarei na ufba o dia todo. 05:04 ✓

Pela manhã em aula... mas pode falar. Tb quero conversar com você. Estive na escola na segunda e não te vi 05:05 ✓

1. Delimitar o horário
2. Rever os materiais - tirar materiais que tem apego material, bijuteria, roupas... tirar os tubos, e objetos que instiguem a brincadeira de guerra. Implantar a questão da brincadeira. Conversei com vários na segunda.
3. Criar estratégias de organização do BaúBrincante
4. Precisamos da implicação dos professores, durante o recreio, e em outros momentos, pois é uma questão cultural, que precisamos aos poucos ir observando, registrando e refletindo.
5. Só tendo o envolvimento dos docentes da escola e da gestão e que podemos melhorar esses pontos e fazer as coisas acontecerem. 08:01 ✓

E muito bom ter as suas impressões, e vamos construindo estratégias por meio das reflexões. 08:03 ✓

Eu acredito nisso! No trabalho colaborativo 08:03 ✓

No brincar, 08:03 ✓

Na pesquisa formação!!! E por isso que é importante que vocês - os professores - levem as crianças. Veja como o seu olhar hoje foi valioso. O compartilhamento dos áudios com as suas impressões e sinalizações foram extremamente relevantes. 21:44 ✓

2:18 08:05

pensar juntas com a gestão. Precisamos implicar todos, e isso é algo que vai acontecendo aos poucos. Escolhemos a escola de vocês pela sensibilidade da gestão, pela abertura ao diálogo sobre a temática do brincar, flexibilizar os horários e ampliar o uso os espaços da escola que não são muito usados para esse fim. 21:49 ✓

Mas vamos continuar! A pesquisa e isso! Observação, elaboração coletiva de estratégias, alterações para a melhorias... vamos rever sim!! 08:03 ✓

6. Viabilizar mais "tempo" para o recreio, no mínimo 30 minutos, como vocês tinham combinado antes de vir, aí faríamos por turma. Para que as crianças tenham calma e a certeza que toda semana terão garantido esse tempo e espaço. 21:12

Nos primeiros momentos de implantação da ambiência lúdica, coube aos educadores da escola o acompanhamento dos processos de interação das crianças com os materiais não estruturados, no intuito de registrar suas primeiras impressões e dialogar sobre elas e criar de modo colaborativo o baú no Robertinho,. Como pesquisadora do percurso investigativo, concentrei-me em mediar o intercâmbio de saberes, por meio da escuta sensível, do olhar atento e do registro imagético nos dispositivos digitais móveis, a fim de compor coletivamente as reflexões acerca

do sentido do brincar espontâneo no cenário da escola de EF1.

4.5 REALINHAMENTO: CONSTRUÇÕES COLETIVAS

Houve, no entanto, uma fase de realinhamento, pois, o baú brincante ficou fechado por dois meses, por localizar-se em área externa da escola – por conta das fortes chuvas do inverno de 2017 – e também por outras dificuldades e intercorrências que surgiram após a sua inauguração. Nesse período, o baú ficou sob a proteção de uma lona preta.

Enquanto o baú brincante ficou fechado, as crianças iam sempre à professora de artes, inquirindo-a sobre quando o baú ia voltar a funcionar. Na Figura 24, trago imagens de um vídeo compartilhado pela Fada de Pincel que está armazenado no diário no qual se veem as crianças batendo no baú e gritando juntas, “queremos o Baú, queremos o Baú”, de alguma forma militando e sinalizando o desejo de voltar a utilizá-lo.

Figura 29 – Crianças pedindo a reabertura do baú



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Depois das intempéries, como o baú brincante estava na parte externa da escola, embaixo de mangueiras, insetos e formigas que passaram a habitá-lo. O realinhamento que fizemos em decorrência do seu funcionamento foi muito importante, trazendo conquistas significativas.

Figura 30 – Reflexões na chuva



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

A Fada de Pincel e a equipe gestora sugeriram colocar o baú brincante na parte interna da escola, em respeito à dinâmica e à especificidade do projeto local, mesmo fugindo um pouco dos aspectos iniciais preconizados pelo brincar ao ar livre desenvolvido pelo projeto inspirador do Baú Brincante, a *Boîte a Jouer*. Os argumentos foram contundentes e a equipe da escola sinalizou que queria fazer com que o baú durasse bastante tempo, que tivesse visibilidade dentro da escola e que compusesse o cenário de um espaço com mais movimento, o refeitório.

Os pressupostos da escuta sensível mobilizaram-me a ouvir a escola e levar em conta as ponderações pertinentes e assertivas da Fada de Pincel e da equipe gestora. A partir dessa escuta e da abertura ao diálogo, levamos o baú para a parte interna da escola, mostrando o quanto o período do inverno foi relevante, resultando em novas estratégias, tanto com as crianças como com as ações formativas. Então, realinhamos os espaços. A mudança foi feita, e os diálogos motivaram-nos a pensar

sobre a importância de o baú estar protegido do tempo e de visível aos olhos das crianças.

Figura 31 – Mudança do baú brincante para a parte interna da escola



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Figura 32 – Comunicado de mudança do baú para a parte interna da escola



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Na reabertura do baú na parte interna da escola, utilizamos outras estratégias para passar as regras, o modo de organização dos materiais. E a sistematização dos horários e a regularidade fizeram amenizar a vontade frenética das crianças de usar tudo ao mesmo tempo e ajudaram a reorganizar o tempo e o espaço com mais leveza. Tivemos momentos de círculos e rodas de diálogo com todas as turmas de crianças, e suas respectivas professoras. Onde passamos as regras, já incorporamos as sugestões dos líderes por turma e escala do dia para auxiliar na organização do baú e passar as placas do tempo.

Figura 33– Orientações e compartilhamento das regras com as crianças



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

A fada de pincel, protagonista essencial para o processo de implantação e consolidação da autogestão da ambiência lúdica, com total apoio, envolvimento e parceria da equipe gestora da escola, potencializou, durante o período chuvoso, as ações de seu projeto de cuidado com o patrimônio. Era o preparar e embelezar com arte para acolher, instigando, ainda mais, minha implicação nesse primeiro ciclo da pesquisa, pois enquanto o baú estava fechado continuei colaborando com as outras ações da professora enquanto realinhávamos os materiais.

Figura 34 – Sincronia: O brincar e mais ambiências lúdicas pinturas no chão



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Os saberes e os fazeres que estavam sendo compostos reverberaram para além da implantação, do acompanhamento e dos registros do brincar com as interações lúdicas do baú brincante. A pesquisa produziu contribuições significativas para o cenário da escola, como se pretendeu nos seus objetivos.

Nas palavras da Fada de Pincel:

As demais ambiências lúdicas também vieram mais à frente, na sequência, quando colocamos o Baú Brincante na parte de dentro da escola, no refeitório, e ali eu decorei, reorganizamos juntos o espaço para acolher as crianças e foi quando eu disse que ali era o “preparar para acolher”. (Transcrição do áudio do WhatsApp).

Com o auxílio de observações, diálogos e interações, surgiram sugestões dos professores, da equipe gestora e da Fada de Pincel e foram criados alguns dispositivos para auxiliar os registros das impressões decorrentes das interações espontâneas das crianças nas ambiências lúdicas do baú brincante.

Juntos, elaboramos a ficha de agendamento e registro de presença e a ficha de observação das interações brincantes, disponibilizada apenas como referência, conforme descritas no quadro abaixo a fim de orientar o olhar observador dos professores para essas interações, por potencializar a compreensão de rotinas, hábitos e experiências vivenciadas pelas crianças durante as interações brincantes. Esses materiais foram impressos e disponibilizados aos professores, e os registros realizados nas fichas não tiveram uma resposta formal, pois não era essa a intenção.

Seguindo o horário por turma, conforme descrito no Quadro 5, desenvolvemos, gradativamente, diálogos tanto nos encontros presenciais quanto nas trocas pelo WhatsApp com o grupo de professores que estiveram mais diretamente envolvidos no processo de implantação do primeiro ciclo, para irmos buscando estratégias coletivas para organização do tempo e espaço de interação, bem como suas observações.

Quadro 6 – Subsídios utilizados para implantação do Baú Brincante

Dispositivo e estratégia

Idealização e função

Horário de funcionamento do baú brincante por turma

 Escola Municipal Governador Roberto Santos (Robertinho) HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DO Baú Brincante¹ Turno: MATUTINO					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08H20 09H10	3ºANO A Ailton		3ºANO B Mariana	4ºANO A Gláucia	2ºANO A Ana Lúcia
10H30 11H40	3ºANO B Cátia		1ºANO A Adriana	1ºANO B Edileusa	4ºANO B Cássia

Horário elaborado pela coordenadora pedagógica Patrícia Moura, por sugestão dos professores e da gestão, em reunião realizada no dia 9 de junho de 2017.

Tabela de ajudantes por turma



Escola Municipal Governador Roberto Santos Robertinho

Professora: **ADRIANA** - Turno: **MATUTINO** Turma: **1ªA**

Esca de ajudantes do Baú Brincante

Data	Data	Data	Data

Tabela com todas as semanas do mês, elaborada pela pesquisadora, a partir da sugestão da professora Dilza, do 4º ano vespertino, que fez uma eleição na turma, quando as crianças foram apresentando as propostas de organização do baú.

Registro de presença – rastros da itinerância e da presença das turmas na interação com o baú brincante



ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR ROBERTO SANTOS (ROBERTINHO)


Ficha de Rastros da Itinerância e presença das turmas na interação com o Baú Brincante.

Para fins de contabilização da carga horária semanal do Ciclo de Brincante; Formação em rede para fomento do brincar livre no ensino fundamental

Mês:			
Turma:		Turno () matutino () Vespertino	
Professor:			
Semana1	Semana2	Semana3	Semana4
Data:	Data:	Data:	Data:
Ass:	Ass:	Ass:	Ass:
Obs:	Obs:	Obs:	Obs:

Ficha elaborada a partir da sugestão da Fada de Pincel. Esse material ficou disponível em uma pasta dentro do baú ou na secretaria da escola no segundo ano de funcionamento (2018) para os professores registrarem a frequência das interações das turmas no baú brincante (intercorrências, greves e outros elementos). Além disso, a ficha serviria para fins de contabilização da carga horária semanal do processo de formação

em rede, que acontecerá no ambiente formativo digital.

 Escola Municipal Governador Roberto Santos Robertinho Ficha de Observação 1 - <u>CiberAteliêBrinc@nte</u>		
Data: Turma/Turno:	Professora:	Horário de observação:
Indicador	Anotações	
a) seleção dos objetos: preferência das crianças		
b) acesso aos objetos e estratégia de apropriação, posse, trocas, disputas entre as crianças, esconder, conflitos, situações de,		
c) Instalações edificadas com os materiais, criações, invenções, situações de colaboração, (objetos utilizados para a composição de uma brincadeira ou brinquedo)		
d) as regras, respeito as regras, evolução e novidades.		

Elaborada com base nos estudos desenvolvidos pelo Grupo Experice da Universidade de Paris 13, na observação da *Boîte à Jouer*, e adequado às especificidades do baú brincante, da escola pública na Bahia. Submetida ao grupo de professores para utilização, alterações e registro de outras sugestões. Inspirações disponíveis em <http://www.jouerpourvivre.org>.

Ficha de observação das interações brincantes

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O Quadro 6 acima foi utilizado com os professores para eles conhecerem o conjunto de materiais que foram construídos de modo colaborativo, e que nos ajudariam na organização da rotina e observação do brincar. Ao longo do tempo, o que foi dando a tônica mais enfática da produção de dados foram os diálogos formativos presenciais e o grupo de interação no WhatsApp, com as trocas constantes de impressões, imagens, vídeos e áudios sistematizados nos dispositivos de produção de dados, que foram sendo acionados para consolidá-los. Com esses elementos, constituímos, em conjunto, alguns subsídios para acompanhamento, registro e reflexões na ambiência formativa utilizada na análise paulatina trazendo os sentidos construídos em torno do sentido do brincar na escola, e a noção que envolve os potenciais formativos e comunicacionais da conexão em rede.

No realinhamento, realizamos mais momentos de diálogos formativos com os professores para refletir, junto com a gestão e os educadores, sobre os

momentos em que o baú funcionou na parte externa, repensando a proposta e os propósitos da implantação do projeto, assim como as estratégias de funcionamento.



Figura 35 – Diálogos formativos presenciais no período do realinhamento

Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Nesta segunda fase de formação, utilizamos muito os recursos imagéticos para fomentar os diálogos. Compartilhamos alguns vídeos de reflexão⁴³ sobre o brincar pelo grupo do WhatsApp e exibimos presencialmente para os professores o

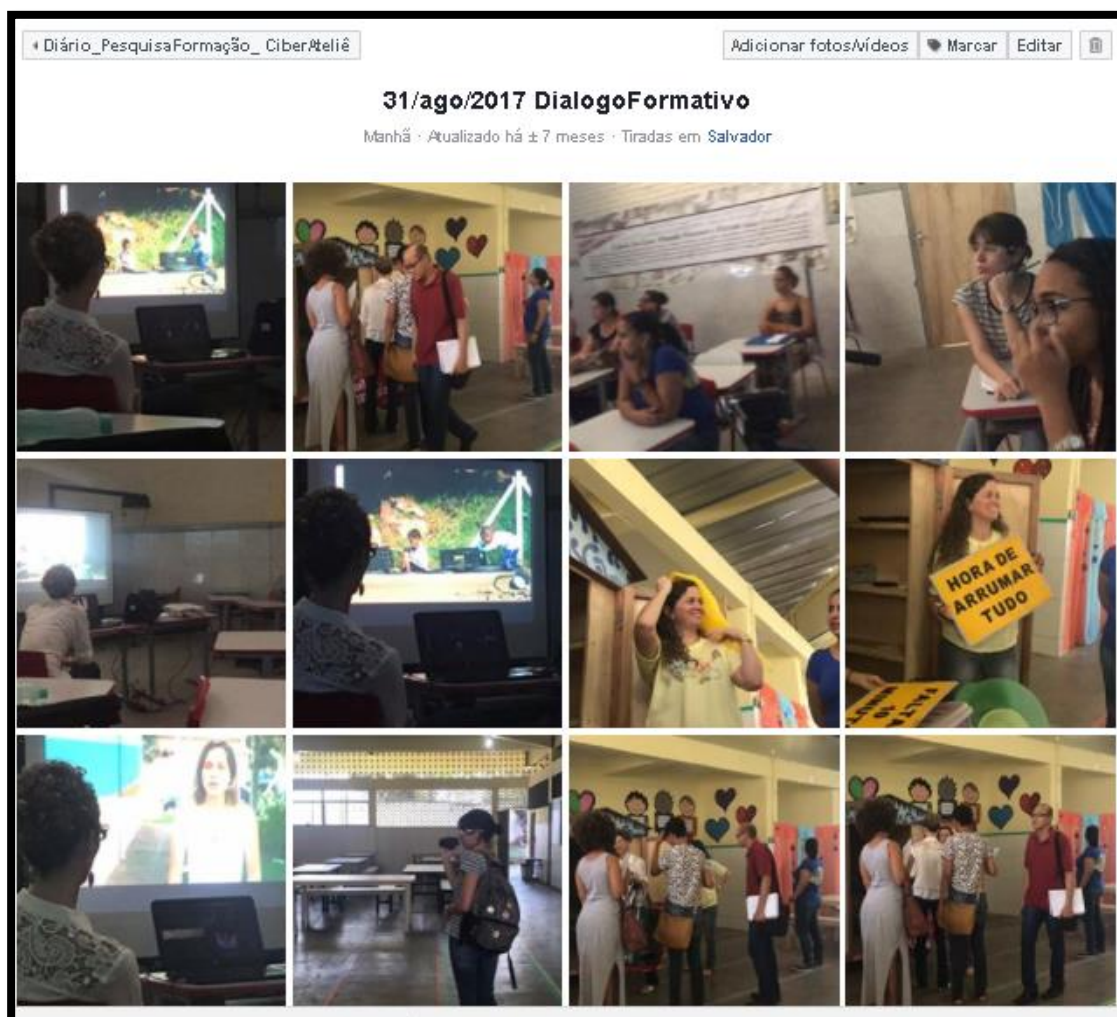
⁴³ Como, por exemplo: *A importância do brincar* – Daniel Becker (<https://youtu.be/okYPwXYblqQ>) e *Libertem as Crianças*, comercial (<https://youtu.be/dZ8RLKOSlgw>).

documentário *Caramba, carambola: o Brincar tá na escola*⁴⁴, com uma experiência similar de utilização dos materiais não estruturados para o brincar. A proposta do vídeo, gravado todo em escolas públicas, com uma dinâmica similar à do baú, foi discutir questões como essas, de forma lúdica, na perspectiva de quem está dentro da escola pública – tanto os professores como os gestores.

Com o vídeo, eles puderam entender melhor a utilização de objetos não estruturados na constituição de brincadeiras. Inicialmente, a proposta só estava sendo realizada com as turmas do matutino, mas, dado o desejo das crianças e as constantes solicitações delas para participarem das atividades, a professora de artes e eu decidimos, junto com a escola, ampliar a ação para as crianças e os professores do turno vespertino. Fizemos novos momentos formativos presenciais, esses já com o protagonismo da Fada de Pincel, como articuladora local das ações.

⁴⁴ *Caramba, carambola* é um documentário poético, que passeia pelas possibilidades de se criar cultura infantil dentro das instituições públicas de ensino. Seu objetivo é contribuir para a formação do educador da infância, ajudando-o a compreender a importância de garantir tempos, espaços, materiais, relações para a brincadeira acontecer no dia a dia das escolas, e possibilitando-lhe buscar soluções simples. Dirigido por Olindo Estevam, o vídeo, foi gravado pelo Projeto Brincar, nos municípios de Vinhedo e Jundiaí (SP) (<https://www.youtube.com/watch?v=yP0T62foNn8&feature=youtu.be>).

Figura 36– Diálogos formativos com os professores no Ciclo 2



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Levamos os professores para conhecer a proposta no próprio Baú Brincante, e, depois, as turmas dos alunos para repassar as regras de uso e reorganização do material após momento do brincar, bem como falamos de maneira enfática sobre as placas sinalizadoras do tempo e da organização. Com as idas frequentes, ao baú as próprias crianças passaram a utilizar as placas do tempo e da hora de organizar tudo.

Em um desses encontros de alinhamento, uma professora solicitou que o processo de formação fosse institucionalizado no ambiente virtual para que o corpo docente pudesse obter certificação, estimulando a construção de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Passei, então, a criar o desenho didático desse ambiente no Moodle (apêndice C), e mesmo tendo o Moodle em construção, com

muitos materiais já selecionados e atividades organizadas, percebemos *a posteriori* que o grupo do WhatsApp onde os professores já tinham compartilhamentos constantes, poderia ser uma interface de convergência e ambiência formativa e certificação por intermédio da síntese das narrativas formativas (Disponíveis no apêndice D), pois percebemos que ambiência digital de compartilhamento criada por meio dos aplicativos estava rica e já tinha se constituído em um espaço formativo, onde os registros e as trocas já tinham sido intensas.

Nessa interação, o objeto de pesquisa foi mostrando ser a ambiência formativa digital para potencializar os diálogos e as trocas acerca das observações semanais, assim como a sistematização de materiais, documentários, textos e outros subsídios para o aprofundamento das discussões em torno do brincar e das ambiências lúdicas na escola.

4.6 DA AMBIÊNCIA LÚDICA DO BAÚ À AMBIÊNCIA FORMATIVA DO CIBERATELIÊ

O Baú Brincante é um dispositivo fundamental de criação de experiências brincantes; seu aspecto físico guarda e traz à tona o brincar socialmente, que tem sido desmobilizado e esquecido no ambiente da educação. Associar o baú a um espaço para guardar e ao mesmo tempo resgatar e tornar acessível um conjunto de objetos. Os materiais são estruturados do ponto de vista técnico são objetos disponibilizados no ambiente - como a corda, pneu, carretel, mas não dirigidos para a ação de brincar à primeira vista, pois não foram construídos para isso; eles ganham uma potência enorme na composição das ambiências lúdicas e na criação e invenção de cenários e situações brincantes. Chamamos esses objetos de recuperação/reciclados de materiais não estruturados, que se transformam em artefatos brincantes no cenário da escola. Percebemos no percurso da pesquisa, que esse também é um tema que precisa ser ampliado e sistematizado *a posteriori*, pois eles se apresentam segundo Brougere (2004) “como meio de exploração, invenção e criação, e, não só como um meio de manipulação” (p. 219),

Esses elementos foram cuidadosamente selecionados para crianças no ambiente escolar para o fomento do brincar livre e espontâneo. Objetos reciclados limpos e selecionados com o potencial de transformar-se em objetos brincantes e

como recursos potencialmente divertidos para ativar as situações de descoberta, imaginação, a curiosidade e inventividade espontânea das crianças.

Para compor o baú no Brasil, utilizamos como referência a lista de materiais (quantidade e tipos) elaborado pelo grupo Experice da Universidade de Paris 13, sendo que, já nas primeiras interações com as crianças, realizamos adequações, e, à medida que as experiências foram sendo desenvolvidas, reconfiguramos a forma de composição dos objetos presentes em nosso baú.

Figura 37– Encarte doação de diversão



Contato – brinquedotecadec1@gmail.com

Aqui não tem brinquedos, tem BRINCAR!

O brincar que esta dentro de nós, guardado no fundo do baú das nossas lembranças e histórias da infância. A nossa proposta é fomentar o brincar espontâneo e difundir pelos espaços onde a criança passa grande parte do seu tempo, o ambiente escolar. A ideia é espalhar o brincar pelo ar, e não deixar ele aprisionado, pois o futuro da criança e tempo de viver a infância é o agora.

Para compor a ambiência lúdica brincante com materiais não estruturados precisamos de alguns materiais, ou outros que não estão na lista e que você possa observar que podem ser utilizados na composição de brincadeiras e não gerem risco às crianças. Todos os materiais listados já foram utilizados no projeto em outros espaços, mas estamos em contato as ideias de todos são bem vindas, e a avaliação constante para readaptação e melhorias.

Baú Brincante

A proposta é compor uma ambiência lúdica onde são oferecidos materiais não estruturados para que as crianças possam projetar novas utilidades elaborar brincadeiras utilizando a imaginação criadora.

Doação de Diversão

OBJETOS QUE AUXILIEM NA CRIAÇÃO DE BRINCADEIRAS DE MOVIMENTO, como cones, tubos, barreiras, Pneus de tamanhos variados (de carro, bicicleta ou moto), cordas de diversos tamanhos; Tubos de plástico, leves e flexíveis, espacete de piscina; Cilindros grandes tipo carretel; trechos de tubos de papelão e canos;

PARA BRINCADEIRAS DE IMAGINAÇÃO; aparelhos eletrônicos como telefone, celulares, calculadora, teclado, mouse, microfone, instrumentos musicais; Tecidos diversos - Tectel, filô, chitas, Redes ou telas grossas; quaisquer tecidos grandes e pequenos que sirvam para construir cabanas; Tampas grandes; cestos ou caixas plásticas grandes; volante de carro

ACESSÓRIOS DIVERSOS como chapéus; perucas, bengalas, bolsas ou malas grandes; capas de chuva e capa de super herói, avental, perucas, chapéus.

Se você tiver **restos de tinta** também aceitamos doações para fazer do chão uma diversão.

Cooperação Acadêmica PARIS 13 experice

Logos: UNEB, Brinquedoteca PAULO FRERE, UERA, GEPEL

Fonte: Elaborado pela autora

O engajamento dos professores, das crianças e da equipe de pesquisadores foi uma constante em todo o percurso de composição. Os materiais foram adquiridos com doações da equipe escolar, com os integrantes do GEPEL e com os monitores da brinquedoteca. *A posteriori* acolhemos as sugestões e doações das crianças. O objetivo desse processo inicial foi compor uma ambiência lúdica em que seriam oferecidos materiais não estruturados simples e seguros para que as

crianças pudessem projetar novas utilidades e elaborar brincadeiras utilizando a imaginação criadora.

À medida que as interações foram acontecendo, fomos observando as múltiplas possibilidades em um só objeto⁴⁵, conforme demonstram cenas na figura a seguir.

Figura 38 – Novas interações no baú brincante



Fonte: Foto diário compartilhado

Esses objetos deram liberdade para a criança compor seus cenários brincantes, convidar seus pares para o movimento de brincar, usar a inventividade, a criatividade, para olhar aqueles brinquedos que não estavam prontos e começar a criar situações, processos e brincadeiras a partir da disponibilização dos materiais.

4.7 REGRAS: AS INICIAIS E AS CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS E PROFESSORAS

Instalado o baú na parte interna, fizemos novos encontros com os professores e com as crianças para esclarecer o modo de funcionamento e as regras de organização e tempo. Esse processo nos mostrou que as incursões e visitas mais frequentes das crianças ao baú brincante o caracterizaram como um dispositivo mobilizador do brincar e das ambiências lúdicas na escola, e, à medida que as crianças iam tendo a possibilidade de interagir, as regras de uso do tempo e do espaço iam sendo incorporadas ao dia a dia desse brincar. E novas propostas dos próprios alunos foram surgindo, de organizar tudo em coletividade e de ter o líder responsável a cada dia. E essas regras foram adicionadas às regras iniciais de não machucar, de cuidar e não levar os objetos,

⁴⁵ Dada a riqueza e percepção dos dados, *a posteriori*, em continuidade decorrentes desta pesquisa.

Figura 39 – Contratos, regras, ética e acordos com as crianças para a instalação do baú brincante



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook

Após esse segundo momento de formação com os professores e de compartilhamento com as crianças, as regras e a rotina estabelecida começaram a mostrar resultados muito interessantes, como demonstrado na fala da Fada Sorriso, a professora Mariana:

Organizei e incluí na rotina as idas ao Baú, as crianças ficavam na **expectativa** e já sabiam que o dia de ir estava chegando. Datas que foram organizadas apenas uma vez e passei as datas para as crianças que já sabiam o dia de ir para o baú. Para **a minha turma, foi muito importante, deu muito certo os combinados**. Antes de ir, sempre **revisava com eles**

[...] **as regras**. E pouco a pouco elas já sabiam. **Criei** com eles algumas como:

Subir na fila em silêncio pra não atrapalhar as outras turmas que estavam em aula. Ao chegar lá, sentar e esperar os 2 alunos responsáveis da semana para tirarem os materiais. E as regras do baú que eles já sabiam. Não levar pra casa, não machucar, respeitar o tempo, organizar os materiais ao final. **Regras do próprio baú**. Fonte: Diário videográfico – 00:10:00 a 00:15:00 Youtube – encontro formativo dezembro 2017.

4.8 AS INTERAÇÕES BRINCANTES: O BRINCAR ESPONTÂNEO A IMPLICAÇÃO DAS PROFESSORAS

A partir de estudos desenvolvidos por Friedmann (1992) e Lopes (2004) e das observações e registros feitos do processo de implantação da ambiência lúdica na escola, desenvolvemos a matriz de análise para o processo de implantação, observação e acompanhamento do baú brincante, configurado como um dispositivo disparador de criação de ambiências lúdicas no cenário escolar, para compreensão da noção da formação e de análise realizada e destacada no Ciclo 1 da pesquisa e no capítulo que discorre sobre o sentido do brincar na escola.

Se, para a configuração de uma atividade lúdica, segundo Friedmann (1992) e conforme descrito no Capítulo 3, utilizamos as dimensões do tempo-espço, sujeitos da atividade, objetos ou brinquedos, ações dos sujeitos, e pensamos na relação de meio e fins, para a constituição da ambiência lúdica com o baú brincante no cenário da escola, que é um elemento que envolve todas as dimensões descritas, levantamos alguns **elementos que caracterizam e especificam o trabalho realizado com a implantação do Baú Brincante**, conforme o Quadro 6.

Quadro 7– Noções, sentidos e análises que emergiram durante a implantação do baú brincante

Tempo e espaço	<ul style="list-style-type: none"> ● Recreio e tempo extra para garantir o brincar livre no ambiente escolar. ● Criação da ambiência lúdica no cenário escolar. ● Cenários estéticos criados com pinturas e artes construídas pelas crianças e pela professora de artes.
Sujeitos da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ● Crianças do ensino fundamental I ainda na fase da infância, e não apenas crianças da educação infantil.
Objetos ou brinquedos	<ul style="list-style-type: none"> ● Em vez de disponibilizar brinquedos, disponibilizamos objetos não estruturados, materiais reciclados ou de recuperação que instiguem a elaboração de movimentos brincantes.
Ações dos sujeitos (crianças)	<ul style="list-style-type: none"> ● As crianças que brincam livremente: escolhas, interações, movimentos, livres de intervenções e planejamento do adulto. ● A ética do brincar: regras e aprendizagens sociais. ● A interação entre pares: a não intervenção do adulto.
Ações dos sujeitos (adultos)	<ul style="list-style-type: none"> ● Garantem o tempo e o espaço. ● Disponibilizam os objetos. ● Medeiam apenas quando solicitados. ● Interferem apenas nas situações de perigo. ● Observam sem propor e intervir. ● Aprendem ao observar sensivelmente as interações brincantes. ● Percebem alterações e transposição das aprendizagens decorrente das interações brincantes em outros contextos.

Relação de meio e fins	<ul style="list-style-type: none"> ● Nesse aspecto, mobilizamos a teoria desenvolvida por Conceição Lopes do Brincar social espontâneo, e seus princípios. ● Parece um paradoxo utilizar a espontaneidade e a liberdade do brincar e garantir um tempo para esse fim no ambiente escolar, onde os adultos propõem, planejam e medeiam as situações.
------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

O engajamento dos professores e da equipe de pesquisadores foi uma constante em todo o percurso. Os materiais foram adquiridos com doações da equipe escolar, com os integrantes do GEPEL e com os monitores da brinquedoteca. O compartilhamento das inquietações e composição de estratégias para implantar e reorganizar os espaços para a criança ter o espaço/tempo de brincar.

4.8.1. Cenários brincantes na escola com os materiais não estruturados e impactos da sua utilização

Não entraremos na discussão sobre o que é ou não brinquedo; para essa discussão pode ser lido, por exemplo, o trabalho de Kishimoto (1996). Sinalizamos, aqui, a distinção, para ficar claro que tipo de material foi utilizado para compor a ambiência lúdica com o baú brincante.

No cenário escolar, muitas vezes, damos prioridade à estruturação de espaços formais. Notadamente, a sala de aula, a biblioteca e outros espaços são pensados, avaliados, e alguns recursos são dispostos, com vistas a estimular e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Alguns exemplos desses materiais são os silabários, os murais, o calendário semanal, entre outros.

Com a inspiração de elementos e estudos já compostos pelo grupo Experice, em Paris, fizemos uma adequação dos objetos não estruturados utilizados lá para a composição do baú, com a estrutura básica de tipologia desenvolvida pelo grupo de Gilles Brougère. Concentramo-nos na escolha de objetos que instigassem o imaginário, a criação, a construção, o movimento, fomentassem a interação entre as crianças e potencializassem a criatividade na construção de brincadeiras e cenários brincantes, sem representar diversão imediata, como uma bola, bonecas ou outros brinquedos prontos. Na figura a seguir, são categorizados os objetos não estruturados utilizados como mobilização para o brincar na escola.

Figura 40 – Categorização dos objetos não estruturados que mobilizam atuações brincantes das crianças no cenário escolar

Para composição de cenários brincantes	Para brincadeiras de movimento	Para brincadeiras de imaginação
<p>Aparelhos eletrônicos, como telefones celulares, calculadoras, teclados, mouses, microfones, instrumentos musicais; tecidos diversos (tactel, filó, chita), redes ou telas grossas; quaisquer tecidos grandes e pequenos que sirvam para construir cabanas; tampas grandes; cestos ou caixas plásticas grandes; volante de carro.</p>	<p>Cones, tubos, barreiras, pneus de tamanhos variados (de carro, bicicleta ou moto), cordas de diversos tamanhos; tubos de plástico, leves e flexíveis, espaguete de piscina; cilindros grandes tipo carretel; trechos de tubos de papelão e canos.</p>	<p>Acessórios diversos, como chapéus, perucas, bengalas, bolsas ou malas grandes; capas de chuva e capas de super-herói, aventais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Com a chegada das pesquisadoras à escola para os períodos de observação do recreio - antes da implantação do baú brincante - ficou evidente para elas a relação de violência, de frenesi, de correria, nas brincadeiras das crianças, algo que já estava presente nas reflexões das professoras e gestoras da escola. Isso se reproduziu quando, na inauguração do baú brincante, os tubos, pneus e outros materiais não estruturados disponibilizados foram utilizados com o propósito de agredir, numa espécie de batalha campal.

Figura 41 – vídeo de 30´ da inauguração do Bau na parte externa da escola



Fonte: Video Diário – Youtube <https://youtu.be/onmvGwve7kA>

As cenas foram perturbadoras à primeira vista, diversos objetos espalhados pelo amplo espaço da escola, crianças correndo por todos os lados, e muitos querendo entrar de uma só vez na caixa de madeira do baú pra pegar os materiais. Porém, com o passar do tempo, a frequência e continuidade das interações brincantes com os objetos não estruturados do baú brincante, percebemos avanços significativos na construção do brincar, sem o frenesi e as ações violentas iniciais. Na sequência dos diálogos formativos presenciais que aconteceram no período de implantação, com a contribuição dos professores, equipe de gestão e de funcionários da escola, fomos criando e adequando estratégias para o funcionamento do baú, e mecanismos de registro de observação e compartilhamento das impressões sobre o brincar espontâneo, sistematização de horários para as interações brincantes das turmas, processos de retroalimentação dos materiais, metodologias e regras para a interação das crianças com os materiais e organização dos espaços.

À medida que as interações forem se intensificando e acontecendo de maneira mais sistematizada e regular, poderemos ter outras contribuições, que acontecem a longo prazo. Mas, por ora, destacaremos a seguir algumas aprendizagens sociais decorrentes das observações e interações iniciais que ocorreram entre abril de 2016 e maio de 2018, a partir das percepções das professoras.

A **socialização e a colaboração** foram elementos iniciais que podemos destacar. As brincadeiras e os objetos foram configurando um novo cenário e ganhando um novo sentido, com uma notória diminuição das brincadeiras que simulavam combates.

Figura 42 – Ressignificação dos usos dos objetos

Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook



Os mesmos objetos que antes eram utilizados para brincar de luta, ou até mesmo agredir os colegas, aos poucos iam tendo outra finalidade, servindo para a construção de brincadeiras criativas, inusitadas, coletivas e divertidas, com um elemento fundante de aprendizagem social.

Outras interações que pudemos observar e registrar foram **a autonomia e autogestão de conflitos**. Foi possível perceber durante as observações das interações brincantes, que as crianças compreendiam de forma mais plena aspectos do convívio com a coletividade. Quando queriam os mesmos objetos, conseguiam se organizar sozinhos, chegando a um acordo de filas e tempos para que cada um pudesse desfrutar da brincadeira, como passou a acontecer com o disputado teclado que relatamos a seguir.

Os objetos que inicialmente eram levados para casa de forma furtiva já permaneciam no baú, e, por outro lado, as crianças começaram a se mobilizar, a trazer materiais novos para serem inseridos. Destacamos então a **colaboração e o pertencimento**.

A atitude de uma criança da escola nos chamou muito a atenção. Ao passar próximo de um local de descarte, ela viu e recolheu um teclado, guardou-o durante todo o final de semana e o levou no ombro para a escola na segunda-feira, para

compor os objetos do baú brincante.

Figura 43 – Criança brincando com o teclado trazido pelo menino sensível



Fonte: Foto diário de bordo compartilhado

Essa criança chegou à escola, procurou a professora de artes e disse que trouxe uma contribuição para o baú. Era o teclado, que passou a ser compartilhado e utilizado de maneira intensa pelas crianças nas interações brincantes. Destacamos a seguir um excerto do diálogo entre a criança e a professora.

Uma criança me procurou ansiosamente pra me entregar um objeto que ele queria que colocasse no baú e que para minha surpresa era um teclado bem grande. Inclusive, eu fiquei muito feliz e eufórica quando vi, não só porque eu sabia que ele realmente tinha utilidade, mas também por ele ter tido a sensibilidade e ter-se lembrado do baú. Ele disse: “Quando vi pensei na hora no baú e achei que era uma coisa que ia ser bem divertida para a gente brincar na escola. Ele continua o relato, dizendo que se dirigiu ao lixo, pegou o teclado, levou pra casa e depois colocou no ombro e trouxe pra escola. Ele se esforçou pra ir andando com esse objeto pra poder me entregar. Relata ainda a cara dele de satisfação por contribuir. E nesse dia mesmo, ele foi colocado no espaço; e ao passar e ver outras crianças brincando com teclado, superconcentradas; foi maravilhoso.

Fonte: Foto diário de bordo compartilhado

Nessa ação do Menino Sensível, como apelidamos a criança em tela, podemos identificar muitos fatores positivos e que refletem o quanto uma ação na escola é importante, pois, apesar de estar fora do ambiente escolar no momento do ocorrido, ao ver um teclado no lixo ele conseguiu enxergar o objeto como parte de algo com significado para ele, como um objeto de diversão para outras crianças.

Vamos pouco a pouco nos certificando da importância desse equipamento que implantamos na escola. A professora sinaliza no áudio que quis registrar, pois às vezes temos coisas valiosas e não nos damos conta disso. Essa ação mostra que esse equipamento trouxe mais do que apenas formas diferentes de brincar.

Entre as incríveis interações e sentimentos elencados, foram observadas também: *criatividade, inventividade, alegria, diversão, solidariedade, amizade* e tantas outras que fizeram reforçar em nós a importância do brincar como fator de humanização nas relações sociais e de trocas afetivas.

Figura 44 – Crianças na interação lúdica com baú brincante



Fonte: Foto diário de bordo compartilhado – setembro 2017

Cada turma podia acessar o ambiente do baú brincante durante 50 minutos e apenas uma vez por semana (do 1º ao 4º ano). E, diante do entusiasmo das crianças e das transformações verificadas, buscou-se uma forma de ampliação do tempo e espaço de exploração do repertório brincante no cenário da escola. Iaçanã Simões, titular da disciplina de artes, propôs a continuidade das ações com a criação de outras ambiências ludoartísticas com a participação conjunta das crianças. E as sementes começaram a germinar.

Concluimos que a chegada do projeto Baú Brincante, em agosto de 2016, agregou e somou a outros movimentos iniciados na escola. O processo de implantação que se iniciou com as ações formativas com a equipe escolar, a implantação e o acompanhamento no espaço físico em abril de 2017, e as demais ações decorrentes, uniu forças de personagens engajados em prol da escola pública e em torno da infância, pela inquietação de trazer à tona um potencial latente e presente na unidade escolar. Tanto o brincar como a arte trazem em si a ação construtora de aprendizagens informais, seja explorando os espaços além da sala

de aula, seja trazendo o aluno como protagonista na participação e constituição de uma nova realidade.

De acordo com Bettelheim (1988, p. 168), “brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento”. Ao sinalizar o desenvolvimento intelectual, falamos em algo além da aprendizagem formal, em que estruturas e saberes outros vão sendo desenvolvidos.

Percebemos paulatinamente a potência de construção real de atitudes e comportamentos de respeito ao próximo, e fases de desenvolvimento no processo de brincar, como esperar o outro, negociar o objeto não estruturado disponibilizado no momento da brincadeira, que por vezes era objeto do desejo de muitos, como os *notebooks* ou microfones e o tão precioso teclado trazido pelo Menino Sensível.

4.9 IMERSÃO, ESCUTA SENSÍVEL, ENGAJAMENTO E ARTICULAÇÃO LOCAL

A escuta sensível⁴⁶ (BARBIER, 1993) foi um elemento importante no processo de imersão e pertencimento ao campo, de percepção e compreensão dos dados produzidos entre os meses de agosto de 2016 e abril de 2018. Foi nesse movimento de pertencimento ao campo, de imersão no coletivo social da escola e de percepção dos diferentes aspectos que compõem a cultura escolar, que despontou e se revelou a grande protagonista do primeiro ciclo da pesquisa: a professora de artes visuais, a Fada de Pincel, que já ensaiava algumas pinturas pela escola, com brincadeiras de chão, para que as crianças interagissem durante o recreio.

⁴⁶ A escuta sensível é sempre “multirreferencial”; segundo Barbier, ela afirma a congruência do pesquisador. Transmite suas emoções, seu imaginário, suas interrogações. O pesquisador é “presente” isto é, consistente. Ele pode se recusar a trabalhar com um grupo se certas condições ferirem o núcleo central de seus valores, ou abrir mão daquilo que trouxe de percepção prévia em decorrência das descobertas e percepções do grupo.

Figura 45 - Pinturas no pátio da escola pela professora de artes laçanã



Fonte: acervo da professora de artes

As cores e ideias do brincar estavam presentes, e, aos poucos, as inquietações e propostas foram sendo constituídas em colaboração e dando vazão ao brincar que estava adormecido nos corpos infantis e que compunham o espaço da escola.

Gostaria de dar um depoimento sobre a interação e sobre a movimentação pessoal sobre o brincar e a infância. Estes sempre estiveram presentes em mim, e talvez eu não tivesse despertado para o quanto isso estava sendo ativado dentro de mim. No final do ano de 2016, o primeiro projeto que desenvolvi veio de uma observação pessoal, em que fiz algumas intervenções com pinturas no chão da escola, em que foram pintadas algumas brincadeiras infantis, e eu queria ver como as crianças reagiam com relação à brincadeira. Como elas reagiam quando tinham um ambiente lúdico que estimulasse a não violência. Da pequena ação já foi possível observar alguns resultados.

Fonte: Áudio da Fada de Pincel compartilhado no grupo do WhatsApp com os professores

Como Barbier (1993), também entendendo que, mesmo sendo individual, a sensibilidade é também, igual e ao mesmo tempo, social. Assim, ao se utilizar o dispositivo da *escuta sensível*, não basta se contextualizar o sujeito pesquisado, é preciso, antes de tudo, vê-lo como um ser que tem uma qualidade e um imaginário criador, que nasce de um coletivo social. Mas para além de uma postura de investigação a escuta da criança (Friedmann, 2018), através da composição de espaços para que eles possam se expressar, criando os espaços para que elas se expressassem livremente, os educadores estávamos ali, observando e aprendendo

sobre as infâncias nos movimentos brincantes.

Desse modo, a criação da ambiência lúdica e do espaço para instigar e potencializar o brincar faz parte da proposta de levar o projeto Baú Brincante para a escola. Entretanto, não foi uma ação apenas da implantação do baú: a ação de pesquisa incentivou e acordou as fontes lúdicas e os movimentos brincantes com arte, já existentes nas crianças, em projetos da escola, nos desejos e nas intenções da Fada de Pincel, dos docentes e da gestão – desejos de implantar ambiências que fomentassem o brincar no contexto da escola. Com a afinidade do trabalho e das ações de artes que estavam sendo gestadas, um processo intenso de trocas e construção compartilhada e colaborativa passou a ser instaurado.

A escuta sensível na pesquisa foi de suma importância, pois proporcionou a conquista catalisadora de vozes recalcadas por uma história científica silenciadora. A necessidade de ouvir sensivelmente no ato de pesquisar foi, ao mesmo tempo, um recurso fundamental, considerando as bases filosóficas e epistemológicas que nortearam a itinerância, bem como mais um dispositivo facilitador para a democratização do saber, para uma cognição democrática em pesquisa (MACEDO, 2000).

O conhecimento singular que foi sendo tecido no ambiente escolar com esse movimento foi significativo. Assim, a pesquisa seguiu produzindo sentidos com os sujeitos e, desde os primeiros momentos, salientou suas contribuições para um processo em curso no ambiente escolar. Essas conquistas são evidenciadas pela fala da Fada de Pincel:

À medida que o baú foi acontecendo, **muitas aprendizagens, muitos pensamentos e muitos depoimentos das crianças foram mexendo um pouco comigo**, pois acho que os resultados foram muitos positivos. Eu acho que tivemos construções maravilhosas, em termos **de criatividade, em termos de interatividade e interações, convívios humanos, em termos de crianças interagindo, sabendo se organizar...** então foram muitas coisas positivas, que me mobilizaram tanto que hoje eu me propus a estudar mais o brincar e a infância, por acreditar que esta é uma fase essencial da vida do ser humano e que nós, enquanto escola, podemos permitir, podemos criar e oferecer um ambiente para que as crianças tenham mais essa oportunidade e opção de diálogo em relação à infância.
Fonte: Transcrição de áudio da Fada de Pincel Iaçanã Simões – enviado no grupo do whatsapp

Segundo a Fada de Pincel, o Baú Brincante, por ser diferente de outros projetos, tocou-a profundamente, por se coadunar com pressupostos, valores e inquietações que ela nutria há tempos em relação às situações instigantes do

contexto da escola pública. As interações das crianças foram mexendo e tocando de modo formativo. Desde os primeiros momentos de apresentação do projeto, ela se envolveu com a proposta e apoiou todas as fases de execução – pintura, organização dos materiais não estruturados para a composição da ambiência lúdica, diálogos formativos com as crianças sobre o modo de funcionamento e regras, diálogos com os professores e com a gestão da escola –, constituindo-se, de maneira voluntária e natural, a articuladora local do processo de acompanhamento do projeto:

Quando o Baú Brincante passou a funcionar efetivamente em 2017, eu o abracei de maneira voluntária, com a intenção de ter em nossa escola mais um instrumento, mais uma opção que nos fizesse refletir sobre a brincadeiras e questões que nos fizessem **refletir sobre a infância**. Então, quando o Baú Brincante chegou falando sobre a temática do brincar livre social, um tema que nunca tinha ouvido falar, isso mexeu muito comigo, e por conta disso acabei aceitando de **maneira voluntária a coordenação local do projeto** e me dedicando muito a ele. No começo, a minha forma de me voluntariar foi me dedicando através da ludicidade da pintura, eu queria que o baú tivesse uma cara lúdica, já que era para ser utilizado por crianças.

Fonte: Transcrição de áudio da Fada de Pincel Iaçanã Simões – enviado no grupo do whatsapp

Instituída, voluntariamente, a protagonista do processo, sem a qual a pesquisa não teria acontecido com tanta inteireza e as experiências não teriam sido tão significativas, a Fada de Pincel entrou em cena e deixou a cor da magia em suas ações. Sua atuação no cultivo da ludicidade não se restringiu às ações do baú, estendendo-se à criação de outras ambiências lúdicas com arte, como a pintura de pistas de corrida de carrinhos, trilhas e amarelinhas

Figura 46 - Outras ambiências lúdicas sendo feitas pela professora de artes



Fonte: compartilhada pelo whatsapp pela Fada de Pincel

A arte e o lúdico encontraram-se e foram juntos fortalecendo-se no contexto escolar. Como a Fada de Pincel ajudou-nos a pintar e a compor os espaços, as crianças a acionavam com frequência, pedindo o baú no turno oposto, tendo em vista que a proposta foi apenas para o turno matutino. A atuação da professora de artes foi tão importante que ela liderou a ação de agregar os professores e as respectivas turmas do turno vespertino e, no diálogo com a pesquisa, trabalhar formativamente com o novo grupo aderente ao projeto.

Esse foi um gatilho para o início da caminhada de autogestão do baú e de vivência da ludicidade no espaço escolar, contando com o protagonismo da Fada de Pincel, cujas ações artísticas e lúdicas mostraram-se cada vez mais comprometidas com a missão de fazer a infância habitar no espaço escolar.

4.10 A AUTOGESTÃO DO PROJETO PELA ESCOLA

Como os objetivos da pesquisa do Baú Brincante eram a implantação da cultura lúdica no tempo e espaço escolares e a sensibilização e engajamento da equipe escolar e dos professores no projeto, era indispensável a constituição de mecanismos de autogestão e acompanhamento, estimulando-se o olhar voltado para a criança e a “escuta” da infância.

Segundo Friedmann (2013), para “escutar” uma criança, precisamos nos

atentar àquilo que está além do verbal: Corpos, gestos, brincadeiras, expressões plásticas e musicais, comportamentos, movimentos, danças: tudo isso constitui as linguagens essenciais da criança. E, no sentido de nos abirmos a esse tipo de escuta, utilizamos a observação, o registro imagético e a análise posterior das imagens em que os movimentos no espaço e tempo da escola eram o foco do olhar e da escuta sensível. Durante os registros imagéticos e visitação das imagens, *a posteriori*, fomos reeducando o olhar e encontrando nos movimentos brincantes novos canais de percepção e compreensão da infância presente no cenário da escola.

As incursões na escola e a criação de dispositivos da ciberpesquisa-formação foram mediadas pelo uso contínuo do grupo do WhatsApp⁴⁷, desde primeira fase da pesquisa. Esse grupo foi um importante mecanismo de troca, diálogos e produção de informações sobre o processo de implantação do baú, bem como de levantamento das demandas formativas que foram emergindo durante todo o percurso e sendo trabalhadas nas trocas formativas interativas que foram acontecendo no grupo. Santaella (2013, p. 291) aponta que o uso de dispositivos móveis na educação envolve:

[...] processos de aprendizagem abertos que significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes. O advento dos dispositivos móveis ativou esses processos, pois graças a eles o acesso à informação tornou-se livre e contínuo.

Progressivamente, os professores passaram a registrar as visitas ao baú e enviar fotografias e áudios, com relatos de suas impressões sobre as interações das crianças, sinalizações quanto à composição do espaço e dos objetos não estruturados etc. Denotando as marcas do cotidiano cibercultural em que estamos imersos, os registros simultâneos das interações brincantes potencializaram a comunicação entre os educadores e eu, pesquisadora, que não precisava mais estar presente no *locus* do baú brincante, para garantir seu funcionamento, acompanhamento, nem participar das trocas simultâneas entre os professores de séries e turnos distintos.

As reflexões ativaram as demandas formativas que constituíram, *a posteriori*,

⁴⁷ O grupo no WhatsApp, específico para os diálogos relacionados ao projeto, foi criado em 3 de abril de 2017, e a entrada nele foi voluntária. Encaminhamos um *link* do convite para que a gestão colocasse no grupo principal da escola, no qual os professores já estavam.

tópicos de diálogo para a ambiência formativa, pontos para o realinhamento e a adequação de materiais do baú, e outros elementos que incitaram a continuidade de projetos importantes na escola, como os da cultura da não violência, a mediação de conflitos e as questões de gênero.

As observações feitas pelos professores acerca das interações brincantes para investigar os potenciais do brincar social espontâneo no contexto do baú brincante, considerando o foco da investigação na formação dos educadores para o brincar, apontaram para a relevância do percurso investigativo em questão: a aproximação, a implicação e a parceria com o *locus* de pesquisa, no sentido de conhecer a dinâmica, acolher as ações e a cultura da escola, e chegar o mais perto possível da perspectiva das interações brincantes das crianças, protagonistas essenciais da instituição, “[...] tentando”, de acordo com Macedo (2000, p. 151), “apreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade, bem como suas ações”.

Assim, a missão do primeiro ciclo da pesquisa – montar a ambiência lúdica com o dispositivo disparador do Baú Brincante, instalar e instigar o funcionamento do Baú Brincante e criar mecanismos de autogestão do projeto pela própria escola – foi cumprida.

No momento de imersão, pertencimento ao campo e diálogos formativos presenciais, realizados com a escola, a arte e o brincar, como em uma alquimia, encontraram-se e foram potencializados desejos, ideias e ideais, e eu entro e saio de cena, como mostra a Figura 45, deixando na escola o baú brincante implantado, e protagonizam a professora de artes, a Fada de Pincel, e toda a equipe escolar e as crianças.

Figura 47 – Nós duas, sucessão, autogestão: alquimia entre a arte da Fada de Pincel e o brincar da Fada Realizadora



Fonte: Foto diário compartilhado – Facebook.

Com a minha saída do campo, que ocorreu em dezembro de 2018, a sucessão e autogestão dos processos da escola ficaram como sementes plantadas e regadas, e outros tempos e espaços foram florescendo, inclusive com a proposição do processo de observação e despertar para o desdobramento de outra pesquisa de doutorado, realizada sobre as ambiências lúdicas com arte pela professora laçanã Simões, a Fada de Pincel, orientada por Cristina D'Ávila.

4.11 A AMBIÊNCIA FORMATIVA NO CIBERATELIÊ: O PROFESSOR APRENDE OLHANDO E REGISTRANDO A BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS

Por que escolhemos o conceito de brincar social espontâneo para acordar as fontes formativas em relação à criança e à infância na ambiência digital para reflexões sobre o brincar? A resposta não está ligada apenas à sua relevância para o desenvolvimento infantil, pois o brincar precisa ser garantido como direito da criança e deveria ser um dos elementos mais importantes no contexto da infância, pois se trata do primeiro elemento de comunicação e conhecimento do mundo utilizado pela criança, razão suficiente para estar presente no ambiente escolar.

A escolha do conceito – entre tantos outros importantes no contexto da formação e desenvolvimento de atividades docentes – deve-se ao reconhecimento de que o prazer, o lúdico e o brincar podem despertar a curiosidade, incitar a inventividade e ajudar na aprendizagem de outras tantas coisas que estão nos conteúdos e nas atividades escolares formais. Por se acreditar na simplicidade e potência do brincar espontâneo, a expectativa é de que a infância toque a sensibilidade da escola, para que esta seja definitivamente um lugar agradável de estar e que garanta o direito à infância, em oposição ao preconizado pelo instituído e instituinte. E que se reconheça o brincar com valor em si mesmo. E que haja um movimento de escuta da criança, na medida em que professores as observem seus movimentos espontâneos, e aprendam assim a escutar e perceber a criança.

O psicanalista Eduardo Sá (2016), autor do livro *o Ministério das Crianças adverte: Brincar faz bem à saúde*, ressalta que “brincar serve para aprender, para experimentar, para resolver. Serve para inserir afeto, plenitude, sensibilidade, movimento e paixão onde só existia razão. Para nos ligarmos uns aos outros [...] Brincar ensina a liberdade” (SÁ, 2016, n. p.). O autor defende a importância de momentos de ócio e brincadeiras livres e indica que a escola é o mundo secreto das crianças, tão perto e, ao mesmo tempo, tão longe, onde as horas passam sem que saibamos realmente o que acontece.

No espaço escolar, raramente abrem-se minúsculos espaços de tempo nos recreios, nos momentos de entrada e saída, através das quais, se estivermos atentos, conseguiremos escutar. Ouviremos, então, em poucas palavras (porque há um código – e da escola não se fala), que, do “outro lado”, o espaço de aulas é longo, os intervalos diminutos e quase não sobra tempo para brincar. Em seu blog,

Eduardo Sá equipara o brincar à linguagem de todas as linguagens, e procura responder para que ele serve.

Serve para conhecer! Serve para experimentar! Serve para pôr problemas e para os resolver. Serve para **ligar corpo, cabeça e alma num só gesto**. Serve para pôr **afecto, movimento e paixão onde só existia razão**. Serve para **lapidar a agressividade, e aprender a rivalizar, a competir e a suplantar sendo-se agressivo com lealdade, dentro das regras e “com maneiras”** [...] Serve para conviver com o erro, com o insucesso e com a precipitação, e para robustecer a tolerância à frustração com que se liga paixão e garra com paciência, com humildade, com determinação e com perseverança. Serve para pro-criar e re-criar. Serve para se fazer sínteses, em tempo real, e interpretar a realidade, agindo sobre ela de forma **afeita e empreendedora e, por vezes, cooperativa**. Serve para **nos ligarmos uns aos outros e para criarmos laços onde, dantes, existiria indiferença ou desconfiança. Brincar serve para aprender a pensar!** Serve, com o auxílio da pluralidade de todos os desafios que o brincar nos traz, para construir uma identidade, aberta e singular, que nos faça reconhecer e nos torne reconhecidos. E **serve para “costurar” a autonomia**. Brincar ensina a liberdade. Constrói-se na igualdade e conquista a fraternidade. Brincar ensina a simplicidade e a honestidade. Brincar serve para **ligar a tristeza e o riso e descobrir que sempre que uma criança brinca “o mundo pula e avança”**. Em resumo, **o mundo mudaria sem revoluções se, para tanto, acarinhássemos o brincar**. [...] Ora, brincar é tão precioso e é tão indispensável que funciona como **“A vitamina” do crescimento!** É, pelo menos, tão importante como a escola! Mas brincar serve, também, para **criarmos nas crianças uma alternativa saudável** a um mundo de tecnocratas “sem mundo” e sem “escola de vida” que parecem querer fazer das crianças “produtos normalizados”. (SÁ, 2016), n. p.; grifos nossos)

Esse excerto de Sá nos traz diversas reflexões, para os que precisam de uma explicação por vezes utilitarista de qual a serventia do brincar. Para conseguirmos captar a importância, a essencialidade desse ato tão simples e complexo ao mesmo tempo, precisamos proporcionar a criação de espaços na escola para escutar as crianças.

Segundo Friedmann (2018) escutar a criança é mais do que estabelecer diálogos com perguntas e respostas. Escutar é observá-la nas suas interações espontâneas. Do mesmo modo que se alimentar é importante para o crescimento e a estruturação do corpo, a criança precisa brincar para entender situações, testar limites e experimentar o mundo que a circunda.

Segundo Fortuna (2000), não costuma ser difícil convencer os educadores da importância do brincar no desenvolvimento humano. Seu trabalho constantemente confronta-os com esse fato. Afinal, as crianças brincam, muitas vezes, apesar dos adultos (FORTUNA, 2000).

A autora traz um questionamento relevante e reflexões importantes ao

contexto desta pesquisa. Ela questiona como formar educadores capazes de abrigar o brincar em suas aulas e no cenário da escola. Ela considera que uma das maneiras de acolher a infância e aprender sobre o brincar é passando por “[...] vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico” (FORTUNA, 2000, p. 157).

O Baú Brincante foi e vai continuar sendo, não tenho dúvida, uma experiência incrível para nossa Escola Municipal Governador Roberto Santos, porque traz uma ideia muito bacana que até então a gente não tinha podido colocar em prática lá na nossa escola, né? Que é a ideia do brincar livre. Isso é o máximo que o baú traz, né? O baú, com ele, [traz] muito mais do que materiais que as crianças transformam em brinquedos e brincadeiras, o baú traz a possibilidade das crianças reinventarem a forma de brincar. E nós professores acabamos nos envolvendo nessa reinvenção junto com as crianças, né? Como eu já disse em outros momentos, o baú ajudou muito na minha prática pedagógica, eu pude observar isso no meu ambiente de sala de aula os alunos, começaram a compreender melhor as regras de convivência, regras sociais do dia a dia, através das regras que o baú trazia. Eles foram entendendo como agir em outros momentos. As regras ficaram mais definidas e eles começaram a cumprir as nossas regras que nós já tínhamos da rotina de forma mais concreta, com as regras que o baú tinha antes eram combinadas, mas difícil de serem cumpridas. Regras que nós já tínhamos mesmo da rotina, mas voltar da sala de aula de forma mais completa com as regras que o baú tinha né? Eu tenho muita esperança que continue sendo a experiência que só vem agregar, ao crescimento da nossa escola.

Fonte: Áudio de Mariana - Fada Sorriso – transcrito do WhatsApp

A fala da professora Mariana é carregada de sentido, e sintetiza um pouco dos momentos vividos e quão significativos os momentos foram para a escola, para as crianças e para os educadores.

Nesse percurso formativo, propusemos rememorar as situações lúdicas vivenciadas na infância, implantar mais ambientes, artefatos e vivenciar situações lúdicas no ambiente escolar, para que os educadores se permitissem observar, sem intervenções ou proposições das brincadeiras, as crianças cocriando e experimentando os espaços e tempos lúdicos, disponibilizados nos cenários das escolas de ensino fundamental.

[...] E os grupos no WhatsApp, as informações que circularam nas plataformas digitais foram de suma importância. Como nós professoras não temos e não tínhamos muitos momentos para sentar e falar das experiências que cada turma teve com o baú. Nesses espaços de formação digital, era um espaço em que a gente pôde compartilhar nossas experiências com baú e quando a gente compartilha a experiência com as outras colegas, né, com as outras professoras, a gente começa a observar nas nossas turmas aqueles pontos. Aqueles olhares que as outras professoras traziam nos grupos... era espaço de muita conversa nas

formações [falando do grupo de WhatsApp], então eu achei que esses momentos, Nossa! foram de muito crescimento para a gente, né?

Fonte: Áudio da professora Mariana – a Fada Sorriso – transcrito do WhatsApp

E com essas observações, registros e “escuta”, compartilhados com o potencial da ambiência formativa mediada pela conexão e digital em rede, aprendemos a ouvir as crianças, concebemos coletivamente estratégias metodológicas para a ambiência lúdica criada na escola com o baú brincante.

As noções e categorias formativas e de pesquisa que emergiram das observações do brincar espontâneo com os objetos não estruturados do baú, registradas e compartilhadas pelos professores com os dispositivos móveis e conexão em rede, foram tecendo elementos de reflexão com base nos estudos já desenvolvidos como descritos e analisados nos capítulos 3 e 4 sobre o sentido do brincar.

É importante ressaltar o que trazia Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo *mundo*.” (1981, p. 89; grifo nosso) As crianças podem educar-se mutuamente, mediatizadas pelo *seu mundo* infante, pelo brincar espontâneo ou livre brincadeira, por ambiências lúdicas e brincantes disponível

Delineando o que trataremos a seguir, o potencial formativo do digital em rede para a configuração da ambiência formativa, onde acontece a eco-auto-heteroformação, percebendo que a formação e os processos de aprendizagens e educação não são externos, propostos e impostos, mas emergiram das experiências, dos dilemas vivenciados e das percepções e trocas.

5. CENÁRIO SOCIAL E O POTENCIAL DAS TIC PARA A FORMAÇÃO

Discutir o potencial das ambiências formativas digitais no contexto do brincar social espontâneo na escola de ensino fundamental é um desafio complexo de associar a diversidade de elementos que constituem o cenário sociotécnico e comunicacional contemporâneo discutido por Lévy (1999; 1993), Castells (1999), Lemos (2002), Pretto Silva (2000, 2017) e Santos (2014, 2015) e o contexto de trabalho do educador na escola pública de educação básica. Tal cenário me instiga a criar e vivenciar estratégias metodológicas e formativas para lidar com os desafios que se apresentam ao fazer educativo, bem como me remete a pensar nos saberes docentes e em estratégias de engajamento dos educadores no processo de formação que envolve a cultura contemporânea e o cenário infantil e as ambiências lúdicas na escola com a implantação do Baú Brincante.

A base social está em movimento, e novos modos de compreender estão sendo delineados. Segundo Lévy (1993), por trás daquilo que é óbvio e perceptível, estas técnicas trazem consigo outras modificações menos perceptíveis, mas bastante pervasivas, que vislumbramos a se espalhar, infiltrar, propagar ou difundir por toda parte, e estão conforme Kerckhove (1997), na pele da cultura, e trazem alterações em nosso modo de conhecer o mundo, na forma de representar esse conhecimento e na transmissão dessas representações através da linguagem. As tecnologias criadas pelo homem “atuam como elementos históricos, que vêm possibilitando a transformação dos atores sociais e, conseqüentemente, do contexto no qual estão inseridos. A Internet, assim como o livro, a televisão, a informática e outras inovações técnicas são tecnologias intelectuais, representantes de um novo pensar” (ALVES, 2008, p. 44).

O filósofo da cibercultura, Pierre Lévy (1993, 1999, 2013), sugere que o crescente desinteresse pela sala de aula é fenômeno mundial. Ele nos lembra que há cinco mil anos a escola está baseada no falar-ditar do mestre. Sinaliza que, hoje, a principal função do professor não se sustenta mais na difusão de conhecimentos e informações, pois, agora, essas funções são feitas de forma mais eficaz pelos novos meios de informação e comunicação. Para o autor, a sala de aula baseada na transmissão, memorização e prestação de contas não tem mais centralidade na cibercultura, e essa ideia coaduna-se com as de outros críticos da educação, como Freire (2004), que defendia uma educação dialógica, participativa e não bancária.

Conforme Lévy (1993), os recursos tecnológicos contemporâneos, as conhecidas Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), são tecnologias da inteligência, pois potencializam as faculdades cognitivas, reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. Alves e Pretto (1999, p. 29) agregam a essa perspectiva a promoção do prazer nos processos formativos, ao afirmarem que as TIC e a cibercultura “vêm possibilitando uma nova razão cognitiva, um novo pensar, novos caminhos para construir o conhecimento de forma prazerosa e lúdica”.

Nessa perspectiva, Silva (2006) aponta que, de fato, a obsolescência do modelo tradicional de ensino vem se agravando na cibercultura. Na sala de aula presencial da educação básica e da universidade prevalece a centralidade do mestre responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento, e o novo paradigma que emerge com a cibercultura “[...] prima pela autoria e produção coletiva do conhecimento e da aprendizagem de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem” (SANTOS, E., 2014, p.19).

Como sujeitos sociais imersos em uma nova lógica de comunicação e informação, precisamos compreender os recursos materiais e imateriais que caracterizam e delineiam a nova base da sociedade e instauram novas formas de aprender (LÉVY, 1998). O aprender fazendo, sinalizado por Castells (1999), a troca, a interatividade, a cooperação e a colaboração, a não linearidade, características potenciais da sociedade atual, podem ser vivenciados e experienciados, mesmo sem a mediação tecnológica digital ou de máquinas, como sinalizam Silva (2000), Lemos (2002) e Lima Jr. (2005).

Assumimos, nesse processo de pesquisa, uma perspectiva de tecnologia que transcende o viés mecanicista, historicamente arraigado no imaginário social. Consideramos a tecnologia como criação, produção e transformação, que envolve duas dimensões: a constituinte e a constituída pela humanidade, no seu processo antropológico e sócio-histórico. De acordo com Lima Jr. (2010), o termo “tecnologia” está ligado à matriz grega *teckné*, ou seja, “arte”, a “arte do fazer”, e ao “logos”, a razão do fazer, aliada à capacidade, arte, criação, intervenção humana com transformação. As TIC trazem, no seu bojo, a possibilidade de criação e autoria, potencializando as faculdades cognitivas e da linguagem, em que todos têm a possibilidade de expressão, de comunicação nas mais variadas modalidades, e com uma ampla possibilidade de engajamento e autoria na construção de

conhecimentos. “Cabe à escola enquanto espaço de ensino e aprendizagem, inventar novos caminhos para o saber, explorando as potencialidades oferecidas pelas tecnologias, não as encarando apenas como instrumentos/ferramentas que tornam a aula mais interessante.” (ALVES, 1998, p. 37) Na perspectiva de Lévy (1999), “não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, e sim de acompanhar, consciente e deliberadamente, uma mudança de civilização que questiona, profundamente, as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno” (p. 172).

Um espaço de aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais, no contexto da educação contemporânea, potencializa as produções coletivas de conhecimento. Segundo Silva (2000), o diferencial técnico e comunicacional é a liberação do polo da emissão, em que professores e aprendizes podem ser coautores. Nessa perspectiva, Silva (2008) aponta para os desafios relacionados à autoria do professor em formação, o desafio de cocriar. Compreendemos que os ambientes digitais proporcionados pelos dispositivos móveis permitem aos interagentes a participação, o compartilhamento e produção de saberes. Os destaques feitos abaixo são das sínteses das memórias formativas elaborada pela professora Dilza, a Fada Criativa.

A **partilha** era **uma rica troca de informações**, pois tínhamos a possibilidade de através dos nossos dispositivos móveis **não só registrar**, mas também, **perceber como os repertórios das crianças eram vastos e criativos ao utilizarem o baú**. Muitas vezes **percebi através das imagens** que as **brincadeiras** eram similares e por vezes eram completamente inusitadas, **surpreendentes e inovadoras**.

Certamente **foi formador visto que as trocas geravam aprendizagens** que por meio dos conteúdos postados traziam inquietações e reflexões diversas acerca do brincar e da cultura lúdica no ambiente escolar. prof.^a Dilza – a Fada Criativa.

Na perspectiva apresentada por Santos, E. (2005, 2014), os atores do cenário educacional atual são, em potência, autores de conteúdo, e esse potencial comunicacional interativo deve ser articulado, de preferência, com uma pedagogia fundada nos e com os cotidianos em processos de construção de conhecimentos coletivos, mediados no e pelos ambientes digitais proporcionados pelo cenário societécnico denominado cibercultura.

Uma forma de **exemplificação notória através da exploração das imagens e vídeos gravados com os nossos celulares foi a percepção**

da quantidade de possibilidades geradas através de um mesmo objeto não-estruturado, como no caso dos pneus: corrida de pneus, pula-pula, esconderijo, escritório, ônibus, cavalo, carrinho de puxar e tantos outros usos que só foram **possíveis verificar através dos registros no grupo**. Ali era possível dentre tantas reflexões também constatar a inventividade, a imaginação e criatividade das crianças – prof.^a Dilza – a Fada Criativa.

A fala da professora Dilza, a Fada Criativa denota que os registros do cotidiano, a retomada e exploração dos registros imagéticos feitos e o compartilhamento pelo grupo no WhatsApp entre os pares foi de extrema importância para observar a criatividade e inventividade e a imaginação.

Novas formas de aprendizagem, que apontam para formas de comunicação diferentes da transmissão unilateral feita pelo formador, têm sido instauradas. Educadores e educandos aprendem na troca colaborativa e na interação. Letrados tornam-se “analfabetos” diante das múltiplas linguagens, novas formas de letramento têm sido instituídas (ROJO, 2012), e os princípios enunciados por Freire (2004) como saberes necessários às práticas educativas retomam um lugar privilegiado no cenário atual em constante mutação, no qual, cada vez mais, a consciência do inacabamento e o reconhecimento da condição de aprendiz constante tornam-se atitudes estritamente necessárias para conhecer e vivenciar os desafios impostos pelo cenário de produção veloz de conhecimento e circulação de informações.

A formação de professores é composta por uma diversidade de processos e saberes complexos e multirreferenciais, oriundos dos campos da formação pessoal e profissional, dos saberes disciplinares e curriculares, bem como da experiência. Faz-se necessário refletir sobre esses processos e saberes que constituem a formação docente, de acordo com a necessidade social da escola contemporânea, aberta às novidades, capaz de oferecer caminhos para a busca de respostas à diversidade de situações que emergem do cotidiano.

A esse respeito Macedo 2000, 2014, nos faz refletir que

[...] ensinaram-nos a compreender o mundo separando coisas inseparáveis, [...] acabando por complicar a compreensão dos problemas do mundo e as suas soluções, ao prejudicar a visão relacional que ao mesmo tempo em que aprofunda distingue e objetiva, também *relaciona, contextualiza, historiciza*, para que o *aperfeiçoamento da inteligência relacional, da inteligência crítica, das inteligências coletivas* envolvidas nas demandas e problemáticas da formação. (MACEDO, 2010, p. 44, grifos do autor).

O necessário é que, embora subordinado durante toda a vida escolar e

acadêmica à prática “bancária” (FREIRE, 2004), o professor em formação e em serviço mantenha vivo em si o gosto da rebeldia aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se. Neste caso, “é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2004, p. 13), e das perspectivas reducionistas da formação.

O pensamento de Paulo Freire se coaduna com os estudos e provocações contemporâneas trazidos por Nóvoa (2002), Tardif (2002), Macedo (2015) (Alarcão (2005), Veiga (2005), Pimenta (2002) e Kensky (2007). Esses estudos indicam a necessidade de um deslocamento da posição de consumidores, de sujeitos passivos no processo de aprender, para a posição de sujeitos que extrapolam a fase daqueles que esperam respostas prontas, percorrendo, nessa itinerância, caminhos que potencializam o reconhecimento do educador em formação como sujeito de seu próprio percurso, assumindo sua autoria e autonomia no seu processo de desenvolvimento pessoal. Macedo (2010) aponta que a formação é um fenômeno *hipercomplexo*, que se projeta em muito como *opacidade*, porque as experiências de formação são subjetivas, e notadamente resistente a reducionismos o autor indica que “a formação precisa de perspectivas que ultrapassem as simplificações tão em voga no entendimento e solução das problemáticas que são inerentes.” (MACEDO, 2010, p. 44)

Ao articularmos uma formação que envolve as práticas lúdicas e a cibercultura, as vivências e as aprendizagens estão ainda mais vinculadas à imersão no contexto escolar e cibercultural. É preciso, pois, observar, vivenciar, registrar as práticas lúdicas e experimentar os fenômenos da cibercultura.

A contemporaneidade nos aponta para a necessidade de reconhecermos a possibilidade do ato de criar, descobrir, analisar e compartilhar conhecimentos. Esses desafios, por vezes, causam estranhamento, afastamento e medo por parte dos educadores, que continuam reproduzindo práticas tradicionais. A escola e, principalmente, os espaços de formação de professores (ALARCÃO, 2005), estão desconectados e aquém das reflexões, e com poucas reverberações nas ações práticas. E propor uma formação com essas bases, co criar junto com os atores sociais em questão na pesquisa, apresenta esse desafio hipercomplexo de transpor as práticas de formação comumente pensadas e realizadas.

A articulação entre os estudos sobre saberes docentes com as possibilidades e potencialidades oferecidas pela cibercultura e pelo brincar espontâneo na escola, em posição de escuta da criança, coloca os docentes no lugar da incompletude, da incerteza, do movimento inerente a infância brincante, e ao próprio movimento da vida, convidando-os ao permanente estado de aprendentes. Conforme cita Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2004, p. 24),, o que também transforma o papel do professor, uma vez que “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2004, p. 25).

Nesse sentido, o relacionamento com as incertezas e a multiplicidade de linguagens advindas da cibercultura e do digital em rede na formação docente convida-nos à disposição de estarmos em constante processo de descoberta, como diz Pretto (2007), sendo necessário “futucar”, “princípio” que potencializa uma postura bem apropriada à educação na contemporaneidade, que mobiliza a curiosidade, reflexão, análise, ação, descobertas – e não poderia ser diferente –, o que pode gerar novos saberes e posturas aprendentes, e instiga e direciona a formação a novos letramentos, com base em novas linguagens. Segundo Pretto (1996), as novas formas de comunicação e informação exigem não só a mudança do papel do professor, mas, principalmente, da escola e da sociedade, porque, com a nova lógica das redes, não existe mais um saber planejado e definitivo, mas um saber fluxo, ou seja, o conhecimento do presente não garante o sucesso do futuro. Na perspectiva preconizada por Tardif (2002), são os saberes da experiência que desafiam o educador da contemporaneidade ao estado de constante aprendizagem.

A formação docente, tendo como premissa os saberes experienciais, justifica a ideia do estreito relacionamento, experimentação e imersão prática, com o potencial da cibercultura e do digital em rede, para que esses profissionais que atuam/atuarão nos anos iniciais da escolarização, com educandos que vivem no cenário permeado pelas novas linguagens, no exercício profissional, possam conviver com a nova dinâmica societária de forma natural e competente, bem como com as práticas e vivências lúdicas que envolvem o brincar espontâneo na escola. Os processos de descoberta e experimentação vivenciados pela criança são lúdicos, e as interações que envolvem o brincar livre e as brincadeiras tornam as descobertas e a vivência das experiências desafiadoras algo descontraído,

envolvente e atraente. E, nessa perspectiva, podem também reverberar nos processos formativos de docentes, na exploração do potencial da cibercultura para o registro imagético, textual, e na troca de experiências sobre aprendizagem relacionada à cibercultura, bem como sobre o registro da observação do brincar livre da criança.

5.1 CIBERCULTURA E A AMBIÊNCIA FORMATIVA: SENTIDOS E RASTROS EM CONSTRUÇÃO

As alterações sociotécnicas vivenciadas nas últimas décadas, os potenciais advindos da cibercultura, enfatizando a convergência, a conexão em rede, as novas práticas comunicacionais e o potencial de produção/circulação de informações com uso de múltiplas linguagens – textos, imagens e sons – nos impulsionam a criar estratégias formativas outras e produzir dados em contínuo fluxo de experiências, que emergiram fortemente durante o percurso da ciberpesquisa-formação. A imersão cibercultural nos estimulou a utilizar os *smartphones* computacionalmente equipados e seus aplicativos durante a implantação e formação do projeto Baú Brincante. Os dispositivos criados registram as itinerâncias da experiência no formato multimidiático (textos, áudios, imagens estáticas e videográficas) e foram transformados *a posteriori* em saberes formalizados e reconhecidos como formativos entre pares. Interfaces de informação e comunicação foram bricoladas e constituíram a experiência formativa à qual denominamos “Ciberateliê Brinc@nte”, e, segundo Delory-Momberger (2008, apud MACEDO, 2015, p. 42), “é pelo trabalho de formalização operado na escrita que a experiência pode se transformar em saberes transferíveis a outras situações e transmissíveis a outras pessoas”. Eis o desafio.

No cenário atual, cada vez mais protagonizamos situações comunicacionais e um fluxo informacional intenso que envolvem o digital em rede. A denominada “cibercultura”, de acordo com Lemos (2010), [...] “é uma forma sociocultural que modifica hábitos, práticas de consumo cultural, ritmos de produção, circulação, distribuição e consumo de informação, que instaura novas relações de trabalho, lazer, novas formas de comunicação social e sociabilidade” (LEMOS, 2010, p. 22).

Para Lemos, (2013), o diferencial da cibercultura está nas interações humanas e nos potenciais comunicacionais e informacionais mediados pelos

dispositivos tecnológicos, não nas máquinas em si, como aconteceu na Revolução Industrial. Segundo Lemos (2013), à medida que há uma reconfiguração dos ambientes comunicacionais, somos instigados a novas formas de conversação. Em decorrência da liberação do polo da emissão, se estrutura, configura e propõe a imersão e vivência em novos modos e ambientes de comunicação e troca muito ricos. As características da cibercultura têm implicações sociais, instigam novos comportamentos, provocam alterações nos processos de ensino aprendizagem, tendo em vista que educar é um ato essencialmente comunicativo, e potencializam ambiências formativas inovadoras.

O digital, o online e as conexões estão presentes na vida contemporânea, nos espaços físicos da cidade, nos equipamentos sociais e culturais, como as instituições (escolas, universidades), e a própria infraestrutura urbana é passada pelas redes digitais e tem o digital nela imiscuído. Os estudos de Santos, E., desenvolvidos entre 2002 a 2017, indicam que toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet configuram e dão contornos à cibercultura, que cada vez mais se caracteriza pela mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e com as cidades. O cenário cibercultural atual “se consolida como ambiência comunicacional favorável à autoria, ao compartilhamento, à conectividade, à colaboração e à interatividade [...] e potencializa as práticas pedagógicas baseadas em fundamentos valorizados, como autonomia, diversidade, diálogo e democracia” (SANTOS, E., 2015, p. 137). Há certos fenômenos e mediações como os cursos online e as conversações nas redes sociais, onde as pessoas estão fisicamente com os dispositivos, com as interações pelas redes sociais e pelos aplicativos de comunicação instantânea, que acontecem no ciberespaço, mas as pessoas estão em algum lugar no espaço e na cidade (SANTOS, E., 2015).

A utilização das tecnologias digitais vai além da mera utilização instrumental, elas reforçam o entendimento de Pretto (2008) de que elas são estruturantes da sociedade e de novas educações. E, segundo o geógrafo Milton Santos (2000), os acontecimentos que vimos no cenário sociocultural em 2001, ano da publicação no seu livro *Por uma outra globalização*, já apontavam para uma grande mutação tecnológica que já estávamos vivenciando havia quase 20 anos e potencializariam transformações relevantes para a humanidade. Já de acordo com Castells (1999),

estávamos diante de nova morfologia social, em que, diferentemente do contexto da cultura da mídia de massa, as mensagens não eram/são preparadas e difundidas pelos mercados mediante estratégias unidirecionais do emissor. O processo de emissão e produção da informação está cada vez mais difundido entre as pessoas e são cada vez mais diversificadas pelos usuários da mídia [online] de acordo com seus interesses, por intermédio da exploração das vantagens das capacidades interativas dessa nova linguagem de comunicação (CASTELLS, 1999).

Ainda nessa perspectiva, Santaella (2013) aponta que as mutações provenientes da cibercultura estão trazendo modificações nos modos de linguagem humana e, conseqüentemente, nos instigando a novas formas de agir, de sentir, de transitar nos espaços, de pensar, de conhecer e de aprender.

Os dados apresentados no suplemento de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), aponta o crescente número de pessoas utilizando os dispositivos móveis e a ampliação da comunicação e troca. A pesquisa revela ainda que, dos 116 milhões de pessoas que acessaram a internet no Brasil em 2016, 94,2% enviaram ou receberam mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos, o que inclui redes sociais, como Facebook, e programas de mensagem, como WhatsApp. Em 2005, com questionário, amostra e metodologia diferentes das atuais, a pesquisa constatou que 71% das pessoas informaram usar a internet para “educação e aprendizados” e 68,6% para “comunicação com outras pessoas” (BORGES, 2018, n. p.). Mesmo diante das desigualdades do Brasil, a PNAD contínua TIC 2018, denota que a internet chega a 79,1% dos domicílios do país, e que quase todos os domicílios que usam Internet, acessam pelo celular. Dentre os equipamentos utilizados para navegar na rede em 2018 próximo de alcançar a totalidade (99,2%) dos domicílios com acesso à internet. Em 2017, este percentual estava em 98,7%. Verificou-se ainda tendência de crescimento no percentual daqueles que utilizaram somente telefone móvel: em 2016 era 38,6%, passou para 43,3% em 2017 e para 45,5% em 2018.

Os dados e estudos apontam para a crescente utilização dos dispositivos digitais móveis e da conexão digital em rede, e esta amplia o acesso das pessoas à informação e à comunicação, que são a base para os processos de conhecimento e formações contemporâneas. A mobilidade fez com que esses elementos

estivessem imiscuídos cada vez mais no dia a dia das pessoas e possibilitassem aprendizagens e posturas que tensionam e potencializam desafios no cenário da formação.

Com o surgimento da linguagem digital “[...] o suporte da informação torna-se infinitamente leve, móvel, maleável, inquebrável” (LÉVY, 1993, p. 102). A digitalização de qualquer tipo de dados permite que as informações se reproduzam, circulem, modifiquem-se e se atualizem com uma enorme velocidade. A linguagem veiculada pelo digital é híbrida, e nesse movimento vivenciamos, segundo Santaella (2013, p. 235), mudanças substanciais “na constituição das linguagens humanas que o mundo digital introduziu e que se manifesta nas misturas inextricáveis entre o verbal, o visual e o sonoro”. Os educadores, a partir dos elementos comunicacionais e informacionais disponibilizados no cotidiano da cibercultura, podem ir tecendo ambiências formativas ricas, onde será possível registrar, criar, constituir e compartilhar sentidos entre pares sobre os processos, situações conflitantes e avanços no decorrer da implantação do espaço tempo do brincar na escola. Como ressaltou a professora Mariana, a Fada Sorriso:

A gente compartilhava muitas fotos, compartilhava áudios, a gente **compartilhava a vida** daquele momento das crianças em contato com baú brincante, então assim eu acho que essa ideia de ter feito os grupos de WhatsApp foi assim essencial para que a gente compreendesse mesmo. Como é que o baú funciona, né? Para que a gente pudesse aprender mais com a experiência do outro. Essa troca foi maravilhosa. Enfim, é isso.

Fada Sorriso, prof. Mariana – transcrição de áudio do Whastapp.

A fala da professora Mariana demonstra a importância da mixagem e a convergência das multimídias – que são características da linguagem digital veiculada nos dispositivos que estão nas palmas das nossas mãos, e é uma linguagem que pode trazer muitos potenciais para a ambiência formativa de professores implicados com o brincar. Destaco do que disse Mariana o “compartilhava a vida [com movimento, imagens, sons, cor, sensações, silêncios] daquele momento das crianças em contato com baú”, e a possibilidade de “trocar e aprender com a experiência do outro”. permitiam compartilhar com os pares a vida do momento. As multimídias trazem a linguagem mais híbrida e mixada por constituição e apresenta uma maior variedade de cores, formas, e carregam em si mesmas a possibilidade de alteração, bricolagem, cocriação e facilidade de compartilhamento, colaboração e autorias (SANTAELLA, 2013).

Nos relatos destacados abaixo podemos perceber na fala da Fada Criativa, a professora Dilza o quanto registrar com imagens e compartilhar entre os colegas professores as interações das crianças foi valioso.

Foi possível, **através dos registros das colegas e do compartilhamento** perceber como os materiais eram experimentados e testados das mais diferentes maneiras e ganhavam diferentes objetivos nas brincadeiras e que muitas vezes, despertavam surpresa como eram recriados. Fada Criativa – Síntese das memórias formativas - narrativa 3

Ela ressalta que a partir dos registros que as outras professoras iam mandando das suas respectivas turmas podiam ver a diversidade de utilização dos materiais não estruturados para a composição das brincadeiras e interações, e o quando foi realçada a criatividade das crianças. O destaque feito na imagem de um outro colega a fez perceber de modo mais profundo inclusive o comportamento, como destaca a professora em relação a socialização, a interação e a autonomia.

Os registros também **favoreceram troca** e estímulos para releitura dos componentes e **fez mostrar** em algumas crianças que por vezes tinham dificuldade em participar em sala de aula era possível melhorar sua **socialização, interação** e até maior **autonomia** enquanto brincava. Totalmente, envolvidos, **diferentes muitas vezes das situações que apresentavam em sala de aula**

Ao revisitar as imagens, a professora sinaliza o quanto era perceptível a evolução das crianças em relação ao cumprimento das regras, e da organização dos materiais dentro do baú.

Víamos nas imagens o quão valorosas eram as brincadeiras e o quanto favoreceram a cooperação, percebi aprender com as regras e a importância no cuidado com material e organização na devolução destes ao Baú Brincante. Narrativa 3 Fada Criativa –a professora. Dilza

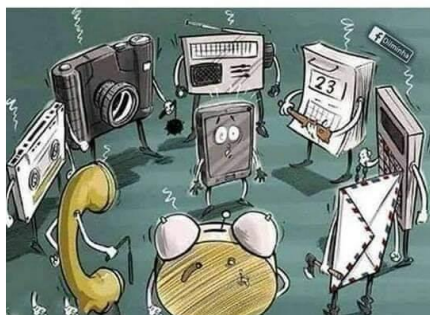
Nesse trecho destacado da professora Dilza percebemos o quanto a utilização dos registros imagéticos e o compartilhamento entre pares foi provocando reflexões, e modos diversos de escuta e percepção das crianças, que estavam todo o tempo com elas em sala de aula. Dispostas em ambiências lúdicas, com o olhar atento dos educadores para escutar os movimentos, interações espontâneas, e o registros imagéticos capturados, revisitados e compartilhamos podemos perceber uma potência para a uma auto, eco e heteroformação, permeada pela dialogia e conectividade e interatividade do digital em rede.

5.2 A POTÊNCIA DOS SMARTPHONES PARA A CIBERPESQUISA FORMAÇÃO

O telefone, como o conhecemos há algumas décadas, quase não existe mais. Os *smartphones*, palavra inglesa que significa “telefones inteligentes” são equipamentos equivalentes a computadores de mão. E além de ter agregado diversas funções do cotidiano, como demonstrado nos desenhos a seguir (Figura 48), aparelho⁴⁸ combina diversas funcionalidades, por intermédio do uso de aplicativos (apps⁴⁹), e o crescimento do seu uso tem sido cada vez mais estendido, com inúmeras possibilidades.

Figura 48 - charge do celular fazendo a convergência para o uso de tarefas corriqueiras e Aplicativos diversos utilizados no cotidiano

“Ah, então foi você que roubou todos os nossos trabalhos”



Fonte: Circulou na rede / Fonte: desenhado por Mariano Pimentel - disponível em <http://informaticanaeducacao.uniriotec.br/2017/10/25/educacao-online-aprenderensinar-em-rede/>

Essa ampliação ocorreu a partir de 2008, quando foram criadas lojas virtuais para que os usuários dos aparelhos pudessem dar possibilidade de criação e disponibilização de aplicativos aos usuários, o que popularizou e ampliou significativamente o uso *smartphones*. Originalmente as aplicações móveis ou App's foram criadas e classificadas como ferramentas de suporte à produtividade comumente utilizados com os calendários, correios eletrônicos, registro de contatos,

⁴⁸ Os sistemas operacionais dos *smartphones* permitem que desenvolvedores criem milhares de programas adicionais, com diversas utilidades, os quais são agregados em lojas *online*, como o Google Play, para Android, MS Windows Store para Windows Phone e a Apple App Store para iOS.

⁴⁹ O termo “app” é uma abreviação de “application”, que significa “aplicativo” em português, e pode ser oferecido em versão gratuita ou paga para ser executado diretamente em um ou mais sistemas operacionais móveis (Android, iOS, Windows Phone). Assim, os dispositivos digitais móveis assemelham-se, cada vez mais, aos computadores, em termos de funcionalidades e recursos disponíveis. (http://abciber.org.br/anaiseletronicos/wp-content/uploads/2016/trabalhos/diario_hipertextual_online_de_pesquisa_uma_experiencia_com_o_app_evernote_tatiana_stofella_sodre_rossini.pdf)

previsão do tempo.

O crescimento exponencial de utilização de smartphones, a conexão em redes, tem contribuído para a popularização do uso de diversos tipos de aplicativos, que transpõem práticas realizadas em interfaces colaborativas acessadas pelo browsers (navegadores como o mozilla, Google Chrome, internet explorer, safari) do computador/notebook para softwares instalados no sistema operacional do dispositivo digital móvel (COUTO, PORTO, SANTOS, 2017, p. 14)

No entanto, a crescente ampliação da capacidade de processamento foram criados outros inúmeros aplicativos, a disponibilidade facilitada e a evolução das apps, conduziu à rápida expansão para outras categorias.

De acordo com um estudo realizado pela Cheetah Ad Platform⁵⁰ (CANALTECH, ANO), Brasil, México e Estados Unidos são os mercados de apps móveis mais competitivos do mundo. O relatório revela que milhares de apps são introduzidos na App Store e na Google Play todos os dias e que a loja da Apple possui, atualmente, 1,8 milhão de aplicativos, enquanto que a Google Play conta com 2,3 milhões. A pesquisa também considerou a média mensal de uso de aplicativo por usuário, bem como o engajamento e o tempo médio que os usuários gastam nos apps. O usuário médio utiliza, por exemplo, 27 aplicativos e se envolve com 39, durante todo o mês. O relatório revelou, também, que, em geral, os aplicativos sociais e de comunicação são utilizados de três a dez vezes mais do que os demais.

O crescimento exponencial de utilização dos dispositivos moveis, “dotados de 3G/4g via satélite e conexão em redes locais sem fio Wirelesses Fidelity (Wi-Fi), tem contribuído para a popularização do uso de diversos aplicativos, que transpõem práticas realizadas em interfaces colaborativas acessadas pelos browsers do computador/notebook para softwares instalados no sistema operacional do dispositivo digital móvel.” (COUTO, PORTO, SANTOS. E., 2016, p. 11-12)

⁵⁰ <https://canaltech.com.br/apps/brasil-e-o-pais-com-maior-concorrenca-e-envolvimento-no-mercado-de-apps-moveis-67077/>

6 CIBERATELIÊ BRINC@NTE: CONEXÃO E COMPARTILHAMENTO SOBRE O BRINCAR ESPONTÂNEO (Ciclo 2: impressões e análises)

Esta seção foi escrita como uma montagem de quebra-cabeça, cujo desenho revelou-se no decorrer da imersão no campo e do desenvolvimento da pesquisa. As peças foram sendo encontradas e encaixando-se em sentidos, construídos coletivamente, em consonância com fluxo não linear da imersão no campo de pesquisa e constituição de estratégias que dessem conta dos objetivos da pesquisa, e a ambiência formativa ancorada nos pressupostos emergentes da cibercultura e da formação de professores nesse contexto.

O Ciberateliê Brinc@nte foi criado como uma ambiência formativa digital para o fomento de reflexões acerca do brincar social espontâneo, no ensino fundamental, bem como reflexões sobre o potencial formativo dessa ambiência com uso dos dispositivos móveis e da conexão em rede. Os diálogos formativos propuseram a colaboração, a escuta sensível e o olhar atento sobre o brincar na escola como fonte de experiências para as crianças e para os professores envolvidos na observação das experiências lúdicas proporcionadas pela disponibilização no espaço da escola dos materiais não estruturados do Baú Brincante.

Para Santos, R. (2005, p. 40):

Ambiências formativas são as situações de aprendizagem cocriadas nos espaçostempos híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação.

Desse modo o Ciberateliê Brinc@nte possibilitou a cocriação diálogo outros, espaços de aprendizagem coletiva, de trocas e reflexões e, ainda, a expectativa de que os materiais de estudo, documentários, vídeos, registros das observações e seu compartilhamento nos ambientes virtuais sejam úteis para aprofundar a temática da infância, do potencial do brincar livre e da difusão da cultura lúdica no contexto da escola de EF1.

Favoreceu trocas para além dos momentos presenciais e a formação em rede, a partir de reflexões sobre as ambiências lúdicas construídas na escola, as impressões, percepções discutidas entre os educadores. Constitui-se em um

espaço de diálogo para melhor sistematização da ambiência formativa dos professores da escola-campo e monitores da brinquedoteca universitária, atores do estudo. Esse espaço foi produtivo e formativo devido às interações constantes e comunicação viva, com registros de falas, impressões, imagens captadas e compartilhadas ao longo do percurso e dos diálogos, que constituirão a experivivência da formação para o brincar.

Foi realizada a logo (Figura 49) idealizada por mim e desenvolvida por Marina Marques (Designer, UNEB) para que posteriormente, como desdobramento e contribuição da tese possa constituir e dar continuidade a esta ambiência formativa para outros educadores.

Figura 49 - Composição da marca da ambiência formativa



Fonte: idealizada pela autora, executada por Marina Marques.

A interatividade, conceito da comunicação, (SILVA, 2000) foi um elemento fundante da constituição do processo em questão, visto que o compartilhamento de opiniões, percepções e sugestões iam, aos poucos, compondo de modo coautorial do tempo, espaço e estratégias de mediação e interação do processo brincante das crianças na escola. Um percurso formativo e comunicacional todos-todos, cocriado a cada compartilhamento, troca e reconstrução coletiva de sentidos e compreensões a respeito do brincar social espontâneo no cenário escolar.

6.1 POTENCIAL COMUNICACIONAL E FORMATIVO DOS AMBIENTES DIGITAIS NO CIBERATELIÊ

Considerando o contexto da cibercultura e o desenvolvimento de diálogos formativos entre escola e universidade, esta pesquisa investigou a formação de educadores para o brincar social espontâneo, mediada pelo potencial dos dispositivos digitais móveis e da conexão em rede para construção de ambiências formativas. Para o ambiente virtual de registro e compartilhamento de impressões,

trouxemos o potencial formativo decorrente das interações lúdicas das crianças proporcionadas pela ambiência criada pela escola na composição de vários espaços brincantes, dentre eles o Baú Brincante. Esses registros e organização dos dados deram-se com as interfaces digitais para a construção de diários e compartilhamento.

A atual fase da cibercultura “caracteriza-se pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades. Expressões de cidadania, culturas, autorias, outras formas de ser, pensar e viver estão sendo instituídas. (SANTOS, E. 2015, p.134). A cultura contemporânea é, em grande medida, a cibercultura, que é marcada pelas interações mediadas pelos dispositivos móveis computacionalmente equipados, pela conexão em rede e ampla possibilidade de interatividade, conceito da comunicação conforme ressaltado nos estudos de Silva (2000). Uma consideração interessante trazida por Marco Silva, 2017, é de que se Paulo Freire, Vigotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira estivessem vivos hoje seriam incluídos “ciberculturais, e saberiam tornar a internet social e suas redes sociais como “aliados capazes de materializar a ação comunicacional da educação autêntica, presencial e online, feita com conectividade, autoria, compartilhamento, colaboração, dialogia e interatividade” (SILVA. M, 2017, pg. 15).

Considerando as implicações desses dispositivos para a aprendizagem, no fenômeno que Santaella (2010, 2013) denominou “aprendizagem ubíqua”, estamos refletindo nesse trabalho o potencial formativo do digital em rede. “O ciberespaço favorece a emergência de práticas de autoformação. Mas o equilíbrio entre a difusão indiscriminada da informação e a construção individualizada do conhecimento é muito instável”, observa a autora (SANTAELLA, 2013, p. 27). Os fenômenos da cibercultura vão reconfigurando os modos de compreender, de produzir e compartilhar saberes. Santos, E. (2006) ressalta que muitas ações individuais e sociais vêm se transformando por conta das trocas e interações *online*. A ciberpesquisa-formação, “concebe o processo de ensinar, formar e pesquisar a partir do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos e dilemas docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais concebidos como dispositivos de pesquisa-formação” (SANTOS, E., 2014, p. 17).

Como praticante cultural da cibercultura e o reconhecimento do potencial dos dispositivos móveis e da conexão digital em rede, para criar ambiências formativas,

espaços de troca, colaboração e cocriação, impulsionaram-me a criar o Ciberateliê Brinc@nte, constituindo a segunda noção da pesquisa, que será descrita e analisada *a posteriori*, com a noção do potencial comunicacional do digital em rede para constituição de ambiências formativas. Descrever uma situação é constituí-la e a reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão (COULON, 1995, p. 42).

A formação de professores da escola-campo e das monitoras que fizeram parte desta pesquisa de Doutorado foi gestada, pensada e estruturada a partir da construção desse dispositivo digital de formação, que intitulamos Ciberateliê Brinc@nte. Para ele, foi utilizado de registros de textos imagens e sons, nas anotações etnográficas nos diários de campo com a utilização dos aplicativos descobrindo a relevância das interfaces da linguagem digital para produzir, organizar e sistematizar dados que já estavam sendo gestados e organizados nos diários de campo.

As práticas comunicacionais contemporâneas permitem a interação e a troca intensa prolifera-se, em decorrência das tecnologias digitais, da hiper mobilidade⁵¹ e da ubiquidade permitidas pelos dispositivos móveis. Para Santaella (2013, p. 94), esse potencial transformador pode ser observado, dentre muitas outras possibilidades, nas formas de arquivar, anotar, apropriar-se, remixar e compartilhar conteúdos midiáticos de maneira antes impensável. E, particularmente acredito que a imersão e o diário etnográfico no campo ganham um enorme potencial para as pesquisas e para os pesquisadores. “A tela tátil, imersiva, em rede conversacional, que lhe permite adentramento, autoria, colaboração e o gesto instaurador que cria e alimenta experiências comunicacionais” (SILVA, M. 2017, p. 16) e potentes ambientes de formação e experiências de aprendizagens coletivas.

Posso dizer que todo o processo do Baú Brincante foi formativo para mim: as reuniões, discussões, reflexões, textos, filmes, observações, coleta e organização dos materiais, interações com as crianças e com os professores através do convívio e registros trocas diárias no grupo (WhatsApp) e até na sistematização das narrativas, foi muito importante lembrar o vivido retomar as imagens e perceber o quanto criamos, o quanto as crianças cresceram e alteraram as formas de lidar uma com a outra e com as situações. As imagens registradas, compartilhadas estão guardadas não só na memória e destacam isso com muita força o quando foi significativo viver a implantação do baú.

Fonte: Iaçanã Simões – a Fada de Pincel – Síntese das memórias formativas.

⁵¹ A hiper mobilidade, conceito criado por Santaella (2013) para designar o deslocamento no espaço físico conectado ao ciberespaço, por meio do uso das tecnologias móveis, transformou as pessoas em seres ubíquos, que podem ser encontrados em qualquer lugar e a qualquer hora. Porém, essas pessoas apresentam uma dualidade presente-ausente em suas relações comunicacionais e pessoais.

A proposta foi a utilização de subsídios para as observações, criação de registros e compilações no diário multimídia produzidos e compartilhados em reflexões contínuas com a mediação das tecnologias digitais em rede, notadamente os registros de textos, imagens e sons pelo WhatsApp. Foi utilizado e explorado, também, a produção e autoria de outras interfaces, como a criação e disponibilização de *links* de microvídeos editados no próprio celular e disponibilizados no YouTube, que alguns deles podem ser visualizados pelos códigos QR dispostos ao longo do texto⁵².

Figura 50 – QR Codes de vídeo de chamada de inauguração do Baú Brincante e vídeo produzido pela professora de artes com o registro das fases do projeto



<https://www.youtube.com/watch?v=KPtqxgiwiqI>



<https://youtu.be/Mpl9iv1EDAI>

Fonte: Diário no Youtube - Diário no Youtube - Vídeo produzido pela prof. de artes, registro das fases do projeto Elaborado pela autora – gerado em <https://br.qr-code-generator.com/>

A compilação das imagens produzidas pelos próprios professores pesquisadores serviu para potencializar as reflexões e instigar o uso formativo dos dispositivos móveis, dos celulares, nesse percurso de implantação, observação, registro, reflexão e produção do brincar livre no contexto da escola.

Os espaços virtuais ampliam os espaços de diálogo e as estratégias de registros, constituindo uma ambiência formativa, também possibilitam a interação entre professores, equipe gestora, pesquisadores e monitores da Brinquedoteca

⁵² Para ter acesso ao conteúdo codificado em um **QR Code**, a pessoa deve primeiro dispor de uma câmera em um telefone **celular** e um programa feito para ler o código bidimensional. Deve-se tirar uma foto da imagem pelo aplicativo que a converte imediatamente e direciona o leitor a um arquivo de vídeo ou outra página na rede que está codificada pelo QR Code e dá acesso a um link disposto na rede.

Universitária Paulo Freire, que acompanham o processo de vivência e interação lúdica das crianças com o Baú Brincante.

Esse movimento viabilizou, no ambiente de formação digital, ampliar as reflexões sobre as experiências do brincar social espontâneo e das ambiências lúdicas criadas na escola, possibilitando a ampliação de percepção acerca da infância e da criança das escolas de ensino fundamental.

6.2 COMPOSIÇÃO DO DISPOSITIVO E DA CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO

O Ciberateliê Brinc@nte está ancorado em quatro premissas: (i) a cibercultura como contexto sociocultural e noção epistemológica; (ii) a experiência formadora – (MACEDO, 2015; FREIRE, ANO) o Ateliê como experiência ancorada na didática do sensível e na ludicidade como princípio formativo (D'ÁVILA, 2012) e (iv) no potencial formativo e na bricolagem na composição dos dispositivos da CiberPesquisa FormAção (SANTOS, E. 2014).

No percurso de implantação da ambiência lúdica para as crianças, o Ciberateliê Brinc@nte foi modelado e configurado. Ele é uma ambiência formativa que associa o presencial e o potencial da linguagem digital e conecta a experiência e o protagonismo infantil – mote de sensibilização do olhar e de aprendizagens sobre a infância –, e os educadores, os pesquisadores responsáveis pela implantação e acompanhamento do Baú Brincante, a Brinquedoteca Universitária – com suas ações de militância a favor do direito do brincar – e a criação de ambiências lúdicas na escola de educação básica.

Criado em ambiências formativas digitais, utilizando o potencial dos dispositivos móveis, esse espaço agregou, além das trocas de textos, imagens e sons, compartilhados pelos integrantes da equipe de professores pesquisadores, materiais videográficos de reflexão, textos e *e-books*, que instigaram o olhar e as reflexões sobre o brincar. Agregou, também, outras interfaces de produção e sistematização das trocas, que já estavam sendo utilizadas desde o início do processo de investigação e que se constituíram em dispositivos de produção dos dados da presente pesquisa, conforme representado a seguir:

Figura 51 – Fluxo da ambiência formativa



Fonte: Elaborado pela autora

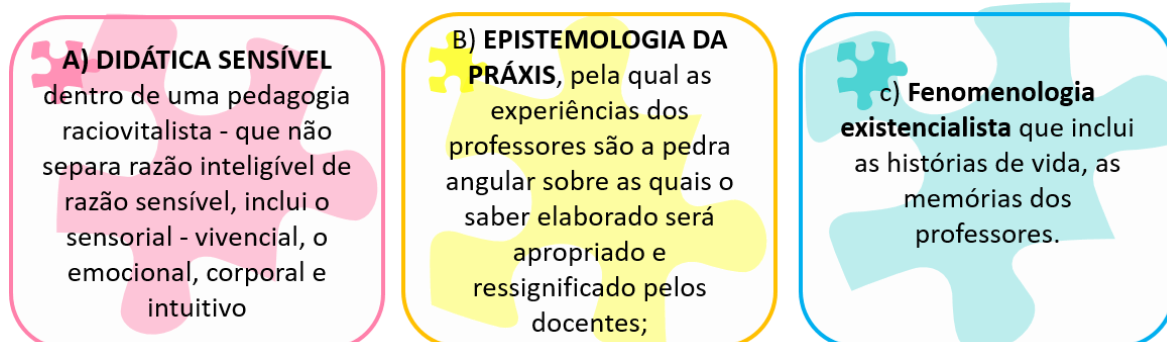
Para melhor compreender em que consiste o dispositivo de formação Ciberateliê, passamos a analisá-lo etimologicamente. O radical **ciber** da designação do nosso projeto remete às características do cenário contemporâneo e aos desafios epistemológicos advindos do cenário comunicacional e informacional do nosso tempo, além de servirem de ancoragem epistemológica para estruturar a formação, inspirados em Pierre Lévy (1992), Andre Lemos (2010, 2019) Edmea Santos (2014), Lúcia Santaella (2019). Esse contexto instiga-nos a produzir dados com os rastros da conexão em rede e da linguagem digital, levando em conta a comunicação como um elemento eminentemente humano, que tem sido alterada ao longo da história da humanidade e traz desafios para o ato de educar, ensinar, formar e aprender, que são atos eminentemente comunicacionais e relacionais, potencializadas pelo hipertexto, que rompe com a linearidade da disponibilização de conteúdos, ao possibilitar o compartilhamento e construção de sentidos pela recombinação de linguagens - textos, imagens e sons, como sinaliza Santaella (2019).

Nos contextos formativos provoca reflexões em processos de formação docente pautados nos desafios do cenário contemporâneo, nas curiosidades que emergem no contexto da escola, nas descobertas, nas inquietações, na

inventividade, nas ações colaborativas e coautorais que envolvem a escola de educação básica e a pesquisa-formação na universidade. Traz fortemente o conceito de interatividade no sentido comunicacional da palavra defendido por Silva 2000.

Ateliê é um termo derivado do francês para designar estúdio, espaço de criação, invenção. É o lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir um ou mais tipos de arte. Tem inspiração na abordagem criativa e sensível do Ateliê Didático desenvolvido por D'Ávila (2018). Os encontros formativos - nas redes e nas paredes - realizados deram o tom desse momento de criação e compartilhamento coletivo. Inspirados na epistemologia da prática, que vincula intimamente a profissão ao movimento de profissionalização e formação. O ateliê didático criado por D'Ávila, se ancora em três pilares fundamentais. A didática do sensível, a epistemologia da práxis e a fenomenologia existencialista.

Figura 52 – Pilares fundamenais do Ateliê Didático (D'Ávila, 2018)



Fonte: elaborado pela autora

Essa abordagem que inspira os ateliês didáticos, como dispositivo de formação dinâmico, criativo e contínuo de professores tem como estruturante da formação a didática sensível, a utilização das linguagens artísticas e lúdicas e metáforas criativas (D'ÁVILA, 2018) disponibilizadas neste trabalho por meio de charges, vídeos animação dentre outros, que foram dando os contornos da ambiência formativa e trocas sensíveis entre a equipe de pesquisadores, os professores e as crianças em interação. Uma epistemologia da práxis, com a arte escuta sensível, valorização da experiência vivida, e a formação se realiza por meio do diálogo, numa perspectiva de encontro, das histórias de vida, e das memórias dos professores.

O termo brincante, por sua vez, nos insere de maneira desafiadora e na pluralidade do ato de brincar e quer fazer referência em um mesmo feixe: ao engajamento da escola com a universidade em torno do estudo e desenvolvimento de projetos que envolvem as manifestações da ludicidade, representada pela Brinquedoteca Universitária Paulo Freire e a proposta do projeto interinstitucional do Baú Brincante, e às interações brincantes das crianças, que são o mote formativo para pensar o sentido do brincar no cenário da escola e se as interações brincantes das crianças no cenário escolar pode ser formativo para os educadores que observam. Em conjunto, escola e universidade, trabalham pelo objetivo da escuta da criança, a difusão das manifestações lúdicas, destacando, nesta pesquisa, o Brincar Social Espontâneo (BSE), com os pressupostos teóricos de Lopes (2016). Nos inspira o pensar brincante como uma revolução da criança como enfatiza Lygia Hortélio, (2013) e a iniciação e revelação do ser humano, e como traz O documentário Tarja Branca: a revolução que faltava. Que compôs as reflexões formativas dos professores O documentário traz a reflexão de que o brincar não apenas uma diversão. É algo tão sério que pode ser considerado uma revolução – principalmente para os adultos, e no caso do contexto escolar, pode ser uma revolução para aprendermos sobre as infâncias e a escutar a criança nos seus movimentos brincantes espontâneos. Segundo Bianco e Neumann (2015, s/p), escrevendo sobre o documentário Tarja Branca, o movimento brincante é potente, pois possibilita “a criança dar forma às suas ideias, fantasias e a compreensão do cotidiano de forma lúdica. Isso é estruturante para a construção da identidade desse ser que, ao brincar, experimenta a vida que o cerca”. Destacam que de modo vivencial o brincante explora a seu entorno, as sensações, constrói laços de amizade e cumplicidade e brincando a criança dá constrói sentidos do seu viver. A educadora Maria Amélia Pereira⁵³ isso nos instiga a pensar que muitas vezes “a rebeldia na escola pode ser uma pulsão de uma alma livre que quer ser, e está aprisionada”. Para ela, a discussão brincante pertence a uma outra instância do discurso verbal, é uma linguagem que nasce do corpo, e vem de um movimento interno, pulsão de vida que tem sido colocado aprisionado na cadeira, dentro da sala de aula e nas agendas cheias de atividades.

⁵³ Discussão sobre o vídeo documentário Tarja Branca, realizado no Cine Sedes, comentários e discussão com a Psicóloga Maria Irene Crespo Gonçalves e a Pedagoga Maria Amélia Pereira ("Péo"). <https://www.youtube.com/watch?v=UjtWdecuX3w&feature=youtu.be>

6.3 DISPOSITIVOS DE REGISTRO E PRODUÇÃO DE DADOS

No bojo do processo de implantação do projeto Baú Brincante, com a disponibilização dos materiais não estruturados para promover o brincar livre das crianças na escola, ambiências de reflexão e formação foram criadas. A metodologia e os dispositivos da experiência formativa na pesquisa foram sendo engendrados. Mutáveis e provisórias, as estratégias formativas foram sendo encaixadas como peças de quebra cabeças, em que cada um ia compondo partes da imagem da ambiência formativa que estava sendo montada.

No coletivo pensante⁵⁴, fomos compondo a metodologia de implantação da ambiência lúdica do Baú Brincante na escola e outras ambiências lúdicas com arte foram sendo gestadas. Tendo como cenário as relações comunicacionais e informacionais realçadas pelos dispositivos móveis, fomos compondo o Ciberateliê Brinc@nte, tendo a hipermídia (textos, imagens e sons) como estruturantes dos modos e registrar as observações, compartilhar e construir novos saberes. A inspiração etnográfica durante constituição dos espaços, a observação das práticas lúdicas das crianças nos cenários da escola e a sensibilização da equipe de professores para essa experiência fomentaram a imersão formativa e a experimentação dos dispositivos móveis e da linguagem digital, como estruturante e plano de fundo da pesquisa formação. Esses elementos foram me dando régua e compasso para os registros, compreensões e interpretações.

[...] a descrição etnográfica possui três ou quatro características: [...] ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o 'dito' num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. [...] Uma quarta característica de tal descrição, pelo menos como eu a pratico:

⁵⁴ Ao coletivo que foi tecendo estratégias a partir de dilemas e inquietações demos o nome coletivo pensante, inspirado na perspectiva de Terezinha Fróes (2012), que diz que uma comunidade epistêmica, compreendida como grupos [...] que trabalham profissionalmente com a produção do conhecimento segundo normas específicas, (...), validados e legitimados por pares, atendendo a critérios definidos e consensuados; normalmente esta produção é colocada a escrutínio dos membros dessa própria comunidade, seja através de eventos, de agências de fomento, veículos de difusão / disseminação, [...] Estas comunidades geralmente vinculam-se a instituições / organizações de caráter acadêmico, científico, dentre outros.(FRÓES BURNHAM, 2012, p. 60).

ela é microscópica (GEERTZ, 1989, p. 15).

Segundo Sá e Macedo (2018, n. p.), nas pesquisas com inspiração etnográfica, os diários são adotados como estratégias de reunir as informações, elaborar as interpretações de produção cooperativa de materiais, mediante registros etnográficos sistemáticos constituídos de observação participante, notas de campo, diário de campo, entrevistas semiestruturadas ou abertas, gravações áudio/visuais e narrativas.

Macedo (2004) considera que o jornal de pesquisa, o diário de campo e o diário de viagem possuem objetivos que se aproximam, pois têm como foco a descrição minuciosa do contexto em que está inserido. No caso da formação de pesquisadores, Macedo (2004) argumenta que o diário de campo contribui para reafirmar, definitivamente, seu status de ator/autor, que entra, por consequência, numa elaboração e numa construção do sujeito e do objeto, bem como passa por um trabalho elaborativo sobre aquilo que nos constitui, tanto em nível imaginário quanto em nível real.

Portanto, ao narrar despojada e minuciosamente seu vivido de pesquisador, o sujeito forma-se também, daí a pertinência formativa do diário de campo, que, aliás, em alguns centros formadores, toma feições que transcendem a pesquisa e transforma-se num instrumento generalizado de autoformação (MACEDO, 2004, p. 19). Assim, na elaboração dos registros no campo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir sobre a sua trajetória, compreendendo com maior profundidade o contexto da pesquisa.

Inicialmente, usamos os cadernos para registrar os recreios, cada professor recebeu o seu, e junto a isso, fomos estimulando o grupo a usar os *smartphones* para registros imagéticos. De acordo com Santos e Weber (2018, p. 25), os diários, no suporte material, fizeram com que durante muito tempo a escrita ficasse restrita ao mundo privado do autor e, mesmo com o compartilhamento dos escritos, o suporte impresso “[...] além do limitante comunicacional do suporte físico do diário material há um hiato entre o ato de produzir e publicar seu conteúdo” (SANTOS; WEBER, 2018, p. 25).

Figura 53 - Diário no suporte material - monitoras da brinquedoteca nos momentos de observação livre do recreio



Fonte: Foto diário compartilhado

No percurso, fomos utilizando amplamente o registro imagético para reflexões posteriores sobre os movimentos brincantes e percebemos a relevância de utilizar uma interface que proporcionasse agregar os textos, imagens e sons em um mesmo suporte. A interface tornou-se o produto nodal do agenciamento sociotécnico (LÉVY, 1996, p. 177) e, em tempo de mobilidade e conectividade, evoluíram em termos de convergência de mídias e linguagens e, numa mesma interface, podemos produzir conteúdo e dados hipermediáticos, conectando textos com imagens e sons. Além disso, as interfaces comunicam-se diretamente com outros softwares e redes sociais da internet (SANTOS; WEBER, 2018). Por essas múltiplas possibilidades, passamos a adotar o suporte digital para a elaboração dos diários.

O diário de pesquisa foi onde registramos as imersões no campo, as experiências iniciais, o que os olhos conseguem captar, os sentimentos, as angústias iniciais que vão, progressivamente, tecendo os contornos do objeto de pesquisa. Os registros multimidiáticos realizados desde as primeiras incursões no campo são conteúdos valiosos para análise e prosseguimento da pesquisa.

Os diários de pesquisa foram amplamente utilizados, os quais incluem os textos escritos no suporte material dos cadernos e no bloco de notas digital, e foram sistematizados, posteriormente, com a utilização de três aplicativos do *smartphone*, que foram sendo agregados à pesquisa a partir da necessidade de registro e diálogo com os dados e os envolvidos na construção da ciberpesquisa-formação, inspirados nas fases da construção do diário de itinerância, conforme preconizados por Barbier (2002, p. 133-134).

6.4 OS APPS E OS DIÁRIOS DE CAMPO

Os aplicativos (APP`S) e a composição dos diários de campo com imagens, textos e sons que eram compartilhados no grupo de WhatsApp revelavam diversos elementos importantes para a constituição da pesquisa, e o diário de campo foi elaborado com aplicativos diferenciados, a partir das necessidades de registro, sistematização e armazenagem dos dados. Inicialmente utilizamos o diário físico e aos poucos, com os dados produzidos com textos, imagens e sons.

Figura 54 - Bricolagem de Apps e o diário de campo.



Fonte: elaborado pela autora

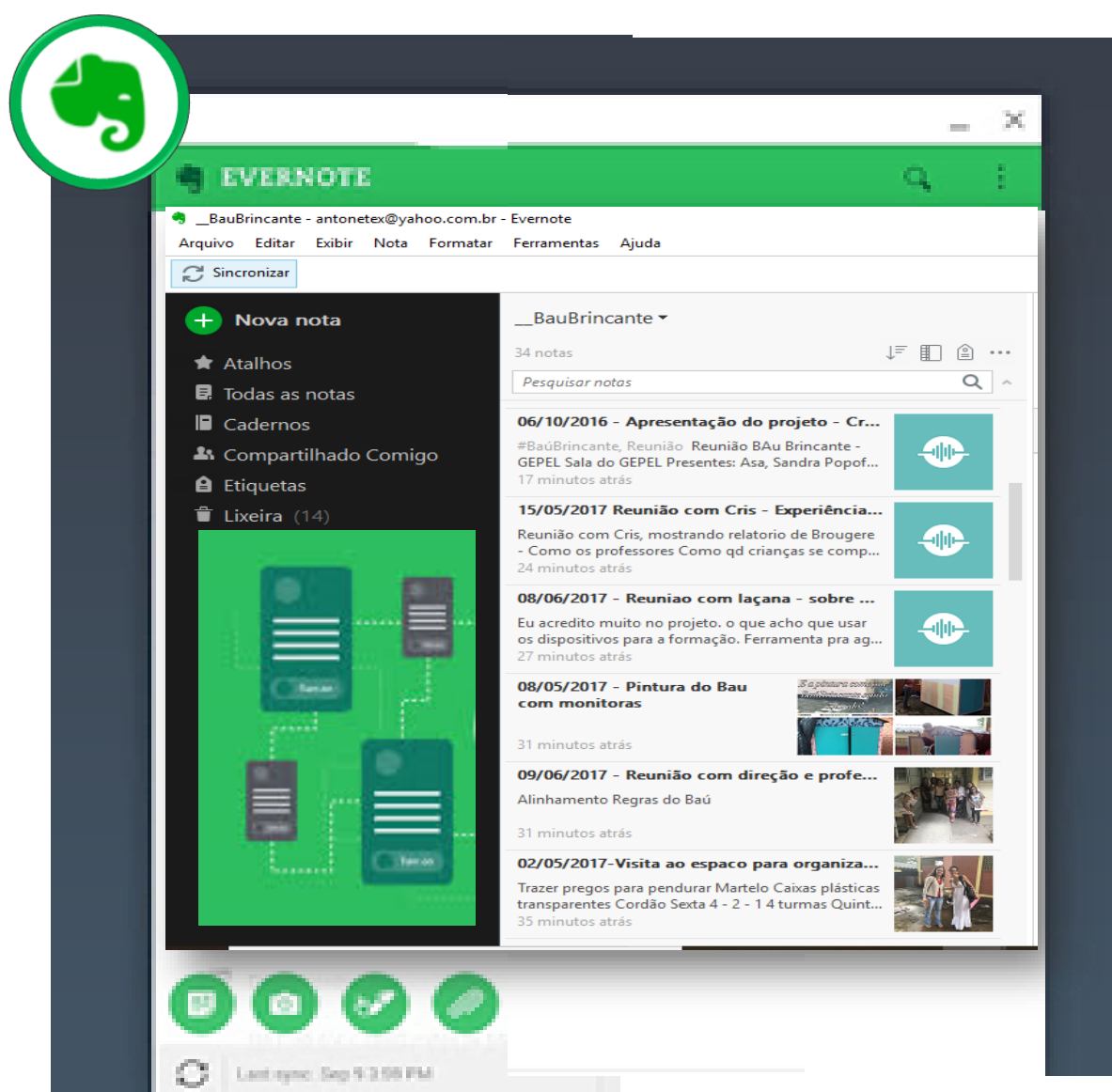
Nos itens a seguir, são expostos e apresentados os aplicativos utilizados para a composição dos registros nos Diários de pesquisa. A cada necessidade, a partir do fluxo de produção de dados, fomos acionando uma interface, conforme apresento a seguir:

6.4.1 Evernote - Diário de itinerância

O Evernote é um aplicativo multiplataforma, que se assemelha a um bloco de notas, no qual podemos organizar as anotações por cadernos temáticos. Pela funcionalidade do digital, sendo uma interface em que podemos registrar de modo convergente textos, imagens e sons. O aplicativo foi utilizado na primeira fase do diário de pesquisa, “O diário rascunho”, em que registros foram anotados, no fervilhar da ação de pesquisa.

Esse era o diário no qual eram arquivadas as reuniões e encontros formais com a gestão e a professora articuladora local do projeto (Figura 55), reuniões internas do grupo de pesquisa GEPEL, para a elaboração coletiva de estratégias.

Figura 55 – Captura da tela do diário de campo criado no Evernote



Fonte: Elaborado pela autora

No diário de campo foram sendo tecidas as narrativas no processo formativo compreendidas como importantes no exercício intenso de formação e constituição de uma postura de pesquisadora. Em um dado momento os professores passaram a visitar o Baú Brincante e começaram a ser produzidos pelos professores muitas imagens, áudios e vídeos, e senti a necessidade de ir dialogando com as

percepções desse projeto que estava sendo construído coletivamente.

Figura 56 - Compartilhamento dos diários dos professores



Fonte: Print do grupo do whatsapp mensagem enviada pela professora Dilza – a Fada Criativa

Utilizava o Evernot para fazer as anotações e não perder os rastros da pesquisa e os professores utilizavam o Whastapp como seus diários de itinerância coletivo, para registrar as interações das crianças e compartilhar com os pares. Então, para anotar, e dialogar com os dados imagéticos que estavam sendo produzidos e enviados pelos professores via WhastApp, que se constituiu no diário de campo individual e ao mesmo tempo coletivo dos professores durante as observações das interações brincantes, criamos mais um diário. À medida que o fluxo de imagens e informações produzidas pelo compartilhamento dos professores pelo WhatsApp foi aumentando, senti necessidade de usar a interface do Facebook para ir agrupando os registros imagéticos em álbuns e não só armazenar os registros escritos, e áudios das observações e diálogos, que está descrito no item a seguir.

6.4.2 Facebook - FotoDiárioCompartilhado

O Facebook é compreendido como uma mídia social, por meio da qual é possível constituir redes sociais. (SCHLEMMER, 2014, p. 9)

A interface do Facebook foi utilizada na Fase 2 da pesquisa – do diário elaborado e criado a partir do diário rascunho – e compartilhado entre a equipe de pesquisa e a professora articuladora local do projeto, laçanã Simões a Fada de pincel. Da profusão de imagens produzidas e compartilhadas pelos professores surgiu a necessidade de acionar outra interface para que pudéssemos organizar os dados produzidos. Nesse meio, construí o FotoDiárioCompartilhado, um espaço em que ia armazenando, e organizando os fotos, vídeos e mensagens enviadas pelo grupo do *WhatsApp* pelos professores nos momentos de observação e interações brincantes das crianças.

Schlemmer, (2014), traz considerações sobre o Facebook, inspirada pela perspectiva da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour (2012) – sinaliza que o ator jamais age sozinho. Ao agir ele é alterado, influenciado e constituído pelas redes nas quais têm conexões e, ao mesmo tempo, pode representar essas redes, parte de seus atores, bem como influenciá-las. “O ator é, ao mesmo tempo, construtor e receptor das redes. O social, não se deve simplesmente a pessoas, mas ao que acontece pelo princípio da associação, ao que é fluído, em processo de conexão, de forma que tudo está conectado numa rede com múltiplas entradas, sempre em movimento contínuo e aberta a novos elementos. O social é o que precisa ser explicado no processo de associações e reassociações.” (SCHLEMMER, 2014, p. 12).

Para tratar do conceito de social, a autora resgata os elementos na Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour que compreende o social enquanto processo de agregações, associações e reassociações, entre atores humanos e atores não humanos. “Nessa perspectiva, ator é compreendido como qualquer pessoa, coisa, (quase) objeto, instituição que produz agência e que tenha sua participação percebida, ainda que indiretamente, na(s) rede(s).” (SCHLEMMER, 2014, p. 9).

Figura 57 – Tela do FotoDiárioCompartilhado criado no Facebook



Fonte: Print da tela FACEBOOK (2018)

Assim, o diário de pesquisa criado com a utilização da interface do Facebook⁵⁵, um grupo⁵⁶ fechado, no qual agreguei apenas os pesquisadores em um ambiente em que as anotações do campo foram compartilhadas com a professora orientadora do trabalho de pesquisa, no sentido de acompanhamento do processo de implantação e formação do projeto Baú Brincante e, posteriormente, foi adicionada a professora de artes, articuladora local do projeto, carinhosamente

⁵⁵ Os grupos no Facebook são espaços que unem pessoas com um mesmo interesse, para compartilhar informações e trocar experiências. É uma maneira de se ter uma comunidade privada para discutir assuntos em comum.

⁵⁶ Grupo secreto é um grupo quase oculto, no qual só pode entrar quem for adicionado ou convidado por um dos membros. Somente os participantes atuais conseguem visualizar os *posts*, os outros membros do grupo e as histórias sobre o grupo (*feed* e busca). Já os ex-membros e atuais conseguem ver o nome, a descrição e as marcações, além de encontrá-lo na pesquisa da rede social. Nada é aberto para “qualquer pessoa”, e essa é a principal diferença entre o privado e o fechado.

apelidada como FadaDePincel. Onde fomos dialogando e tecendo entendimentos sobre as imagens, e reflexões dos professores. Ao registrar e “a falar “de dentro”, com os dados produzidos pelo grupo escolar, ao publicar no grupo fechado do Facebook e ao compartilhar com a professora articuladora local do projeto laçanã Simões, e a prof. Cristina d’Ávila que estava também compondo o percursos de implantação singular do baú, fomos construindo coletivamente alianças com e pelo fazer de uma educação pública e em prol da infância, que segundo Eliana Schlemmer, “como atores humanos que vai se associando a outros atores humanos e não humanos e, assim, diferentes redes vão sendo tecidas.” 2014, pg.11)

6.4.3 YouTube – Diário videográfico

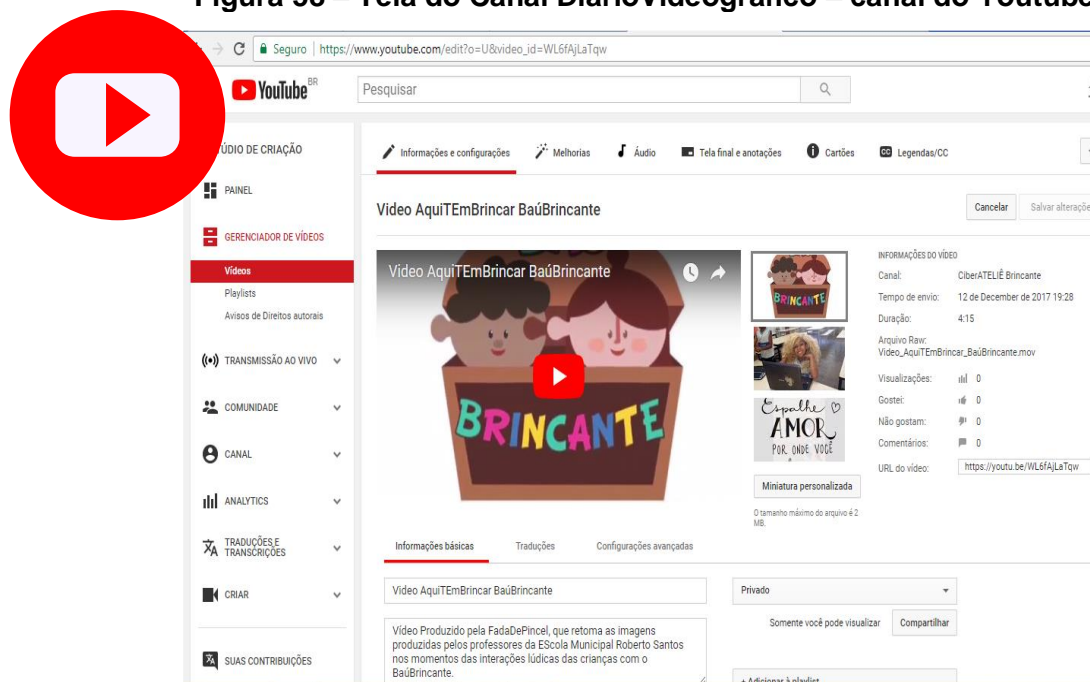
O YouTube é uma interface da Web 2.0⁵⁷, categorizada como um repositório de vídeos e rede social, do mesmo grupo dos blogs e as redes sociais (Facebook, Youtube, Twitter, Wiki, etc.) que trazem o potencial de produção, compartilhamento de conteúdo, participação e “autoria social no ciberespaço” (SANTOS, 2019, p. 32), onde os internautas podem expressar e publicizar seus conteúdos imagéticos.

Nesta pesquisa, acionamos a interface do YouTube para criar o DiárioVideográfico, plataforma na qual fui postando micro vídeos e registros editados do processo de pesquisa, a partir dos registros produzidos pelos professores nos momentos de observação das interações brincantes das crianças.

O DiárioVideográfico (Figura 58) é um canal fechado no YouTube, para disponibilização dos registros videográficos do processo de implantação, interação e acompanhamento do Baú Brincante. A partir de reflexões, descobertas e registros de cada etapa, produzimos pequenos vídeos com uso do próprio celular, para capturar e editar materiais sobre o processo formativo do Baú Brincante, que foram posteriormente disponibilizados no ambiente de formação dos professores da escola. O Canal no YouTube Ciberateliê Brinc@nte é fechado e os vídeos publicados são disponibilizados no modo privado, de forma que só pessoas autorizadas têm acesso à tela do canal criado no YouTube.

⁵⁷ A web 2.0 é resultado da interseção de mudanças tecnológicas, econômicas e sociais. Ela não é somente uma questão de evolução da tecnologia digital em rede conversacional. Também não é somente uma questão de como os negócios estão mudando, baseados na produção colaborativa de conteúdos que está impactando a economia e o funcionamento de empresas de diferentes setores. Conjuntamente. (SANTOS, 2019, p. 32)

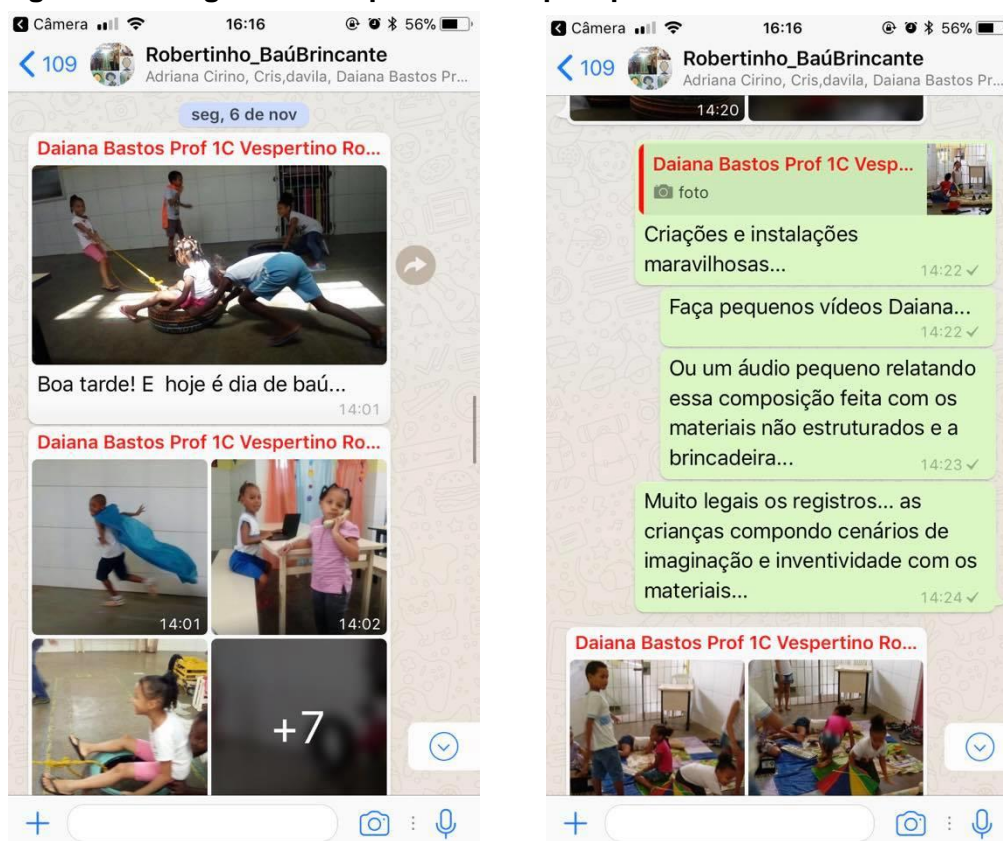
Figura 58 – Tela do Canal DiárioVideográfico – canal do Youtube



Fonte: YouTube (2018).

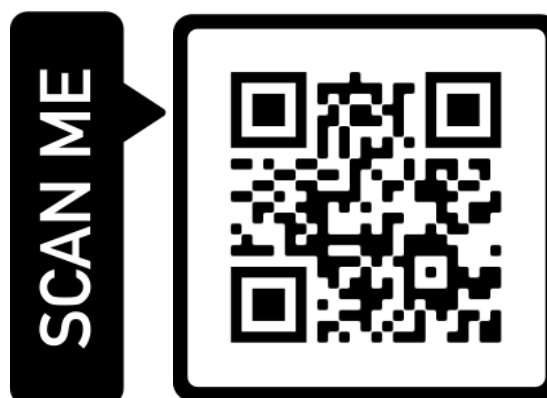
A partir dos pequenos vídeos e imagens diversas compartilhadas pelos professores, criava pequenos vídeos, com sequencias de utilização de objetos de turmas diferentes, ou organização dos materiais, criação de brincadeiras e retroalimentava o ambiência formativa criada no WhatsApp, assim, os professores iam percebendo os avanços e contribuições das interações espontâneas das crianças com o BaúBrincante. Grande parte das imagens que serviram de base para a criação dos vídeos do diário videográfico foi compartilhada pelos professores, em um fluxo diário e contínuo de trocas e reflexões.

Figura 59 – Registros compartilhados pela prof Diana – a FadaFesteira



Fonte: print do grupo do WhatsApp.

Figura 60 – Interações brincantes: video criado pelas imagens compartilhadas



Fonte: Vídeo não listado no Youtube – VídeoDiário <https://youtu.be/x-QVoNBj8cw>

Os vídeos publicados no canal foram feitos de modo colaborativo, a partir das imagens compartilhadas pelos professores, monitores e pesquisadores, todos tinham acesso às imagens produzidas e iam compondo seus pequenos vídeos, além dos vídeos de reflexão que íamos compartilhando ao longo da formação online, e através de QR Codes nos materiais impressos eventualmente entregues aos professores, como fizemos ao longo do texto da tese.

6.5 PRODUÇÃO DE DADOS EM HIPERMÍDIA, MOBILIDADE UBÍQUA E CONECTIVIDADE: A CENTRALIDADE DO WHATSAPP

[...] toda mistura de linguagens da multi e hipermídia está inegavelmente fundada sobre três grandes fontes básicas: a verbal, a visual e a sonora. Tanto é assim que os programas multimídia (softwares) literalmente programam as misturas de linguagens a partir dessas três fontes primordiais: os signos audíveis (sons, músicas, ruídos), os signos imagéticos (todas as espécies de imagens fixas e animadas) e os signos verbais (orais e escritos). (SANTAELLA, 2007, p. 319-320).

A ampla utilização dos dispositivos móveis e da hipermídia no cotidiano associada aos estudos e pesquisas desenvolvidas por Santaella (2007, 2016), Santos, Couto e Porto (2016) justifica a escolha do *smartphone* e seus aplicativos para brincar os potenciais do digital na composição dos dispositivos de pesquisa e constituir a ambiência formativa Ciberateliê Brinc@nte, que é uma bricolagem de apps e interfaces, que deu os contornos da experiência formativa de implantação e acompanhamento do Baú Brincante e ambiências lúdicas na escola. Esse é um dos elementos que justificam a escolha de utilizar o próprio *smartphone*, seus apps e recursos de conectividade e mobilidade, pois contempla múltiplas possibilidades de composição para a ambiência formativa.

A partir da identificação dos usos sociais que os educadores já faziam das redes e, principalmente, do aplicativo de troca de mensagens instantâneas, passamos a investir nessa interface para que as ações formativas com o potencial do digital fossem implantadas, visto que no primeiro ano do processo estávamos engajados nos diálogos formativos presenciais e na implantação da ambiência lúdica com o Baú Brincante.

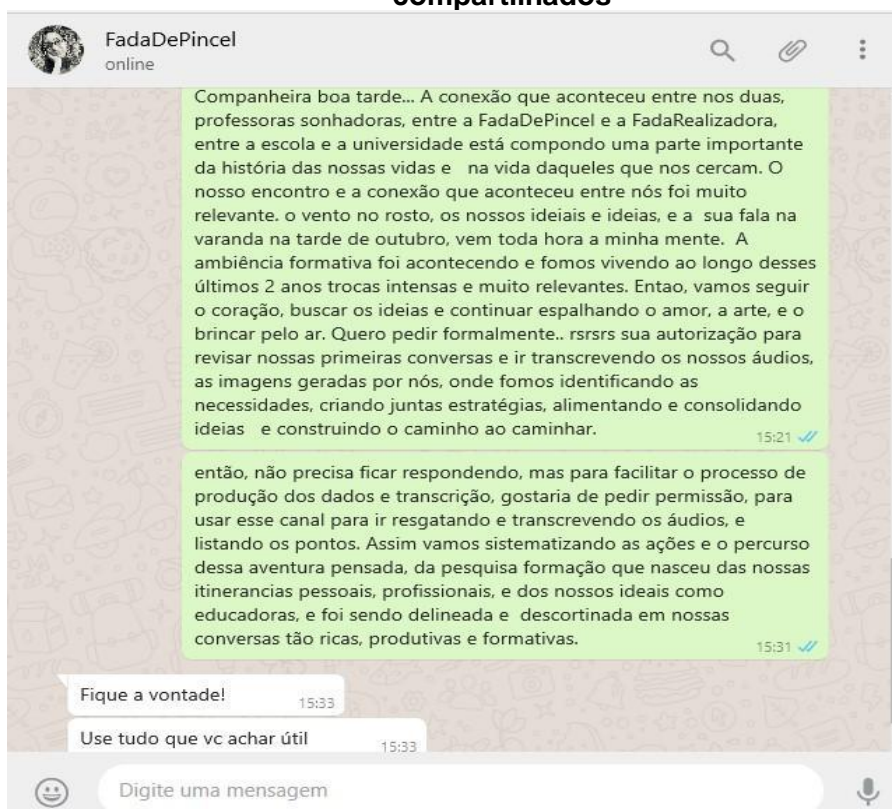
Foi nesse interstício que surgiu o grupo do *WhatsApp*, inicialmente criado para a comunicação, tornando-se um *loco* de registro de presença das interações brincantes das crianças com os materiais não estruturados do Baú Brincante e, em seguida transformando-se em dispositivo de produção de dados e ambiência formativa convergente do Ciberateliê Brinc@nte. A formação foi acontecendo de modo dialógico, e as trocas constantes e instantâneas das percepções dos professores a cada visita com o grupo de crianças iam dando contornos formativos e ampliação da percepção do potencial da ambiência formativa digital para o contexto do brincar espontâneo na escola. Como pode ser percebido na fala da professora Dilza, a Fada Criativa:

Eu nunca tinha participado de um processo de **formação em rede anteriormente e confesso que me surpreendi**. O grupo funcionava com regularidade nos registros de imagens, gravação de áudio, vídeos e comentários pessoais sobre dificuldades e avanços que cada professor percebia no acompanhamento das suas turmas.

Fragmentos das falas da Fada Criativa professora Dilza, escritas na Síntese das Memórias Formativas

Além do grupo do WhatsApp muitas percepções foram trocadas com a professora de artes da escola, que desde o início aderiu voluntariamente e de maneira intensa nas ações e articulações para a construção desse trabalho. Além do termo de livre consentimento esclarecido (TCLE) feito com os professores e autorização da gestão, pedi autorização à professora para utilizar amplamente o material que construímos juntas com as trocas pelo Whastapp. A imagem abaixo traz um trecho que demonstra um pouco do que construímos, além de solicitar oficialmente autorização a ela para transcrever os diversos áudios que fomos trocando. As percepções foram extremamente relevantes para dar o contorno das estratégias e encaminhamentos do trabalho realizado.

Figura 61 – Autorização para transcrição, e importância dos textos imagens e sons compartilhados



Fonte: Print da tela do WhatsApp

6.5.1 WhatsApp: A potência dos textos, imagens e sons

Durante o primeiro ciclo da pesquisa, a partir da observação participante, passei a colaborar ativamente com o desenvolvimento das ações na escola, junto com alguns monitores da Brinquedoteca Universitária, que auxiliavam nas atividades com as crianças para que a professora de artes tivesse mais tempo livre para pintar o Baú Brincante, engajar-se conosco na estruturação do projeto e na composição dos outros espaços da escola, o que ela denominou de “preparar para acolher” (Figura 62).

Figura 62 – Monitoras desenvolvendo ações na biblioteca com as crianças, preparando o espaço do refeitório e auxiliando na pintura das portas da escola.



Fonte: FotoDiárioCompartilhado

A implicação intensa nas atividades e o engajamento nos projetos já desenvolvidos na escola pela professora de artes me permitiram participar das atividades como um “membro” aceito e implicado com o espaço e cultura escolar (MACEDO, 2000, p. 157).

Assim, observando o contexto, com escuta sensível, e atenta às impressões dos professores, percebi que a interface do ambiente formativo que estava preparado para ser desenvolvido no segundo ciclo da pesquisa não poderia ser escolhida ou proposta *a priori*. Inicialmente, a ideia era compor um ambiente virtual formal na plataforma Moodle⁵⁸ e o material estava em construção no ambiente virtual, conforme presente no Apêndice C. Criado ao longo das reflexões da presente pesquisa, que certamente poderá ser utilizado em momentos formativos posteriores, à medida que o projeto do Baú Brincante seja ampliado e implantado em outras escolas, em outras cidades, por isso decidimos deixar nos apêndices deste trabalho, como contribuições posteriores e abertura para outras investigações.

⁵⁸ Moodle (Modular Object Oriented Distance LEarning) é um sistema ou plataforma de gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Pela potência dos materiais compartilhados a partir das vivências dos professores durante as observações do brincar espontâneo e a partilha pelo aplicativo de comunicação instantânea – o WhatsApp –, desde os momentos iniciais, e observando os usos cotidianos dos professores, percebemos que as interfaces já utilizadas pelos professores e a quantidade de dados produzidos nesses quase dois anos deveriam ser levadas em consideração no contexto da experiência formativa que estava sendo configurada. Os registros em áudio, e as imagens eram semanalmente compartilhadas e, junto com elas, algumas percepções, sugestões e melhorias nas estratégias de uso do dispositivo disparador e de fomento do brincar na escola.

A entrada no campo junto com os monitores da brinquedoteca foi com os celulares e os diários em punho. Inicialmente, começamos os registros fotográficos e demos a cada educador um caderninho. Durante os 10 períodos de observação do recreio, antes da implantação do Baú Brincante, usado para fazer algumas anotações, enquanto outros se valiam apenas do celular para gravar cenas do cotidiano e rotina das crianças no recreio e, depois, faziam anotações nos diários, utilizando as imagens. Ao revisar as imagens e ao pensar no potencial das redes fomos redimensionando a ambiência formativa configurando o que denominamos de Ciberateliê Brinc@nte, como já dito.

6.5.2 Por que a escolha do WhatsApp

O acesso a tecnologias móveis tem alterado a maneira com que as pessoas interagem, comunicam e se expressam através de textos, imagens e sons. As mensagens instantâneas que circulam pela nossa cultura provocam uma série de alterações não só no âmbito do uso intenso de multimídias para a comunicação, mas trazem alterações sociais, culturais, políticas. (JENKIS, 2009) O *WhatsApp* é categorizado como um *software* social, de grande profusão, em particular nas tecnologias móveis, denominadas de *mobile*.

O WhatsApp é um aplicativo (App) multiplataforma de mensagens instantâneas, criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, que ganhou muita aderência dos usuários de *smartphones*, dada a usabilidade simples, e agilidade de compartilhamento de mensagens instantâneas em diversos formatos, como

imagens, áudios, vídeos, *emojis* e documentos nos mais variados formatos. O aplicativo permite realização de chamadas de vídeo e voz, a utilização em computadores de mesa, a criação de grupos e o envio de *links* para aderência voluntária ao grupo, como demonstra a figura a seguir.

Figura 63 – O que podemos fazer com o aplicativo WhatsApp?



Fonte: elaborado pela autora

Segundo matéria publicada na revista *Exame* (2019)⁵⁹, uma pesquisa realizada em 2018 pela Cumulus Media, em sessenta segundos 38 milhões de mensagens são enviadas com a utilização do aplicativo. O site Visual Capitalist aponta o número mensal de interações entre dois meios de comunicação mais populares que aparecem no relatório. No *WhatsApp*, as mensagens enviadas totalizam 1.641.600.000.000 (1,6 quadrilhão). Em 2014, Mark Zuckerberg, o criador

⁵⁹ Disponível em <https://exame.abril.com.br/tecnologia/e-mail-ainda-e-maior-do-que-o-whatsapp/>. Acesso em 04 de março de 2019.

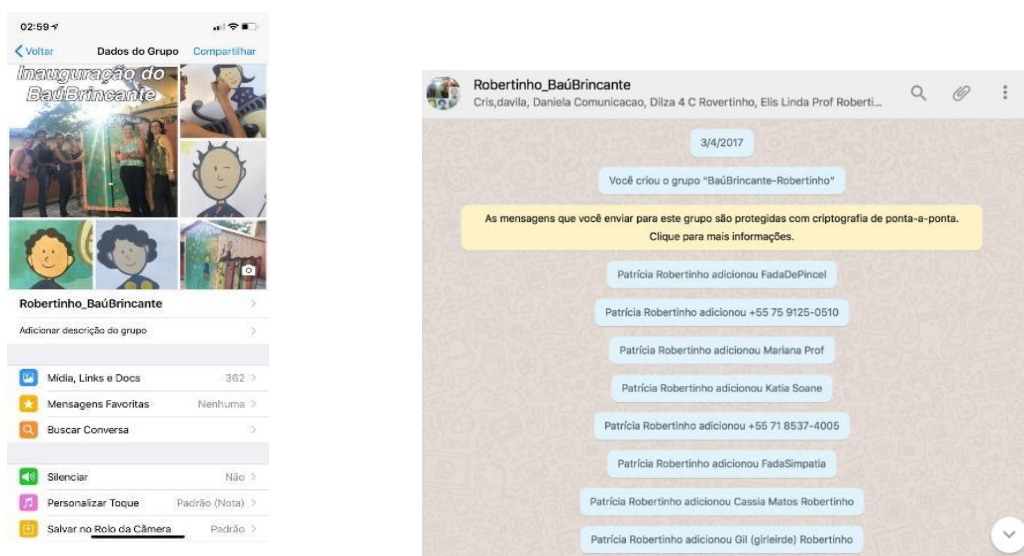
do Facebook, adquiriu a empresa e, na sequência, o aplicativo tem passado por diversas atualizações e trazido cada vez mais recursos para potencializar a comunicação instantânea.

Esses dados foram trazidos para justificar a escolha do aplicativo para a constituição e como dispositivo de produção de dados, de destaque nesta pesquisa, configurando-se como espaço agregador e sistematizador da ambiência formativa, levando em consideração a aderência anterior dos educadores envolvidos no processo e a quantidade de informações e dados já produzidos nesse espaço digital conectado em rede.

6.5.3 Organização dos dados no aplicativo

Ao visitarem o Baú Brincante com as crianças, os professores começaram a enviar os registros feitos com os seus *smartphones*

Figura 64 – Descrição, dados do grupo do WhatsApp e professores adicionados



Fonte: diário de bordo

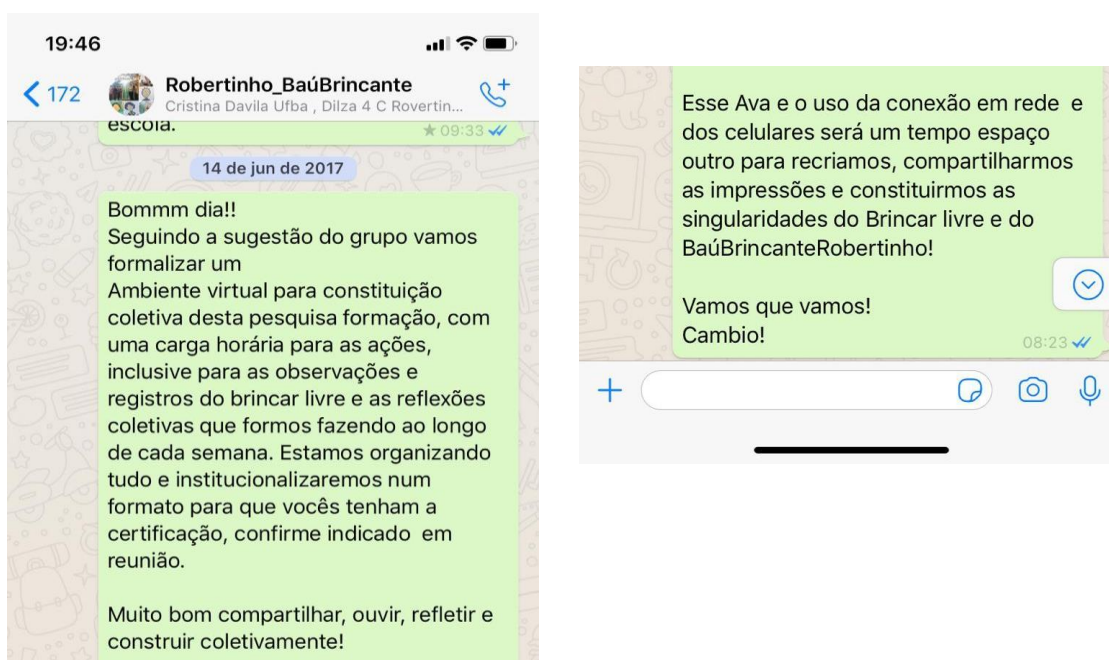
Nesse contexto de utilização intensa do aplicativo como espaço de ambiência formativa digital, tivemos a circulação de 362 arquivos, entre artigos, reportagens, *links* de vídeos que fomos disponibilizando para as reflexões, e registros fotográficos que foram sendo produzidos e compartilhados pelos professores durante as interações brincantes das crianças. O diário, compartilhado com a professora de artes, circulou nesse período de dois anos de implantação do baú contabilizando

um quantitativo de mais de mil registros imagéticos que foram de alguma forma colocados ao longo do texto, compondo um arquivo conjunto do projeto que estava em implantação e ajustes na escola.

O grupo de comunicação instantânea foi criado em abril de 2017, e pouco a pouco foi se transformando em um espaço de sensibilização e trocas sobre os percursos que estavam sendo vivenciados sobre o brincar e o lúdico no contexto da escola, uma ambiência de troca e socialização das experiências entre os professores, a equipe gestora, os monitores e os pesquisadores que compõem o coletivo pensante e atento aos processos de registro, reflexão, sugestões e encaminhamentos coletivos decorrentes das interações e presença do Baú Brincante na escola. Criado inicialmente para agendar os encontros, socializar materiais de maneira rápida e estabelecer a comunicação com o grupo, ele passou a ser usado para registrar e compartilhar as interações das crianças no Baú Brincante no primeiro ciclo da pesquisa, por meio de mensagens escritas, áudios, vídeos e fotos. O aplicativo transpôs as barreiras físicas da escola e da pesquisa, e promoveu maior engajamento, participação, sensibilização e colaboração dos educadores no processo formativo.

E a cada imagem compartilhada percebíamos a quantidade de opções e criações que emergiam nas interações brincantes e fomos despertando para o fato de que o potencial formativo e a ambiência digital em rede já estavam constituídas.

Figura 65 – Print tela do WhastApp anuncio do uso do ambiente formalizado



Fonte: Print da tela do WhatsApp

O ambiente virtual *Moodle* já estava anunciado organizado e arquitetado – como pode ser visualizado no desenho didático que deixei registrado neste trabalho (Apêndice C), pois servirá como contribuições futuras, em outras experiências formativas posteriores a esta tese. Creio que a sistematização das experiências e a criação da ambiência formativa será importante para outro momento, e o material produzido, foi rico e certamente contribuirá para outras formações. Como tínhamos desde o início da implantação vivenciado a vivência formativa online WhatsApp, diários online, observados com sensibilidade das intercorrências: (i) a greve de professores na rede municipal, que aconteceu no período de junho a agosto de 2018 e (ii) as eleições em âmbito nacional, que nos fizeram redimensionar o percurso, e não desperdiçar todo o percurso que tinha sido vivenciado nas interações em rede. Avaliando a riqueza das trocas e produções de dados durante o percurso formativo já vivenciado com a utilização dos dispositivos de observação, de troca de textos, imagens e sons pelo aplicativo WhatsApp, vídeos compostos com as imagens produzidas pelos educadores e compartilhados no YouTube privado, percebemos que a experiência formativa *online* foi fluida e valiosa e que precisávamos aproveitar esse fluxo, que já tinha acontecido durante a implantação de experiências lúdicas das crianças com o Baú Brincante e espaços brincantes, com a utilização do potencial dos dispositivos móveis para a formação, já tínhamos criado nos primeiros momentos de implantação do Baú, por sugestão dos professores, um grupo de WhatsApp, onde eram compartilhadas inúmeras mensagens das interações e áudios com as percepções dos educadores durante as observações (Figura 66).

Figura 66 - Print do grupo do WhatsApp com os professores em uso



Fonte: Ambiência formativa no WhatsApp

As inspirações para sistematização e análise dos dados produzidos no WhatsApp, vieram de alguns elementos destacados da pesquisa realizada por (BARBOSA; SANTOS; RIBEIRO, 2018), com as características da digitalização da informação, hipertextualidade, agrupamento de mídias e a interatividade como destacamos a seguir:

i) *digitalização da informação*, que proporcionou a agilidade para a localização dos registros e um diálogo mais interativo. Ao fazerem os registros de imagens, vídeos e áudios, os professores puderam em tempo real compartilhar as suas impressões:

Nos registros de imagens dos colegas, no compartilhamento dos áudios, vídeos e comentários pessoais sobre dificuldades e avanços que cada professor percebia no acompanhamento das suas turmas.

Fragments das falas da Fada Criativa professora Dilza, escritas na

Síntese das Memórias Formativas

ii) a *hipertextualidade*, que potencializou o compartilhamento de mídias da web de maneira hipertextual, onde “processos comunicativos e interativos se tecem rizomaticamente nas redes sociais digitais, baseados nos princípios de reciprocidade, participação e compartilhamento” (2018, p.122); na fala da professora podemos perceber o quanto a hipermídia foi potente:

A partilha era uma rica troca de informações, pois tínhamos a possibilidade de através dos nossos dispositivos móveis não só registrar, mas também perceber com os **compartilhamentos os outros colegas como os repertórios das crianças eram vastos e criativos ao utilizarem o baú**. Íamos aprendendo junto com o outro e muitas vezes percebi através das imagens que as brincadeiras das crianças eram **similares** e por vezes eram **completamente inusitadas**, surpreendentes e inovadoras.

Fragmentos das falas da professora Dilza, reunidas na Síntese das Memórias Formativas

iii) O *agrupamento de mídias*, proporcionada pela *plasticidade*, “que é a flexibilidade, adaptabilidade existente na forma de construção do conhecimento” (p. 123); os prints das telas abaixo denotam a riqueza da possibilidades de compartilhamentos de textos, vídeos, áudios e fotos... os professores gravavam suas impressões e assim íamos refletindo e co criando as estratégias e recriando em outros formatos de vídeos e textos o que era compartilhado.

Figura 67 – hipermídia na produção de informações e reflexões coletivas.



Fonte: print das telas do WhatsApp

iv) a *interatividade* presente no compartilhamento em rede, que faz o rompimento de uma aprendizagem linear e ancora-se na liberação do polo emissor e na cocriação, onde a mensagem não está atrelada a apenas um emissor. A formação não aconteceu de modo imposto e *a priori*, mas foi uma proposta cocriada junto com os professores, e com a equipe da escola.

Certamente foi formador, visto que as trocas geravam aprendizagens que **por meio dos conteúdos postados, os pequenos vídeos** traziam inquietações e reflexões diversas acerca do brincar e da cultura lúdica no ambiente escolar.

Uma forma de exemplificação notória através da **exploração das imagens e vídeos gravados com os nossos celulares** foi a percepção da quantidade de **possibilidades geradas através de um mesmo objeto** não estruturado, como no caso dos pneus: corrida de pneus, pula-pula, esconderijo, escritório, ônibus, cavalo, carrinho de puxar e tantos outros usos que só foram possíveis verificar através dos registros no grupo. Ali era possível dentre tantas reflexões também constatar a **inventividade, a imaginação e criatividade** das crianças.

Fragmentos das falas da professora Dilza, reunidas na Síntese das Memórias Formativas

Decerto o potencial formativo dos ambientes digitais está marcado nas falas dos professores.

No início eu me assustei e quando via as turmas achava e falava com Antonete, isso não vai dar certo. Via as crianças perdidas eles não sabiam o que fazer com as coisas, algumas crianças chegavam machucadas e alguns pais reclamaram por que algumas crianças relatavam sobre o uso de cordas pra amarrar. **Mas, ao mesmo tempo, eu via os relatos no grupo, o compartilhamento de avanços, e percebia que estava sendo muito bom para outras turmas e achava muito interessante. Com o que os colegas compartilhavam percebia para além das minhas visitas e observações pontuais.** Fonte: Transcrição do vídeo gravado – Encontro formativo - Gil (vice-diretora do vespertino)

Na fala de uma das gestoras podemos destacar a importância do **compartilhamento para o acompanhamento remoto das atividades** realizadas no contexto da escola com as interações brincantes. Tanto nós pesquisadoras, quanto os demais professores observaram a riqueza de poder dia a dia, visitar através dos registros e impressões de cada professor as situações vividas pelas crianças, como podemos observar pela fala destacada da professora Dilza, em que destaco com negrito alguns elementos que denotam a relevância do objeto em questão.

Observando, as imagens dos **registros feitos pelo celular**, fica confirmado como as oportunidades do uso do Baú Brincante possibilitou nossas crianças brincarem, sem manipulação de brinquedos, e como os objetos (elementos estruturantes) de uso cotidiano **ajudaram no desenvolvimento da imaginação, da criatividade e na e capacidade de se relacionar**.

Fragmentos das falas da professora Dilza, reunidas na Síntese das Memórias Formativas

Enquanto observavam as imagens e as interações brincantes, mobilizavam os saberes e discussões advindas dos materiais compartilhados como expresso em uma das falas da professora laçanã, que sinaliza que, quando o texto sobre o Brincar social espontâneo de Conceição Lopes foi disponibilizado na íntegra no grupo, terminou possibilitando a compreensão da situação caótica que estávamos vivenciando nas interações. “Podemos fazer uma leitura da realidade do contexto a partir das contribuições teorizadas e sistematizadas por Conceição Lopes”. Ela sinaliza ainda que os materiais compartilhados os “provocou e possibilitou dar um salto, a percepção do que antes era caótico para possibilitar a observação, a leitura e a interpretação e a descoberta do que estava acontecendo no contexto”.

Para finalizar, traremos as narrativas com textos literais, pois as falas são assertivas e denotam os entendimentos dos professores expressos nos fragmentos da síntese das memórias formativas presentes no WhatsApp.

Foram tantas as aprendizagens neste percurso que se torna até difícil elencar, mas existe **em mim um forte sentimento de gratidão por essa formação, por esse projeto** e sei que esse sentimento é extensivo às crianças que desfrutaram ativa e intensamente cada ida a esse dispositivo lúdico no nosso ambiente escolar. Estendo aqui o diálogo gerado nas crianças por conta da quantidade de **pedidos, elogios e expectativas frequentes** dos nossos alunos sobre a utilização ao baú. Eles aguardavam ansiosamente o dia para o desfrute deste lindo equipamento de produzir vida, transformação, alegria e aprendizagens diversas através da ludicidade.

A maior das reflexões que trago aqui é na reverberação e contribuição desse projeto na minha formação pessoal, profissional e posteriormente na acadêmica. Foi através dessa **parceria UNIVERSIDADE/ESCOLA que potencializei e aprendi muitas coisas sobre o brincar, crescendo e ampliando o meu repertório de conhecimento científico e humano, despertando em mim a necessidade de aprofundamento nesta temática**. Este estímulo veio das discussões sobre o baú e das inúmeras trocas realizadas de modo constante pelos meios de comunicação. Era uma comunicação e troca constante, e em 2018 o meu ingresso no doutorado em Educação (FACED UFBA), ampliando a temática para a importância da criação de ambiências lúdicas e inserção do brincar no tempo pedagógico.

Penso que uma **pesquisa torna-se efetiva e ainda mais completa ao deixar o seu legado dentro do espaço escolar** sobre duas vertentes: mesmo após findar a pesquisa, deixou o equipamento em uso e gerido pela própria escola; além também, de deixar uma nova pesquisadora dentro desse espaço escolar, fruto da inserção desse projeto, dessa parceria.

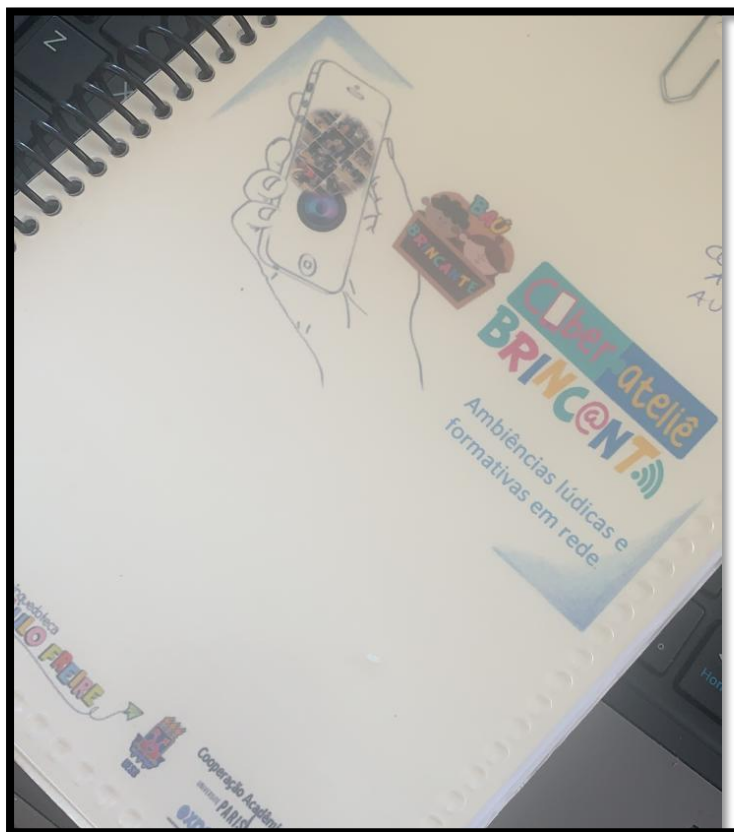
Fonte: Síntese das memórias formativas – laçanã Simões – a Fada de Pínel

6.6 MEMORIAL DAS NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA FORMADORA: O SENTIDO DA FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES.

[...] o memorial narrativo demanda um conjunto de informações sobre a vivência do sujeito [...] buscando organizar, pinçar, numa sequência valorada, bem como ressignificar via memória eventos significativos para compor o memorial, a narrativa desenvolve-se valorizando o fato desses eventos serem apresentados eivados de pontos de vista, opiniões [...] situados, valorados comentados, os eventos permitem uma compreensão da emergência da experiência que brota da escrita. (MACEDO, 2015, p. 773)

Após ter vivenciado todo o ciclo de implantação, execução e compreensão da presença do Baú Brincante e da ambiência lúdica na escola, compilei os principais materiais disponibilizados *online* e discutidos presencialmente nos encontros formativos em um caderninho de formação, junto com os três textos já discutidos anteriormente com os educadores, e uma síntese do filme Tarja Branca para que os educadores continuassem alimentando o imaginário em torno da importância do brincar e da ludicidade na vida, o Termo consentimento livre esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B)

Figura 68 – Material encadernado e entregue aos professores



Fonte: Foto diário Compartilhado

Apesar de ter vivenciado e ter os relatos bem contundentes no ambiente das quantas aprendizagens os professores obtiveram nas trocas do grupo do WhatsApp, e nas falas dos professores nas reuniões de avaliação do projeto, diante de tantas falas e recorte difícil destacar algumas para demonstrar o potencial formativo das experiências compartilhadas.

Com esse material, dei um norteador síntese para a certificação, e senti necessidade de saber quais os sentidos formativos que cada professor poderia sistematizar. Escolhi, para tanto, o gênero textual memorial, denominando-o *Memorial das Narrativas*, por meio do qual, revisitando as fases do processo formativo e os objetivos, foi possível que tivéssemos as narrativas da experiência formadora. Inspirada no conceito de memorial de formação, Abrahão (2011) que enfatiza que a narração é uma trama enredo que faz sentido para o sujeito que a elabora. A narrativa “desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação”. (ABRAHÃO, 2011, p. 166). Ao retomar o percurso e as vivências, os educadores puderam retomar as memórias e “experienciar o momento da narrativa reflexionada também

como um componente formativo essencial.” O narrador, elaborador do próprio memorial, sendo ele o sujeito da narração (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non* para a compreensão da própria formação e, ainda, de que o momento da narração, nos moldes aqui entendidos, é, também ele, momento formativo (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

O memorial é resultante da memória com reflexão sobre fatos vivenciados no percurso de implantação do Baú Brincante, registrados em imagens estáticas e em movimento, ou relatadas oralmente, com o recurso de gravação do WhatsApp, e/ou por escrito, mediante uma narrativa-síntese das experiências vivenciadas e que estão em alguns momentos transcritas de modo literal disponibilizadas no anexo, sendo apresentadas pelos próprios professores

Rememorando, percebemos que o percurso formativo que denominamos de Ciberateliê Brinc@nte aconteceu com a junção interfaces formativas como:

- Nos encontros e diálogos presenciais que aconteceram entre agosto de 2016 e abril de 2017; (textos disponibilizados nesse material foram os compartilhados nos momentos presenciais e pelo grupo online)
- Nas observações das interações brincantes das crianças nos espaços da escola, e com os materiais não estruturados disponibilizados na ambiência lúdica criada pela equipe da escola e pelo dispositivo do Baú
- Nas trocas e diálogos mediados pelo uso dos dispositivos móveis e registros e compartilhamento das impressões, vídeos e fotos;
- Nas observações *a posteriori* do recreio das crianças na parte externa nas demais ambiências lúdicas criadas pela escola.
- Nas leituras enviadas pelo grupo do WhatsApp, e algumas entregues nos encontros presenciais, que disponibilizamos novamente impressas para que guardem como material de consulta.
- Reflexões realizadas do ocorrido no espaço escolar, no comportamento das crianças, nas interações deles em sala de aula a partir desses movimentos.

Entendendo na perspectiva de Macedo (2016), que formação é uma itinerância que parte do contexto, das experiências e trocas, reflexivas e formadoras e nem sempre se configura em “um curso” formalizado *a priori*, contabilizamos uma carga horária na modalidade semipresencial entre 60 e 120h, em torno das vivências e experiências formativas que aconteceram durante esse tempo, constituído entre agosto de 2016 a dezembro de 2018. A emissão de certificação foi feita Universidade do Estado da Bahia, em parceria com a Universidade Federal

da Bahia, e cooperação acadêmica com a Universidade de Paris¹³.

A pesquisa-formação intencionou estabelecer diálogos formativos, registrando as observações e reflexões acerca do brincar social espontâneo nas interações com a ambiência lúdica criada com o BaúBrincante. Refletir nos ambientes formativos sobre os registros feitos com os dispositivos móveis (fotos, filmagens, diálogos em rede) e sobre as observações do brincar social espontâneo na escola. Criar, assim, estratégias de auto, hetero e ecoformação dos professores envolvidos no projeto como pesquisadores sensíveis ao brincar no ambiente da escola.

Esse dispositivo foi acionado com o objetivo de refletir e tornou-se uma oportunidade de retomada do processo formativo. Dos sete professores e quatro monitores que participaram, três professores e dois monitores encaminharam o memorial síntese pessoal exemplificado abaixo, destaque em cores variadas os pontos relevantes do percurso.

Com o intuito de refinamento dos dados e finalização do ciclo com a certificação, propus aos educadores a elaboração de um memorial das narrativas, para o registro e síntese do percurso formativo da pesquisa.

Quadro 8 – Orientações para a composição das narrativas.

NARRATIVA/TEMÁTICA FORMATIVA O registro das narrativas irá compilar a itinerância formativa que vivenciamos até aqui. Ao respondê-lo você já terá contabilizado a carga horária necessária para a certificação entre 60 e 120 horas.		Barema para contabilização da carga horária	Carga horária total
1	<p>Narrativa 1 – o sentido do brincar na escola - Percepção e reflexão em torno dos encontros presenciais, do processo de implantação do projeto na escola.</p> <p>Você considera que a criação desses espaços e tempos brincantes na escola foram formativos para as crianças? O recreio antes e depois da implantação das ambiências lúdicas e brincantes Espaços, Tempo do brincar, Comportamentos recorrentes, Pontos de melhoria e inquietações, Pontos positivos.</p>	<p>Contemplar os itens elencados e escrever: De 10 a 15 linhas – 10 horas 15h – a 20 linhas – 20 horas</p> <p>ou</p> <p>gravar um videodepoimento que deverá ser agendado ou gravado pelo próprio educador e enviado</p>	20
2	<p>Narrativa 2 – Registros - Envio de registros em fotos ou vídeos e breve reflexão pelo grupo de</p>	Observações do recreio,	20

	<p>WhatsApp das interações brincantes das crianças na situação de recreio ou tempo livre ou no BaúBrincante. Foi formativo para você fazer esse registro e troca entre os pares essa reflexão através dos registros das imagens?</p> <p>As pessoas que não tiveram oportunidade de observar e registrar as interações brincantes, se desejarem, ainda podem aproveitar as últimas semanas e enviar pelo WhatsApp os registros. Junto com a imagens, devem fazer uma pequena reflexão sobre as suas percepções em relação ao que tem ocorrido no espaço escolar.</p>	<p>compartilhamento dos registros em Vídeos, áudios e fotos já realizados nas interações com o BaúBrincante</p> <p>Escrever uma reflexão na síntese das narrativas.</p> <p>– 20 horas.</p>	
3	<p>Narrativa 3 – Ambiência formativa em rede e formação profissional - os espaços criados na escola e esse movimento de observação e escuta da criança nas suas interações brincantes foram formativos para você como educador?</p> <p>- Qual sua percepção e importância das trocas em rede de fotos e vídeos dos registros feitos pelos colegas? Pra você esse movimento de compartilhamento online pelo WhatsApp trouxe algum potencial formativo?</p> <p>- Foi formativo para você o uso dos registros e reflexões do brincar e sobre a cultura da infância na escola através das trocas em rede.</p> <p>- As trocas e conversas entre os pares, e a visualização dos registros dos colegas trouxeram alguma contribuição a sua formação?</p>	<p>Contemplar os itens elencados e escrever</p> <p>De 5 a 10 linhas – 10 horas</p> <p>De 10 a 20 linhas – 20 horas.</p> <p>De 20 a 30 linhas – 30 horas.</p>	30

As experiências e as narrativas elaboradas nos deram subsídios para retomar os objetivos e compor os eixos de análise, como mostrado no quadro abaixo.

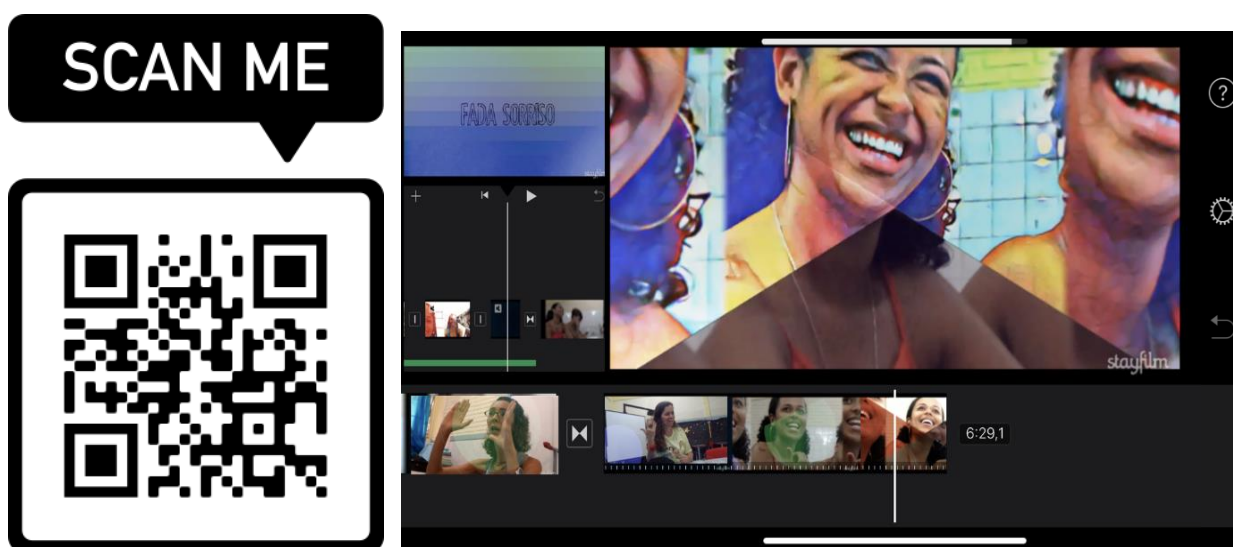
Quadro 9 – Eixos e objetivos de pesquisa.

EIXOS DE ANÁLISE NOÇÕES SUBSUNÇORAS.	<p>EIXO 1 Sentidos do brincar na escola.</p> <p>Objetivo:</p> <p>- estabelecer diálogos formativos com as professoras da escola-campo no ambiente digital, registrando as observações e reflexões de suas interações com a ambiência lúdica criada com o projeto Baú Brincante;</p>	<p>EIXO 2 ambiência formativa do Ciberateliê mediante seus dispositivos móveis em rede</p> <p>- refletir, em ambiências formativas, sobre os registros feitos com os dispositivos móveis sobre as observações do brincar social espontâneo na escola;</p>	<p>EIXO 3 O sentido de formação para os professores</p> <p>- Criar, assim, estratégias formativas dos educadores envolvidos no projeto como pesquisadores sensíveis ao brincar no ambiente da escola</p>
	<p>Como estabelecer diálogos formativos com as professoras da escola-campo acerca do sentido do brincar espontâneo na escola a partir dos registros e observações das interações das crianças com a ambiência lúdica criada com o projeto Baú Brincante?</p>	<p>- Como identificar as reflexões do sentido da formação realizadas pelos professores nos ambientes digitais a partir dos registros feitos com os dispositivos móveis?</p>	<p>Quais estratégias foram construídas durante o percurso de implantação do projeto?</p>

Destaco abaixo, uma fala de extrema importância para percepção do que significou

essa pesquisa para os professores, para as crianças, e para a escola. Na fala da professora Mariana – a Fada Sorriso, em um encontro formativo realizado em dezembro de 2017, após a finalização de um ano de execução do projeto, pedimos aos professores para destacar os elementos que eles consideravam importantes, e fazer uma avaliação sobre o projeto. Podemos destacar diversos elementos sobre o sentido do brincar e da presença do baú para os professores. A professora laçanã – articuladora local do projeto - fez uma fala inicial, no início da reunião, e a professora Mariana, foi a primeira a dizer: posso começar? Como podemos ouvir na sua voz no vídeo. Ao final desse relato eu me emocionei muito. Pois pudemos vislumbrar o quão significativo e válido foi realizar essa pesquisa. De verdade, tudo o que foi vivenciado na itinerância desta pesquisa valeu a pena.

Figura 69 - Fada Sorriso, prof Mariana: impressões sobre as ações do Baú



Vídeo de 6 minutos disponível em <https://youtu.be/pZbomPouciw>

Fonte: print da tela do aplicativo de edição Filmadora.

O vídeo acima que pode ser visualizado no QrCode ou através do link do YouTube não foi transcrito de modo literal, por isso, sugiro ao leitor que aponte a câmera do seu celular ou utilize um aplicativo específico para leitura de QrCode para visualizar e sentir a emoção do relato da professora. Fiz a opção por não interpretar, mas apenas transcrever uma parte do que foi dito em seis minutos, com tanta propriedade pela professora Mariana, que chamo de FadaSorriso. O conteúdo foi transcrito e pode ser assistido com a visualização do QrCode abaixo, na transcrição fiz apenas destaques em negrito na fala e coloquei entre parênteses o tópico. Mariana 00:10:00 a 00:15:00

Criação e incorporação das regras na rotina –

Organizei as **e inclui na rotina as idas ao Baú**, as crianças ficavam na **expectativa** e já sabiam que o dia de ir estava chegando. Datas que foram organizadas apenas uma vez e passei as datas para as crianças que já sabiam o dia de ir para o baú. **Para a minha turma foi muito importante, deu muito certo os combinados.** Antes de ir sempre **revisava com eles as regras.** E pouco a pouco elas já sabiam. **Criei** com eles algumas como:

Subir na fila em silêncio pra não atrapalhar as outras turmas que estavam em aula. Ao chegar lá sentar e esperar os 2 alunos responsáveis da semana para tirarem os materiais. E as regras do baú que eles já sabiam. Não levar pra casa, não machucar, respeitar o tempo, organizar os materiais ao final. **(Respeito a coletividade em detrimento do individual)**

Função social do brincar – representação dos papéis. Na hora das brincadeiras víamos as funções sociais. Eles eram bombeiros, policiais, heroínas, artistas, além de representar os papéis e era muito importante pra mim estar ali, parada atenta observando e registrando com o olhar e com os dispositivos aqueles momentos.

Mesa do restaurante – pedidos da mesa, cozinheira, o dono do restaurante, dividiram papéis na brincadeira. **E eu não intervi.** E perguntei se poderia jantar na mesa, e eles **pegaram a cadeira para que eu sentasse.** As crianças criavam cenas do cotidiano e criavam Espaços – fizeram um carro com o carretel, e ali tinha o mecânico, o macarrão virou cinto de segurança, o posto de combustível. Trazem os papéis. Eu gostei muito de observar isso. Fiz os registros e compartilhei lá (se referindo ao grupo do whatsapp). Pode ser que esteja equivocada, mas depois que começaram ir para o baú diminuiu um pouquinho os conflitos e as brigas. Por que mesmo não estando no baú eles começaram a se referenciar aos momentos do baú. Experiência muito positivas. Guardavam no compartimento certo. Tudo isso para mim foi válido. E um passo a cada dia e um caminhar que é devagar, mas percebemos que dá resultado no comportamento a sala

Sobre os materiais incrível como eles entenderam, na hora de organizar falavam. Vamos **organizar** os materiais, e colocavam tudo nas suas caixas certinhas. Ao invés de levarem as coisas pra casa traziam coisas que não serviam mais pra outras pessoas mas pra eles era super legal pra brincar e se divertir.

Quando abriu a primeira vez achei que isso não ia dar certo e hoje quando olhamos e vemos o quanto deu certo? Antes se batiam com os tubos, eles levavam tudo hoje não levam nada do baú. Eles trazem contribuições, eles sabem o que não serve pra vocês não e um brinquedo e um material que da pra brincar muito. **Vamos interagir culturalmente construir e aprender com cada criança.**

Fonte: DiárioVideografico no youtube, 00:10:00 a 00:15:00 -

2017_12_18_DiálogoFormativo_Robertinho_Parte 2 FadaSorriso Mariana 00:10:00 a 00:15:00

Figura 70 - Fada de Pincel – Prof Iaçanã – depoimento sobre o CiberAteliê Brincante



Fonte: Print da tela do canal do CiberAteliêBrincante no Youtube

Ao longo do texto utilizei alguns vídeos que foram postados disponibilizados no YouTube, além da possibilidade de leitura pelo código QRcode, onde o leitor aponta a câmera, e pode fazer uma imersão e ouvir no sentido literal “as vozes” e ter uma percepção sensível possível pela linguagem digital conectada em rede – com imagens e sons instigando o leitor a tecer os sentidos da pesquisa.

Os QrCodes e vídeos disponibilizados no texto denotam a potência do vivido, demonstrado com as possibilidades do digital. Sugiro ao leitor que se até aqui não imergiu nas sensações dos vídeos, assista o depoimento expresso no fragmento destacado que denota o potencial da rede de formação que foi criada com as trocas que aconteceram no CiberAteliê Brinc@ante. Faço a transcrição não literal de um fragmento que ressalta pela voz de uma das professoras protagonistas da pesquisa:

“Não sou muito do universo da cibercultura, todas as imagens que serviram de base para a composição dos vídeos da pesquisa foram imagens compartilhadas e os professores não tinham a dimensão de que as interfaces disponíveis nos dispositivos móveis, e as trocas diárias de áudios, imagens e percepções gerariam uma rede tão formativa. “Tudo isso gerava uma rede de sensibilização enorme”, toda vez que outros colegas postavam imagens os professores percebiam o que acontecia em outras turmas, e as imagens eram muito potentes e gerava reflexão entre os professores. O digital foi potencializando o diálogo e a construção coletiva, o acompanhamento, as intervenções e as criações coletivas. Ela finaliza o depoimento no vídeo ressaltando a relevância da pesquisa, que entra em uma escola e impacta as vidas.

(IN)CONCLUSÕES E NOVOS PERCURSOS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (Paulo Freire)

Esperançar é não desistir e ter fé na vida. É com esse pulsar de esperança, que, nesta tese, início descrevendo os caminhos que me trouxeram até aqui: do “levantar” ao “não desistir”, buscando compreender as potencialidades da construção da ambiência formativa digital para compartilhar, dialogar e constituir saberes com e para professores acerca do brincar livre, espontâneo. A implicação profissional com a docência, a cibercultura e as atividades desenvolvidas nas escolas públicas do entorno da universidade junto com a equipe da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire da UNEB – Campus I foi fundante na constituição da itinerância desta pesquisa.

Entendendo o espaço de atuação profissional da universidade como um espaço que faz de forma articulada e associada o ensino, a pesquisa e a extensão. em que os desafios profissionais e nosso compromisso com os espaços públicos e com a infância nos instigam a cocriar e compartilhar saberes dentro e fora da universidade.

No intuito de responder como os dispositivos digitais móveis e a conexão em rede podem potencializar uma ambiência formativa digital para a formação de professores envolvidos no projeto Baú brincante, percorremos caminhos sinuosos, desafiadores e inTensos (de intensidade e de tensão mesmo). Vivenciamos o “esperançar/se levantar”, ao estabelecer diálogos formativos com os professores da escola-campo no ambiente digital, pois, de modo colateral, nossa intenção era explorar o potencial do digital em rede, das características da cibercultura, da plasticidade e possibilidade autoral e colaborativa de compartilhamento com os dispositivos móveis para fomentar reflexões, diálogos e trocas formacionais à medida que íamos registrando as observações e reflexões a partir das interações com a ambiência lúdica criada com o projeto Baú Brincante. Vivenciamos o “esperançar/ir atrás” ao refletir, em ambiências formacionais, sobre os registros feitos com os dispositivos móveis sobre as observações do brincar social

espontâneo na escola; e o “esperançar/construir”, ao criar estratégias de ambiências lúdicas e ambiências formacionais para e com os educadores envolvidos no projeto como pesquisadores sensíveis ao brincar no ambiente da escola.

A pesquisa realizada esteve situada no entrelugar da escola e da universidade, entre a cultura lúdica – brincar social espontâneo (BSE) – e o contexto da cultura digital, da cibercultura, essa cultura que está intimamente relacionada ao fazer cotidiano; no diálogo entre professores de educação básica e as observações das crianças nas interações brincantes como espaço formador de reflexão sobre o sentido e a importância do brincar, entre a escola e as redes digitais de colaboração; e no desenvolvimento de um caminho metodológico e formativo de pesquisa, que envolveu o uso das multimídias para a composição e para o compartilhamento da observação, registro, reflexões e produções sobre o brincar espontâneo da criança na escola de EF1.

Já podemos entrever as potencialidades e principais resultados da pesquisa, uma vez que os professores demonstraram envolvimento profundo com a construção da ambiência lúdica na escola, extrapolando as ações realizadas com o Baú Brincante e potencializando projetos preexistentes; e demonstraram compreensão e mediação sutil em face das interações espontâneas junto as crianças, participando efetivamente em seu próprio processo de formação pedagógica no seio do CiberAteliê Brincante. Também podemos destacar que o compartilhamento dos áudios, imagens e vídeos que compuseram a ambiência formacional do CiberAteliê Brincante foi formativo e trouxe uma riqueza singular aos processos de sensibilização e atuação da comunidade escolar em torno das potencialidades da cibercultura para a formação e das ambiências lúdicas para a infância.

Diante disso, pode-se afirmar que a pesquisa se coaduna com o potencial das interações ciberculturais mediante o uso dos dispositivos digitais móveis na construção da ambiência formativa do CiberAteliê Brincante – dispositivo formacional coconstruído pela pesquisadora e os professores no processo de formação pedagógica sensível em face do brincar social espontâneo.

No processo, acreditamos que os objetivos propostos foram alcançados, pois estabelecemos diálogos formativos com os professores da escola-campo no ambiente digital, registrando as observações e compartilhando suas interações com

a ambiência lúdica criada na escola cujo dispositivo disparador foi o referido Baú Brincante. Além disso, refletimos, nos ambientes formativos *online*, sobre os registros feitos com os dispositivos móveis (fotos, filmagens, áudios e diálogos em rede) e sobre as observações do brincar social espontâneo na escola. Cremos ter criado repertórios teóricos e metodológicos sobre a formação de professores sensibilizados com o brincar espontâneo na escola. Repertórios esses que serão ampliados, mediante compartilhamento com outros grupos de professores em momentos formativos posteriores com outras escolas, que intentam ser agentes da garantia do direito da infância ao brincar. Nossa intenção é continuar ampliando a proposta do CiberAteliê Brincante, constituindo outras ambiências formacionais com os ambientes virtuais, aplicativos disponíveis para potencializar a criação de uma rede de pessoas engajadas e militantes pelos direitos da criança ao brincar na escola de ensino fundamental.

Com a profusão de dados produzidos, organizamos a análise em três grandes eixos: os sentidos da ambiência formativa com os dispositivos móveis com o digital em rede, o sentido do brincar e o sentido da formação para as professoras. Foram estabelecidos como eixos fundantes a abordagem de formação multirreferencial; as ambiências formativas digitais, com as características da colaboração, compartilhamento e interatividade potencializados pela conectividade e mobilidade da cibercultura; e o brincar social espontâneo como noção mobilizadora da formação. Diante disso, a proposta deste entrelugar formativo – o Ciberateliê Brinc@nte – como dispositivo de produção de dados e estruturante da ambiência formacional híbrida teve a cibercultura não apenas como potencial de aparato, ferramenta, mas como gatilho para reflexões epistemológicas quanto ao modo de comunicar, de produzir conhecimento, compartilhar saberes, amplificando novas ambiências formativas, e que atenta para a inadequação do atual cenário formativo com a escassez de tempo e espaços na escola para os diálogos entre os pares, formações com base nas experiências vividas no próprio contexto escolar.

O Ciberateliê Brincante, assim, o potencial de ampliação da experiência formativa, com o uso dos textos imagens e sons para produzir sentidos e saberes coletivos, acerca do brincar como elemento constitutivo da infância e da humanidade, que precisa estar presente na rotina escolar da criança. Acreditamos que, por intermédio das interações sociais próprias do espaço escolar e do brincar infante, são constituídos os eixos fundamentais para as situações de desenvolvimento integral do ser humano.

Ao longo da pesquisa percebemos que o brincar social espontâneo com materiais não estruturados não é uma panaceia capaz de resolver os problemas da escola e da infância. Contudo, destacamos a importância desses movimentos brincantes para as crianças e para os educadores, movimentos que não se limitem ao brincar livre e espontâneo, mas que englobem a criação de outras ambiências de manifestação de ludicidade, como o jogar, o recrear, a festa, a proposição de criação de artefatos de ludicidade. Compreendemos que, ao alimentar a criatividade, a inventividade, a imaginação e as manifestações da ludicidade, e dos movimentos espontâneos do brincar no cenário escolar, a criança ganha destaque como autora e protagonista do seu ambiente. Assim, ela cria e negocia com os pares, construindo não só as brincadeiras, mas outros sentidos para os objetos e as próprias soluções; cria também seus projetos, aprende a observar o uso dos objetos com as outras crianças e, se quiser, abandona a sua ideia inicial para criar e inventar com o outro, sem risco de falhar, de errar e de ser tolhida pelo olhar e direcionamento do adulto. Criança com criança nas interações brincantes colaboram com a construção do outro de acordo com sua espontaneidade, convivem com conflitos, atritos e riscos, e essas são fontes espontâneas de transformação, de aprendizagens sociais e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano. Os professores destacaram ao final da itinerância de pesquisa-formação ricas construções: socialização, colaboração, autonomia, respeito mútuo, autogestão de conflitos e pertencimento ao espaço escolar como algumas das notórias ações e descobertas das observações e reflexões realizadas no percurso.

Resgatar o brincar diz respeito à mobilização de ambiências lúdicas e constituição de ambiências formacionais nos espaços escolares para que a infância seja compreendida e valorizada, criando-se e disponibilizando às crianças espaços e momentos para que esse brincar aconteça e as manifestações de ludicidade tenham lugar garantido. Se o brincar é considerado essencial para a saúde física, psíquica, emocional, e é fundamental no desenvolvimento de relações consigo mesmo e com os outros, ele propicia também o desenvolvimento de habilidades que vão ser mobilizadas durante a vida inteira.

O percurso evidenciou que, brincando, as crianças entendem o seu entorno, descobrem, desenvolvem, consolidam as emoções e aprendem a viver em coletividade, desenvolvem tratos éticos e se tornam mais humanas. Através das

brincadeiras, socializamos, constituímos a nossa identidade, a cidadania e introjetamos muitos dos hábitos culturais da vida adulta.

Assim, a partir dos compartilhamentos com o potencial do digital em rede, foram sendo pontuadas as observações/reflexões dos professores com registros fotográficos, vídeos e áudios, resgatando as impressões e escuta das crianças por intermédio das interações brincantes espontâneas com os materiais não estruturados do Baú Brincante. Fomos, paulatinamente, vivenciando, investigando e descobrindo juntos os potenciais da cibercultura, da hipertextualidade, interatividade, conectividade e colaboração em rede para criar ambiências formativas entre a equipe escolar, a equipe da Brinquedoteca Universitária e os pesquisadores do Gepel, engajados na criação de ambiências lúdicas que estimulam o brincar na escola.

O WhatsApp teve centralidade no percurso de formação, pois era um aplicativo que fazia parte do dia a dia dos professores oferecendo grande possibilidade de compartilhamento das atividades brincantes na escola em tempo real, além da socialização entre pares, o que proporcionou um grande envolvimento e observação atenta aos detalhes dos avanços e conquistas das crianças com as interações brincantes na escola.

O movimento gerado pela pesquisa reforça a criação de múltiplas ambiências formativas que envolvem o hibridismo entre a ambiência lúdica, criada na escola com o Baú Brincante, e a ambiência formativa digital do Ciberateliê, um espaço de diálogo em rede fortalecido pela conexão e os dispositivos móveis e pelo fomento ao brincar espontâneo no cenário da escola.

Tudo isso me leva a refletir sobre as ideias que aqui pudemos sustentar. Primeiro a de que é possível criar espaços infantis de escuta e protagonismo das crianças e de que a conectividade, a plasticidade do digital, a interatividade proporcionada pelos ambientes formativos digitais podem promover espaços formativos ricos, dinâmicos e criativos para além dos momentos de interação e troca presencial das crianças e dos professores.

O brincar já estava presente na escola, guardado no fundo do Baú. Escondido lá embaixo como se guardam os objetos e lembranças preciosas que temos. Algumas evidências, experiências, sentimentos, ficam adormecidos em nós quando vamos crescendo. Essas “coisas” não estão perceptíveis e acessíveis aos olhos, mas estão lá, guardadas em nosso íntimo, em um lugar especial. No baú

guardamos preciosidades, fatos que marcam a nossa história, objetos, lembranças – como pecinhas que vamos levando conosco ao longo da nossa história de vida – e a que, quando vamos crescendo, outros elementos vão sendo acrescentados. E lá no fundo vão ficando “coisas” importantes que foram constituindo a nossa identidade e a nossa forma de ser gente. Assim é a brincadeira e o brincar, conceito ambíguo, por vezes não levado muito a sério, ficando esquecido no fundo do Baú das nossas lembranças. O essencial que estava invisível aos olhos foi trazido à tona, e as manifestações de ludicidade e o brincar ficaram no ar e passaram a fazer parte da ambiência da escola.

A arte encontrou o brincar, e a mágica e o encantamento começaram a acontecer. O Brincar, que estava guardado no Baú, foi potencializado pela magia da arte. E as ambiências da escola passaram a ser alteradas, e, como disse a *FadaDePincel*, foi um processo de “preparar para acolher”. A escola foi sendo modificada para acolher as infâncias, para acolher a criança, para difundir o amor e potencializar novas ambiências para aprendizagens sociais. A cor e a arte foram tomando conta de cada pedacinho da escola, e os objetos de reutilização foram sendo ressignificados e compondo os cenários brincantes. A arte e a cor estavam no casulo, que, assim como o brincar, estava guardado no Baú. O processo de maturação transformou a escola como numa metamorfose de borboletas. As ações conjuntas de toda equipe escolar, da gestão, em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade – Gepel_UFBA, as ações da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire da UNEB, com parceria da equipe escolar e o protagonismo essencial da professora de Artes, a *FadaDePincel*, provocaram alterações significativas, e a energia e a magia da escola foram sendo amplificadas, se encontrando e fortalecendo, trazendo o lúdico, a arte e o brincar para outros espaços.

Foi através do Baú Brincante que o projeto de ambiências lúdicas com arte intensificou-se e estendeu-se a outros diálogos do brincar observando que tanto o brincar como a arte traziam em si a ação construtora de aprendizagens informais. Foi através dele também que focou a ludicidade como aspecto de confluência e essência dessas linguagens e outras possibilidades criativas e brincantes na escola, ampliando as suas possibilidades de atuação, explorando os espaços além da sala de aula e trazendo o aluno como agente central na participação e composição desse espaço lúdico, na criação de ambientes para o desenvolvimento do bem-estar

coletivo e do brincar como contribuição efetiva para fazer da educação uma construção real e de respeito ao ser humano e suas fases de desenvolvimento.

Como asas coloridas de borboletas, as cores da arte e o brincar se espalharam pela escola; e a beleza e a leveza das ambiências ludoartísticas foram paulatinamente sendo construídas e transformando o espaço em um lugar lindo, aprazível e colorido. E o brincar, que estava guardado, escondido e preso no Baú, está agora sendo espalhado em todo lugar. Refletimos que os espaços escolarizados e formais vão sendo paulatinamente relegados a segundo plano e a escola vai perdendo a oportunidade de educar para humanizar. O Brincar e a arte estão no ar! Tocam a sensibilidade, a ética, o belo, a infância, o humano que existe em nós.

Ao invés de buscar o sonho e a esperança, nós nos desumanizamos, como enfatiza Paulo Freire. Militar pelo brincar e pela infância na escola é buscar a esperança, da revolução da criança tão enfaticamente evidenciada nas falas de Lydia Hortélio. Escolho esperar e buscar ações que ressaltam a revolução da criança. "... Esperançar juntando-me com outros para fazer de outro modo...". Com o digital em rede, tecendo redes de colaboração, autoria e cocriação.

Sendo assim encerro este trabalho buscando conjugar o verbo esperar e o verbo criar do nosso querido Paulo Freire. Somos humanos capazes de continuar lutando por educar para a esperança e pela humanização. Lutar e desenvolver espaços e tempos para que uma educação humanizada, com comunicação, empatia, resiliência, participação, colaboração continue acontecendo. Foi de grande relevância cocriar estratégias com os grupos dos professores, da universidade e da escola básica, configurando um caminho que mobiliza e articula os saberes construídos pelo Grupo de Pesquisa Educação, Didática e Ludicidade – Gepel, as experiências da Brinquedoteca Universitária da UNEB para estar cada vez mais no chão da escola – militando e criando condições em torno do direito da criança ao brincar e de ambiências formacionais com uso intenso do potencial do digital em rede. Foi algo que continua a me instigar a seguir investigando essa potente articulação do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) e a importância de mobilizar ações em conjunto com a escola de educação básica para transformar o cotidiano das infâncias presentes nas escolas públicas. Assim muitas lacunas ficaram, e novas pesquisas, escritos e ações de formação com o potencial do digital em rede e da cibercultura surgirão deste trabalho que não se encerra, mas que é

plantado como uma semente potente, que germinará em muitos outros tempos/espços e ambiências presenciais e *online*.

Ressalto na ocasião de concluir o trabalho a reflexão da complexidade em descrever a experiência vivenciada, pela sua subjetividade, experiência que envolve a inteireza do brincar e do formar professores com o uso do potencial da cibercultura e do digital em rede, que têm uma epistemologia própria, como atos multirreferenciais, tão vastos, desafiadores e tão necessários.

Concluo enfatizando que o vivido vive! A experiência formacional só é formativa quando o sujeito se implica na experivivência. A pesquisa-formação só se efetiva quando toca na vida das pessoas. Ela não acaba aqui, continua ressoando na memória e na vida de cada criança que esteve implicada e viveu as experiências de brincar de modo espontâneo no contexto da escola e de cada professor e pesquisador que teve a oportunidade de escutar a criança, criando espaço para que elas interagissem, participassem ativamente na criação dos seus espaços e dos seus movimentos brincantes. Tirar do fundo do baú as lembranças e as sensações das infâncias presentes na escola me fez continuar acreditando que podemos prosseguir e que o educador aprende e se forma na coletividade e nas trocas, e que há uma aprendizagem imensa no movimento de escuta da criança, que se deu na observação e compartilhamento das interações brincantes, emergindo um ser aprendente, constituído por uma ambiência formacional digital. Continuo acreditando e alimentando a esperança de que devemos trabalhar intencionalmente atos brincantes espontâneos na escola, embates, criações, conflitos, dialogia, movimentos que nos mobilizam como agentes de transformação cultural, cidadã, social e política. Acredito que devemos unir forças e continuar militando pelo direito da criança de ser criança, para que os movimentos brincantes continuem acontecendo, mesmo diante de tantos desafios que a escola pública enfrenta.

Acreditanto que a simplicidade do brincar e da infância, e o potencial e fascínio do digital foram ricos para o delineamento de experiências geradoras de aprendizagem, trocas, conversas, criações, coautorias tanto nos movimentos brincantes, quanto nos elementos estruturantes do digital em rede para novas ambiências formativas.

Tudo isso me leva a refletir sobre as ideias que aqui pudemos sustentar. Primeiro a de que é possível criar conexões fortes e profícuas entre a universidade e a escola, espaços de escuta sensível e protagonismo das crianças para o brincar

espontâneo e livre. Em seguida que a conectividade, a plasticidade do digital, as possibilidades amplas de compartilhamento e cocriação interativas proporcionadas pelos ambientes digitais podem promover espaços formativos colaborativos para além dos momentos de interação e troca presencial das crianças e dos professores. Em torno disso, retomo o movimento escola e universidade, com a potente essência do ser universidade que produz de modo sensível e em parceria com os professores da educação básica – o ensino, a pesquisa e a extensão – que pode agregar pessoas e formar redes em torno da militância do direito de brincar, buscando tensionar políticas públicas entendendo que podemos criar conexões e fortalecer tempos e espaços para garantir esse direito essencial à infância no cenário escolar.

As sensações, experiências e aprendizagens permanecerão presentes. Os dilemas e inquietações continuarão no movimento pendular entre desafios e possibilidades criativas, e que me mobilizam e instigam a continuar pensando e elaborando, no coletivo pensante de que faço parte, ambiências lúdicas e ambiências formacionais, que respeitem e valorizem as culturas infantis presentes nas escolas públicas de ensino fundamental no importante percurso formacional de professores da universidade e da escola que vivem desafios, inquietações, colaboram e se autorizam a criar juntos ambiências formacionais com o uso do digital em rede



Essa obra não se encerra nesse momento, ela é uma rede que continua sendo tecida e criada com os coletivos pensantes que me constituem. Irei compilando *a posteriori* das atividades e incursões desse movimento. Uma aventura de pesquisa formação na cibercultura que não acaba aqui!



YouTube - Canal CiberAteliê - <http://abre.ai/bNit>

Canal com os vídeos depoimentos e transmissão da defesa.



Site - <https://ciberateliembrincante.wordpress.com/>

(Conteúdo em construção)



@ciberateliembrincante - (Conteúdo em construção)

REFERÊNCIAS

AGRELA, Lucas. E-mail ainda é maior do que o WhatsApp. **Exame**, São Paulo, 16 maio 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/e-mail-ainda-e-maior-do-que-o-WhatsApp/>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 10, p. 141-152, jul./dez., 1998.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; PRETTO, Nelson. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? **Comunicação & Educação**, n. 16, p. 29-35, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36878/39600>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998a. p. 24-41.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Castoriadis. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998b. p. 50-72.

ARIÈS, P. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: _____. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p. 82-124.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial**. 2012. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998. p. 168-199.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, J. Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e o seu processo formativo. Brasília: Líber livro, 2010.

BARBOSA, Silvia M. C.; BARBOSA, Joaquim G. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. **Educação & Linguagem**, São Paulo, a. 11, n. 18, p. 238-256, jul./dez. 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BETTELHEIM, B. Brincadeira: ponte para a realidade. In: _____. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BICHARA, Ilka Dias; et al. **Brincar ou brincar**: eis a questão: a perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. Disponível em: <<https://psicobiobiologia.files.wordpress.com/2013/08/brincar-ou-brincar.pdf>>.

Acesso em: 10 dez. 2017.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto. 1991.

BORBA, Ângela Maria. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **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. p. 31-45.

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

BRASIL. Lei n. 8.069/90, de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **Diário Oficial [da]**

União, Brasília, 23 mar. 2005. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria de aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: _____; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. 307-320.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagem. In: _____; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 11-24.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles; et al. **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/halshs01361254/document>>. Acesso em: 17 maio 2017.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Introdução: sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: _____; _____. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-7.

BROWN, Stuart. Stuart Brown diz que brincar é mais do que diversão – é vital. **Serious Play**. Disponível em <https://www.ted.com/talks/stuart_brown_play_is_more_than_just_fun?language=pt-br> . Aceso em 20 jan. 2020.

CANALTECH. Brasil é o país com maior concorrência e envolvimento no mercado de apps móveis. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/apps/brasil-e-o-pais-com-maior-concorrencia-e-envolvimento-no-mercado-de-apps-moveis-67077/>>. Acesso em: 15 maio 2018.

CARDOSO, Marilete Calegari. **O olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a**

profissionalidade docente. 2018. 212 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CARDOSO, Marilete Calegari; LIMA, Lílian Fonseca. **Ambiência para brincar: análise da organização dos espaços de um centro infantil.** **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, BA, a. 9, n. 15, p. 77-98, 2015. Disponível em <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2456>>. Acesso em: 05 fev. 2020

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** São Paulo: Editora Cortez, 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, Miraly. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. *In:* FRIEDMANN, A. (org.). **O direito de brincar.** 4. ed. São Paulo: Edições Sociais; Abring, 1998. p. 37-52.

CUNHA. Nylse Helena Silva. Entrevista concedida a Luiza Oliva. *Direcional Educador*, São Paulo, ano 10, edição 111, p. 6-8, Abril/2014.

D'ÁVILA, Cristina Maria. O eclipse do lúdico. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun., 2006.

D'ÁVILA, Cristina Maria; LEAL, Luiz Antonio Batista. Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 197-207, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1372>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

D'ÁVILA, Cristina Maria; MADEIRA, Ana Verena (Org.). **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários.** Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29316/1/atelie-didatico-RI.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

Desenvolvimento-no-mercado-de-apps-moveis-67077/"
<https://canaltech.com.br/apps/brasil-e-o-pais-com-maior-concorrencia-e-envolvimento-no-mercado-de-apps-moveis-67077/> Acesso em: dez. 2018.

FERREIRA. Maria da Conceição Alves. A pesquisa e o itinerário. **Revista Observatório**, Palmas, v, 5, n. 1, p. 74-93, jan. 2019.

FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

FORTUNA, Tânia Ramos. Entrevista com Tânia Ramos Fortuna. **Revista A&E**. 2012. Disponível em: <<http://www.colegioaugustus.com.br/pdf/0.324959001362597255.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam o que são? In: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos (Org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-28.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, p. 116, 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza (Org.). **Escola e sala de aula**: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FORTUNA, Tânia Ramos; BITTENCOURT, Aline Durán da Silveira. **Jogo e educação: o que pensam os educadores**. Rev. Psicopedagogia, São Paulo, v. 20, n. 63, p. 231-242, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. (Org.). **Caderno Escuta e Observação de Crianças**: processos inspiradores para educadores. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação SESC, 2008. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/uploads/BibliotecaTable/9c7154528b820891e2a3c20a3a49bca9/323/1520282460296693373.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. BRINCAR: uma viagem, muitos portos. **Cadernos do Nepsid**: segredos do mundo lúdico, São Paulo, V. 1, 2003. Disponível em: <www.abrinquedoteca.com.br/artigos2.asp?op=1&id=18>. Acesso em: 27 jul. 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **O papel do brincar na cultura contemporânea.** Disponível em: http://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_papel_do_brincar_na_cultura_contemporanea.pdf>. Acesso em: 08 janeiro de 2017.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança:** olhares sensíveis para a infância. 2014. Disponível em: http://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FRIEDMANN, Adriana. Um olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLIS, Renata (Org.). **Território do brincar:** diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 37-45. Disponível em: https://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf>. Acesso Em: 10 dez 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **Vozes da infância brasileira.** Disponível em https://www.academia.edu/36620561/Vozes_da_inf%C3%A2ncia_brasileira>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis:** uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

FROEBEL, Friedrich W. A. **A educação do homem.** Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001 [1902]

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, 238 Joaquim Gonçalves (coord.). **Reflexões em Torno da Abordagem Multirreferencial**, pp. 35-55. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem: lócus de resistência à segregação sócio-cognitiva?** In: Análise Cognitiva e Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem: Currículo, Educação a Distância e Gestão/Difusão do Conhecimento, pp. 98-125. Salvador. EDUFBA, 2012.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, N. M. L.; BRANDÃO, L. M. B. (org.). **Informação & Informática.** Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.

GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidney. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf> Acesso em: 05 jan. 2020.

GARCIA, Cecília. Lydia Hortélio e a cultura das infâncias brasileiras. **Portal Aprendiz.** Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2019/07/24/lydia-hortelio-e-cultura-das-infancias-brasileiras/>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

GARCIA, M. J. M; CASTRO, A. MOURA. P. La investigación en educación. In: MORORÓ, M. P.; COUTO, E. M. S.; ASSIS, R. A. M. (Org.) **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: [s. n.], 2017. p. 13-40. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Reflexão epistemológica sobre multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 159-167.

HETKOWSKI, Tânia Maria. As novas tecnologias da educação e da comunicação possibilitam novas práticas pedagógicas. 2004. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

HUIZINGA. Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua. TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Avaliação do Ensino Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação: presencial e a distância**, 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, (2004)2010.

JOSSO, Marie-Christine. 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.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: XIV ENDIPE**. Livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-58.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias e o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. In: Reunião Anual da ANPEd, 10, Caxambu, 1997. Disponível em:

<<http://www.conhecer.org.br/download/INFORMATICA%20EDUCATIVA/leitura%20anexa%203.pdf>>. Acesso em: 12 de ago. de 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

KERCKHOVE, Derrick de. A pele da cultura. Lisboa: Relógio d'água, 1997.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-313.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Cultura lúdica como parte da cultura da infância**. São Paulo: Labrimp, [2016]. Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=5>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Processo de ensinar e aprender: lugares e culturas na Educação Infantil In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 2

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Relatório final da pesquisa Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**: usos e significações. São Paulo: FAPESP, 1998.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2006.

LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como "bricolagem". In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFScar, 1998. p. 126-148.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LEMOS, André. Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais. **Tendências XXI**, v. 2, Lisboa, p. 19-29, 2000. Disponível em:

<<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

LEMOS, André. Arte e mídia locativa no Brasil. In: _____; JOSGRILBERG, Fabio (Org.). **Comunicação e mobilidade**: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009a. p. 89-108.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinate. In: TRIVINHO, Eugênio; XAZELOTO, Edilson (Org.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber: Instituto Itaú Cultural, 2009b. p. 38-46. Disponível em: <<http://www.abciber.org/publicacoes/livro1/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: e era da conexão. In: INTERCOM - Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, 27, 2005, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: UERJ, 2005. p. 1-16. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?>>. Acesso em: dez. 2019.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus. 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1970.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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).

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares. O currículo como hipertexto: em busca de novos caminhos. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, a. 6, n. 20, p. 37-43, mar. 1998.

LOPES, Conceição. **Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do Humano**. Vol 1, Portugal, 2004.

LOPES, Maria da Conceição. Aprender e ensinar a brincar. In: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tania R. **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

LOPES, Maria da Conceição. **Brincar social espontâneo na educação de infância**: um estudo. [S. l.: S. n.], 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313853101_>. Acesso em: 3 mar. 2017.

MACEDO, Roberto. Sidnei **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto. Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto. Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?:** para compreender, entender e problematizar o currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2009b.

MACEDO, Roberto. Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto. Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto. Sidnei. **Formação:** estudos e experiências multirreferenciais. Salvador: Formacce, [201-]. Disponível em: <https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/publicacoes_uma_epistemologia_para_um_curriculo_inspirado_na_heterogeneidade_irreduzivel_da_experiencia_formativa.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

MACEDO, Roberto. Sidnei. O rigor fecundo: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 5 n. 4, 2000. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2946>. Acesso em: 07 jul. 2016.

MACEDO, Roberto. Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: _____; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. (Org.). **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: EDUFBA, 2009a. p. 75-126.

MACEDO, Roberto. Sidnei. **Pesquisar a experiência:** compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto. Sidnei. **Re/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto. Sidnei; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009a.

MACEDO, Roberto. Sidnei; SÍLVIA M. MACEDO DE SÁ. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretencimentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 324-336, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1/articles/macedo-sa.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MADDALENA, Tania Lucia; SANTOS, Edméa; ROSSINI, Tatiana. **Diário hipertextual online de pesquisa:** uma experiência com o app evernote. SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER, 9, 2016, São Paulo. Disponível em: <http://abciber.org.br/analseletronicos/wp-content/uploads/2016/trabalhos/diario_hipertextual_online_de_pesquisa__uma_experiencia_com_o_app_evernote_tatiana_stofella_sodre_rossini.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAMUSCA. Brincar livre: afinal, o que isso significa? Disponível em <https://lunetas.com.br/brincar-livre-afinal-o-que-isso-significa/#:~:text=Silenciar%20para%20escut%C3%A1%2Dlos.,devemos%20oferecer%20%C3%A0s%20nossas%20crian%C3%A7as.&text=%C3%89%20quando%20o%20adulto%20oferece,organizando%20e%20reorganizando%20o%20ambiente.> Acesso em julho de 20

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/Formacao_inicial_professores.pdf. Acesso em: 17 jan. 2010.

MOREIRA, J. António; TRINDADE, Sara Dias. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In: PORTO, Cristiane, OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Org.). **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA; Ilhéus: EDITUS, 2017. p. 49-68.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus, BA: Editus, 2017. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yjxdq>. Acesso em: 26 mar. 2019.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil, 2: perspectivas pedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 3 dez, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

NÓVOA, António. “Precisamos de um currículo de inteligência do mundo”, diz Nóvoa. Entrevista a Bruno Alfano, **O Globo**, Rio de Janeiro, 24 set. 2016, Educação 360. 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.

NÓVOA, António. 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. p. 29-41.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In.: _____. (Org.). **Vidas de professores**, v. 2, 1995.

OMO. **Valor do brincar livre.** 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1MwoA-zXtD60uaiX-G8ntzyOIM14c5OmB/view>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Liber Livro, 2008.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Mariano; CARVAHO, F. S. P. **Aprendizagem online é em rede, colaborativa:** para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. 2009. <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede/>>. Acesso em: 02 mar. 2019

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde: Depart. dos Recursos Humanos da Saúde: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

PRETTO, Nelson de Luca. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento.** Reunião Anual da SBPC, 52, 2000, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/sbpc2000.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 343-364.

SALVADOR (BA). Escola Municipal Governador Roberto Santos. **QEdu.** Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/134880-escola-municipal-governador-roberto-santos/censo-escolar>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS JUNIOR, Manoel Ferreira dos. A festa do lúdico no ensino fundamental: concepções de duas categorias. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 27/28, p. 11-62. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF>. Acesso em: 29 dez. 2018.

SANTOS, E. et al. REDES educativas e espaços multirreferenciais de aprendizagem. *Revista Observatório*, Palmas, v. 5, n. 1, p. 25-37, jan-mar. 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p25>

SANTOS, Edméa. A cena sociotécnica: cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua. In: SANTOS, Edméa. **Pesquisa formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 29-58. Disponível em: <http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

SANTOS, Edméa. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jul./dez. 2015.

SANTOS, Edméa. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Salvador, 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2005.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na cibercultura**. Santo Tirso: WhiteBooks, 2014.

SANTOS, Edméa. ; SANTOS, Rosemary. **A pesquisa-formação multirreferencial: narrando o vivido em busca dos sentidos contemporâneos**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1548c.pdf>. Acesso em: 20 jan. de 2013.

SANTOS, Edméa. **O diálogo entre a teoria e a empiria: mapeando noções subsunçoras, com o uso de software, uma experiência de pesquisa e docência em EAD online**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/147-TC-D2.htm>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura: dispositivos multirreferenciais. **Jornal Hermes** (vídeo). Disponível em: <<https://jornalhermes.wordpress.com/edicao-2/editorial/>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 3, p.581-602, set./dez. 2011.

SCHLEMMER, Eliane Prefácio. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 9-14. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

SILVA, Marco. Prefácio: Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o WhatsApp!. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (Org.). **WhatsApp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA; Ilhéus: Editus, 2017. p. 15-26. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

SILVA, Marco. De Anísio Teixeira à Cibercultura: desafios para a formação de professores ontem, hoje e amanhã. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 30-41, 2018. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/293/boltec293c.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA. Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2008.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia. A aprendizagem por meio da brincadeira. In: _____; _____. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 209-229.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos da extensão. In: FARIA, Dóris Santos (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001. p. 73-84.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/96/98>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRILLA, Jaume. **A pedagogia da felicidade**: superando a escola entediante. Porto Alegre: Artmed, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Regimento Geral da UNEB**. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/02/Regimento-Geral-da-UNEB-1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 75-98.

VILLAS BÔAS, Bruno. IBGE: 94,2% dos brasileiros usam internet para trocar textos e imagens. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 21 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/5337837/ibge-942-dos-brasileiros-usam-internet-para-trocar-textos-e-imagens>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

WAJSKOP, Gisela. Brinquedoteca: espaço permanente de formação de educadores. In: FRIEDMANN, A.; et al. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

XAVIER, Antonete Araújo Silva. **Implicações das tecnologias de informação e comunicação na formação continuada de professores**: um estudo de caso do projeto do giz à internet, na cidade de Madre de Deus. 2006. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

XAVIER, Antonete Araújo Silva. Simões, Iaçanã Costa, TEIXEIRA, Cristina Maria D.'Ávila, POPOFF, Sandra. O brincar livre na escola de ensino fundamental e formação de professores: a experiência do Baú Brincante. In: **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

XAVIER, Antonete Araújo Silva; TEIXEIRA, Maria Cristina d'Avila; CARDOSO, Marilete Calegari. Formação docente em rede: o olhar de professores sobre o brincar livre através de dispositivos móveis e novas reconfigurações formativas. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-128, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4474>>. Acesso em: 17 maio 2020.

XAVIER, Antonete Araújo Silva; TEIXEIRA, Maria Cristina d'Avila; CARDOSO, Marilete Calegari. Olhares investigativos sobre o brincar no recreio das crianças: uma ação experiencial na infância. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 28, n. 2, p. 265-282, 2017. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4604>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta aos pais – Parceria escola comunidade

Carta aos pais – Parceria escola/comunidade.

A partir de 11 de maio de 2017, a Escola Municipal Roberto Santos passou a fazer parte de um projeto inovador, que poderá desenvolver ainda mais a criatividade, a imaginação, o senso de coletividade, das nossas crianças. Trata-se do Projeto interinstitucional BaúBrincante desenvolvido em parceria pelas Universidade Federal da Bahia e GEPEL – Grupo de Pesquisa Educação e Ludicidade – UFBA, Universidade do Estado da Bahia – Brinquedoteca Paulo Freire - UNEB e Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – UESB, que objetiva fomentar o brincar livre nas escolas de ensino fundamental.

O Projeto BaúBrincante nasceu de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Paris XIII, na França e da mesma forma que acontece lá, aqui serão oferecidos materiais não estruturados para que as crianças possam projetar novas utilidades e brincadeiras utilizando a imaginação criadora. Durante o ano letivo, pesquisadoras, monitoras de brinquedoteca e professoras da escola irão observar o movimento brincante das crianças no recreio.

Durante os meses de agosto a dezembro de 2016 foram desenvolvimentos diálogos formativos na escola em conjunto com os professores e gestão sobre a importância do brincar. Pintamos o BaúBrincante, coletamos alguns materiais junto com a professora de artes e a gestão da escola, e agora estamos acionando a parceria das famílias e comunidade para compormos esse dispositivo de fomento do brincar livre e difusão da cultura lúdica no recreio da Escola Municipal Roberto Santos.

Nesse BaúBrincante teremos pneus de diversos tamanhos, tubos PVC, volantes, adereços como bolsas, chapéus, cones, espaguete de piscina ou tubos de papelão similares. Precisamos retroalimentar constantemente o ambiente com materiais para que durante o recreio as crianças tenham mais materiais não estruturados para brincar.



As observações recolhidas pelas pesquisadoras permitirão que estudos possam ser realizados com o objetivo de melhorar a educação pública brasileira, por intermédio do fomento a ludicidade e o brincar livre.

Portanto, incentive o seu filho (a) a participar e usufruir desta oportunidade. Materiais que

precisamos: Tubos de plástico, leves e flexíveis; Cilindros grandes; trechos de tubos de papelão e canos; Tampas grandes; cestos plásticos grandes; mala de viagem, Redes ou telas grossas; capas de chuva e outras roupas plásticas, como aventais; acessórios diversos como chapéus; perucas, bengalas, bolsas; Objetos que auxiliem na montagem de circuitos, como cones, barreiras; aparelhos eletrônicos como telefone, teclado;

Pneus de tamanhos variados (de carro, bicicleta ou moto); Para o FAZ de Conta; Tecidos diversos - Tectel, filó, chitas, quaisquer tecidos grandes e pequenos que sirvam para construir cabanas; almofadas; telefones antigos sem funcionar, mas que sejam legais para brincar; máquinas calculadoras, caixas plásticas grandes, paletes de madeira. Além disso, para criar a **ambiência de arte e conservação do patrimônio** precisamos de pincel, tintas PVC, e bisnagas de tinta

APÊNDICE B - Indicativos para a Observação 1 - CiberAteliêBrinc@nte



Escola Municipal Governador Roberto Santos Robertinho

Indicativos para a Observação 1 - CiberAteliêBrinc@nte

Data:	Professora:	Horário de observação:
Turma/Turno:		
Indicador	Anotações	
Seleção dos objetos não estruturados e preferência das crianças		
Situações lúdicas registradas, acesso aos objetos e estratégias de apropriação, posse, trocas, disputas entre as crianças, esconder, conflitos - sequência de fatos da interação lúdica.		
Resultados finais decorrentes do momento identificadas a partir da análise do contexto situacional (Instalações edificadas com os materiais, criações, invenções, situações de colaboração, (objetos utilizados para a composição de uma brincadeira ou brinquedo)		
As regras: respeito as regras, evolução e novidades.		
Observação sobre a gestão dos objetos: conservação e reuso; degradação e renovação		
Ocorrências inter-relacionais. (comportamentos, solicitações, conflitos e relacionamentos)		
Organização: Como as crianças guardam o material no baú.		
Situações pontuais relevantes	Situações recorrentes	Situações novas

APÊNDICE C - Material do CiberAteliê Brincante elaborado no Moodle

<https://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=2699>

FACED - Faculdade de Educação > Outros > Ciber@teliê



**Desafios, Descobertas, Inquietações, Inovações, Curiosidade,
Colaboração, Autoria e Alegria**




Prezad@s... Sejam muito bem vind@s!

Este espaço o "CiberAteliêBrincante" é um ambiência formativa digital convergente que será utilizado como espaço singular de diálogo e trocas. Um espaço onde não se separa a formação e a aprendizagem na cultura contemporânea, a cibercultura, dos processos formais de educação, e valoriza o movimento e protagonismo da criança e suas interações para a formação continuada dos educadores. Vamos habitar, co-criar e dialogar e nos divertir com esta "aventura pensada"!!!!

Rumo a Desafios, Investigações, Curiosidades e Autorias.

Apresentação do Grupo - Memórias da Infância.



As primeiras peças... Apresentação Quem somos?

Tirando do fundo do baú das memórias um pouco na nossa história

Olá gente querida...

Nesse espaço traremos um pouco das nossas memórias e narrativas que nos fazem o que somos. Quando nascemos e vamos crescendo acontecimentos vão constituindo as nossas histórias e memórias. Para acordar e mobilizar os sentimentos que estão no fundo do baú das nossas lembranças, e acordar as fontes que serão o eixo temático norteador dessa ambiência formativa. Que tem haver com a cultura da infância, o direito ao brincar e a criação de tempos espaços que potencializem esse brincar no cenário da escola.

Afinal é na infância que as primeiras pecinhas da nossa história aparecem.

Vamos lembrar um pouco da nossa infância?

A proposta é trazer um pouco da nossa história, uma espécie de autobiografia, nos apresentamos, trazendo memórias, histórias, brincadeiras, espaços, objetos, e momentos que vierem a mente.


Se quiserem podem adicionar imagens que remetem a esse tempo.

Cada um vai se apresentar nesse fórum, trazendo um pecinha do quebra cabeça da vida que começa na infância.

Esse é um espaço contínuo.. que não se encerra no início, mas deverá ser revisitado sempre que vier a mente algo que quer registrar.

Cada educador deve abrir um tópico do fórum com o seu nome, e ir ao longo do curso fazendo registros sobre as memórias que vierem a mente.

Para começar, o nome, de onde vem, e algo sobre a infância....



A sua mensagem foi atualizada

Apresentação do Grupo - Memórias da Infância.

Memórias da Infância - Antonete

[Assinante](#)

Nossas respostas aninhadas

Transfira esta discussão para ...

[Novo](#)

[Pin](#)

Memórias da Infância - Antonete
por [Antonete Xavier](#) - terça, 8 Mai 2018, 18M

Sou uma menina da interior da Bahia, que em a infância intensamente pintada nos divores da praça que meus pais marcam até hoje, para brincar de esconde esconde.. Boleado, banho de chuva, cozinha e tantas outras brincadeiras com as muitas crianças que eram vizinhos.

Rememorar a infância, me faz perceber a quanto esse foi um período importante da minha existência, e que situações que vivi nesse tempo, me constituíram quem sou hoje.

Na escola, sempre estudei em escola pública, da antiga primeira série até a fase atual de estudo, e isso tudo me faz muito implicada com a escola pública.

Por isso, é só... e depois vou registrando mais elementos que far lembrando.



[Removente](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Remover](#)

Apêndice D - Síntese das Narrativas para emissão da certificação



Durante todo processo de implantação do Baú Brincante e o trabalho em parceria das ambiências lúdicas no ensino fundamental I, as conexões entre ideias e ideais, sonhos e forças foram muito intensas. Desafios geraram descobertas e inquietações coletivas que deram vida a inovações. A curiosidade e desejo, portanto, foi o motor de muita criatividade e engajamento.

O brincar não está apenas guardado em nossas memórias da infância, ou, dentro do Baú. Ele está espalhado pelo ar e por vários ambientes da escola. A nossa intencionalidade com o projeto foi plantar sementes, estabelecer essa parceria escola universidade, para, em colaboração, potencializarmos as ideias já existentes e fomentar ações formativas tanto para os educadores quanto para as crianças em torno do brincar espontâneo tão importante para o desenvolvimento infantil.

Essa experiência com a ambiência lúdica do Baú Brincante, também, se tornou um espaço de formativo com o potencial dos dispositivos móveis e trocas em rede, utilizamos desde o início, as conexões em rede, o potencial dos dispositivos móveis que estavam na palma das mãos, para registrar, discutir, trocar, refletir e compartilhar com as múltiplas linguagens proporcionadas pelo digital em rede, uma experiência investigativa formativa que denominamos CiberAteliêBrincante.

A pesquisa-formação intencionou estabelecer diálogos formativos, registrando as observações e reflexões acerca do brincar social espontâneo nas interações com a ambiência lúdica criada com o Baú Brincante; Refletir nos ambientes formativos sobre os registros feitos com os dispositivos móveis (fotos, filmagens, diálogos em rede) e sobre as observações do brincar social espontâneo na escola; Criar, assim, estratégias de auto e hetero formação dos professores envolvidos no projeto como pesquisadores sensíveis ao brincar no ambiente da escola. Esse percurso foi realizado de forma presencial e online tendo como espaço de implantação a Escola Municipal Roberto Santos no período de agosto de 2016 a dezembro de 2018.

Sobre a Certificação

Entendendo na perspectiva de Macedo (2016), que formação é uma itinerância que parte do contexto, das experiências e trocas, reflexivas e formadoras e nem sempre se configura em “um curso” formalizado a priori, contabilizamos uma carga horária na modalidade semipresencial entre 60 e 120h, em torno das vivências e experiências formativas que aconteceram durante esse tempo, constituído entre agosto de 2016 a dezembro de 2018. A emissão de certificação será feita pela Universidade do Estado da Bahia, em parceria com a Universidade Federal da Bahia, e cooperação acadêmica com a Universidade de Paris13.

Rememorando, percebemos que o percurso formativo que denominamos de CiberAteliêBrincante aconteceu com a junção interfaces formativas como:

- Nos encontros e diálogos presenciais que aconteceram entre agosto de 2016 e abril de 2017; (textos disponibilizados nesse material foram os compartilhados nos momentos presenciais e pelo grupo online)
- Nas observações das interações brincantes das crianças nos espaços da escola, e com os materiais não estruturados disponibilizados na ambiência lúdica criada pela equipe da escola e pelo dispositivo do Baú
- Nas trocas e diálogos mediados pelo uso dos dispositivos móveis e registros e compartilhamento das impressões, vídeos e fotos;
- Nas observações a posteriori do recreio das crianças na parte externa nas demais ambiências lúdicas criadas pela escola.
- Nas leituras enviadas pelo grupo do WhatsApp, e algumas entregues nos encontros presenciais, que disponibilizamos novamente impressas para que guardem como material de consulta.
- Reflexões realizadas do ocorrido no espaço escolar, no comportamento das crianças, nas interações deles em sala de aula a partir desses movimentos.

Elencamos abaixo alguns pontos que sintetizam o percurso formativo. Gostaríamos de ouvir sua opinião e posicionamento para que contabilizemos a carga horária e fechemos essa parte do ciclo. Para tanto, é de suma importância que você responda com reflexão e traga as suas impressões sobre os tópicos elencados. Vocês podem escolher o formato de compartilhamento. Ou fotografando a folha da síntese e enviando pelo WhatsApp (71) 99103-2526, digitando e mandando por e-mail antonetex@gmail.com - ou ciberateliembrincante@gmail.com

NARRATIVA/TEMÁTICA FORMATIVA O registro das narrativas irá compilar a itinerância formativa que vivenciamos até aqui. Ao respondê-lo você já terá contabilizado a carga horária necessária para a certificação entre 60 e 120 horas.		Barema para contabilização da carga horária	Carga horária total
1	Narrativa 1 – o sentido do brincar na escola - Percepção e reflexão em torno dos encontros presenciais, do processo de implantação do projeto na escola. Você considera que a criação desses espaços e tempos brincantes na escola foram formativos para as crianças? o recreio antes e depois da implantação das ambiências lúdicas e brincantes Espaços, Tempo do brincar, Comportamentos recorrentes, Pontos de melhoria e inquietações, Pontos positivos.	Contemplar os itens elencados e escrever: De 10 a 15 linhas – 10 horas 15h – a 20 linhas – 20 horas ou gravar um vídeo depoimento que deverá ser agendado ou gravado pelo próprio educador e enviado	20
2	Narrativa 2 –Registros - Envio de registros em fotos ou vídeos e breve reflexão pelo grupo de WhatsApp das interações brincantes das crianças na situação de recreio ou tempo livre ou no Baú Brincante. Foi formativo para você fazer esse registro e troca entre os pares essa reflexão através dos registros das imagens? As pessoas que não tiveram oportunidade de observar e registrar as interações brincantes, se desejarem, ainda podem aproveitar as últimas semanas e enviar pelo WhatsApp os registros. Junto com a imagens, devem fazer uma pequena reflexão sobre as suas percepções em relação ao que tem ocorrido no espaço escolar.	Observações do recreio, compartilhamento dos registros em Vídeos, áudios e fotos já realizados nas interações com o BAuBrincante Escrever uma reflexão na síntese das narrativas. – 20 horas.	20
3	Narrativa 3 – Ambiência Formativa Em Rede - Qual sua percepção e importância das trocas em rede de fotos e vídeos dos registros feitos pelos colegas? Pra você esse movimento de compartilhamento online pelo WhatsApp trouxe algum potencial formativo? - Foi formativo para você o uso dos registros e reflexões do brincar e sobre a cultura da infância na escola através das trocas em rede. - As trocas e conversas entre os pares, e a visualização dos registros dos colegas trouxeram alguma contribuição a sua formação?	Contemplar os itens elencados e escrever De 5 a 10 linhas – 10 horas De 10 a 20 linhas – 20 horas. De 20 a 30 linhas – 30 horas.	30
4	Narrativa 4 – Reflexões conceituais acerca do Brincar Leitura reflexão sobre as ideias contidas no cap. 1 do livro o Brincar Social Espontâneo de Conceição Lopes	De 10 a 15 linhas – 10 horas 15h – a 20 linhas – 20 horas	20
5	Narrativa 5 – Sobre o documentário Assistir o Filme fazer reflexões e destaques do conteúdo do filme Tarja Branca disponibilizado em DVD nesse material.	FILME escrever acima de 10 linhas – 15 horas	10
6	Narrativa 6 – formação profissional - os espaços criados na escola e esse movimento de observação e escuta da criança nas suas interações brincantes foram formativos para você como educador?	10h - Contemplar os itens elencados e escrever acima de 10 linhas – 10 horas De 10 a 20 linhas – 20 horas.	20
A CH do certificado pode variar de acordo com o barema estabelecido no quadro acima		Carga Horária Total	120



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
 Universidade Federal da Bahia – UFBA
 Cooperação Acadêmica Universidade Paris 13



APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, _____
 (nome completo sem abreviação para a certificação)

Particpei de maneira voluntária da pesquisa-formação no processo de implantação do Baú Brincante e trocas formativas semipresenciais no CiberAteliêBrincante, realizado na Escola Municipal Roberto Santos, no período de agosto de 2016 a dezembro de 2018. A pesquisa foi coordenada pela prof. Cristina D'ávila GEPEL_UFBA, e tem como pesquisadora responsável a prof. Antonete Xavier - UNEB e articuladora local a prof. Iaçanã Simões.

Estou ciente, de que o projeto de pesquisa que teve como objetivo principal compreender a potencialidade da experiência de implantação do dispositivo de fomento da cultura lúdica e do brincar espontâneo do Baú Brincante, por meio da exploração de objetos não estruturados para o brincar livre das crianças dessa escola com as turmas do Ensino Fundamental. E nesse processo, também, buscou criar mecanismos de interação e formação de educadores e professores e utilizando os dispositivos móveis e conexão em rede, com os registros, trocas e potenciais da linguagem digital, quanto a relevância do brincar espontâneo para as crianças do EF1;

Comprometo-me em realizar a síntese das narrativas e avaliação do projeto para emissão da certificação até dia ____/____/____. ⁶⁰ E autorizo as publicações para fins educacionais e formativos, sem fins lucrativos nos materiais que serão compostos por esta pesquisa.

Sinalização da síntese de narrativas conforme material didático:

1 () – 20 hs	2 () – 20 hs	3 () – 30 hs	4 () – 20 hs	5 () – 10 hs	6 () – 20 hs
Total da carga horária: _____					

Salvador, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

Pesquisadora Responsável: Antonete Araújo Silva Xavier- Matrícula 74543767-1
 Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação
 Campus I - Coordenadora da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire.

⁶⁰ OBS: Sinalizar uma data até **18 de janeiro de 2019** e para que possamos dar entrada nos trâmites de emissão dos certificados na Universidade do Estado da Bahia. O certificados serão entregues no início do ano letivo de 2019.

Tarja Branca encarte para os professores na formação. Material anexado no módulo impresso do ciberateliê junto com os textos.

Tarja Branca. A educação tem remédio
Vide bula Elaborado por Maria Helena Masquetti II Jornada Pedagógica CEU Uirapuru DRE Butantã 10/09/2014
Tarja Branca – um santo remédio para tudo
Princípio ativo: Risadolina Indicado para os casos de falta de TDAH – Traquinagem, Diversão, Alegria e Humor USO ADULTO, PEDIÁTRICO E GERIÁTRICO (ACIMA DE 0 ANOS)
Composição Cada gota contém: Sabedoria, escuta, segurança, liberdade, respeito, confiança, compreensão, paciência, cuidados, espaço, contato com a natureza, brinquedos não estruturados e sucatas diversas
Hipóteses diagnósticas para prescrição do Tarja Branca Sintomas como materialismo, egoísmo, conformismo, irritabilidade, competição, negativismo, desespero, humor instável, tristeza, apatia, insônia, egoísmo e ganância, quando combinados entre si, favorecem a indicação do uso do Tarja Branca em doses diárias e repetidas
Tarja Branca Atenção! Se persistirem os sintomas, deve-se empregar esforços para que a criança volte a brincar livremente. Nos casos de adultos, aconselha-se a reativação das memórias de infância, ler ou reler os clássicos da literatura infantil, trabalhar no que gosta, dançar, nadar, correr ou andar de bicicleta. Ou marcar uma consulta com os doutores da alegria.
Advertências Exposição excessiva à TV, falta de interação familiar, brinquedos criados por adultos, publicidade infantil, merchandising, exploração da ingenuidade das crianças, personagens e marcas, programas impróprios podem cortar os efeitos do Tarja Branca.
Tarja Branca – outros benefícios Uso de Tarja Branca na gravidez Não há evidências contrárias ao uso deste medicamento na gravidez, exceto em casos de recomendação médica para não subir em árvores, pular corda, mergulhar de barriga na água ou plantar bananeira. Lactação Existem grandes possibilidades de a risadolina, substância ativa de Tarja Branca ser transmitida ao bebê até mesmo pelo aleitamento, causando a ele um grande bem-estar.
Interações medicamentosas de Tarja Branca A associação de outros princípios ativos como educação de qualidade, debates na sociedade sobre a importância de brincar, professores motivados e efetivação de leis para proteção dos direitos da infância podem potencializar e acelerar os efeitos benéficos do Tarja Branca

Tarja Branca
Efeitos colaterais de Tarja Branca Aumento significativo do nível de empatia, do aprender com o outro, da consciência de preservação ambiental, de respeito humano. Diminuição dos casos de bullying, homofobia, violência, depressões e insônias motivadas por falta de contato com a vida
Tarja Branca – dosagem
Posologia Tarja Branca deve ser ministrado de acordo com as necessidades e respostas clínicas do indivíduo. Mas, se ele não responder nada, vale continuar insistindo em pequenas doses e progressivamente até o paciente começar a tossir de tanto rir
Tarja Branca – superdosagem
Em caso de superdose, o Tarja Branca, produzirá efeitos superiores aos das chamadas drogas da felicidade, levando o paciente a expressar um estado físico e mental de prazer prolongado em todas as atividades. Poderá apresentar também queda no apetite por entretenimentos enlatados e tranqueiras diversas
Eliminação A Risadolina, princípio ativo do Tarja Branca, é eliminada por meio da transpiração produzida por atividades de trabalho, leitura, estudos ou diversão prazerosos ou no xixi no caso de gargalhadas intensas
Tarja Branca – dizeres legais
MEDICAMENTO NÃO CONTROLADO E INDEPENDENTE DE PRESCRIÇÃO MÉDICA ATENÇÃO: PODE CAUSAR DEPENDÊNCIA FÍSICA OU PSÍQUICA (tomara que para sempre!) Cuidados de conservação: O Tarja Branca deve ser conservado em qualquer temperatura e lugar, debaixo de chuva, neve, garoa ou sol
Tarja Branca – reações adversas provocadas
O uso do Tarja Branca pode causar algumas reações adversas como: <ul style="list-style-type: none"> ● Estranhamento em caso de cerceamento da expressão própria Náuseas em relação ao desrespeito com seu modo de ser Dificuldade de engolir mensagens enganosas Sede constante de aprender coisas novas <ul style="list-style-type: none"> ● Batimento cardíaco acelerado diante de leituras empolgantes Tonturas ao rodar corrupio Perda de peso por excesso de atividades brincantes Manchas na pele no contato com barro ou tintas diversas Rouquidão de tanto gritar no recreio
Tarja Branca – alerta!
Na ingestão concomitante com outras substâncias como leitura, brincadeiras, contação de histórias e jogos, ligue para seu médico e informe que você não precisa mais voltar lá. Prazo de validade: para sempre Atenção: ESTE MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO TOTALMENTE AO ALCANCE DAS CRIANÇAS
Obrigada! www.alana.org.br - mariahelena@alana.org.br

ANEXOS

ANEXO A - 21 proposições do BSE segundo Conceição Lopes.

- **Proposição um – o BSE é contextual** - Refere-se ao contexto situacional criado pelos próprios que interagem socialmente no registo “estamos a brincar” num dado tempo, num dado espaço e em determinados cenários.

- **Proposição dois – o BSE é meta-contextual e circunstâncial** - Refere-se aos contextos configurados pela história pessoal relacional, cultural e pela sociedade a que cada uma das crianças que brincam pertencem, bem como aos contextos configurados pelas orientações dos educadores que de diversos modos influenciam o BSE. Entre outros exemplos, o modo como concebem o brincar e o não brincar, quais as orientações que enquadram a sua prática educativa? Que paradigma está subjacente a essas práticas e como se manifestam nas dinâmicas da interação educador-criança.

- **Proposição três – O BSE é livre e espontâneo** - Está vinculado à liberdade espontaneamente activa de escolha dos seus protagonistas. O processo da comunicação na situação social da ludicidade é protagonizado voluntariamente por quem activamente escolheu brincar e nessa acção decide, ou não, manter-se. Daí que o BSE, não impõe o dever nem a obrigação de brincar. Expõe-se num agir de uma dada forma - porque é bom, deve-se agir assim e é a espontaneidade e a liberdade activa que determinam esse dever ser.

- **Proposição quatro – O BSE é auto-referencial** - A criança protagonista do BSE possui a motivação auto-intrínseca para deste modo se experienciar. É internalista e envolvente. O protagonista do BSE está referido a si próprio como a sua motivação mais forte.

- **Proposição cinco – O BSE é paradoxal** - A realidade real co-construída é ficcional, ambígua e contraditória. Ou seja, os papéis sociais das crianças que brincam, bem como os objectos que utilizam, ganham outra significação muitas vezes contrárias às diversas representações sociais de experiências que não são de brincar.

- **Proposição seis – O BSE é metacomunicacional** - pede reciprocidade e compromisso com a situação baseada no acordo “isto é brincar”. Esse compromisso de interfaces contribuí não apenas, para a definição da situação, bem como para a clarificação das diversas identidades e desempenhos nos papéis sociais que as crianças representam e que actualizam constantemente nas decisões que tomam e que dão ordem à interacção social. Por outro lado, a metacomunicação, entendida enquanto a comunicação sobre a comunicação que protagonizam, como se a criança estivesse no palco a atuar e, simultaneamente, na plateia a assistir ao seu desempenho. As crianças quando brincam entre si sem a intervenção dos adultos experivenciam a metacomunicação que lhes exige por um lado grande implicação na acção distanciamento no pensar sobre essa acção.

- **Proposição sete – O BSE é energético-positivo** - Os signos de prazer e de alegria como o riso e o sorriso são consequentes ao processo do brincar social espontâneo das crianças que se mobilizaram livremente e se decidiram por brincar em conjunto. O sorriso é um dos exemplos dessa satisfação que produz efeitos positivos em diversos domínios do seu desenvolvimento, nomeadamente, o corporal, moral e social. Este efeito energético positivo potencia a superação da experiência da dor ou da energia negativa e da insatisfação que também ocorre durante a brincadeira. Brincar também envolve a tristeza, geralmente quando se é contrariado é uma aprendizagem entre pares que pede conversa, diálogo e negociação.

- **Proposição oito – O BSE abre-se à comunicação com outrem** - cumpre o desígnio da condição humana de ser comunicante – faz naturalmente a ligação positiva ao outro que, na convivência recíproca. Esta abertura promove a cultura do encontro, o que facilita a aprendizagem da difícil tarefa de colocar-se no lugar dele, sem que se sinta obrigado a fazê-lo, desenvolvendo com isso hábitos de fraternidade, inter-ajuda potenciadores de relações de amizade.

- **Proposição nove – O BSE é processual** - O processo não é justificado pelos

resultados finais, que dele se obtêm. Implica o próprio processo as consequências de brincar é isso que conta e que as crianças desenvolvem a partir das regras que vão espontaneamente co-construindo e respeitando e concretizando entre si, no desenrolar da situação.

- **Proposição dez** – O BSE é imprevisível – As crianças não sabem quando termina, nem o que vai acontecer. Brincam e vão fazendo acontecer realidades não previamente planejadas. O incerto é desafiante na experivivência.

- **Proposição onze** – O BSE é empolgante - O entusiasmo é uma consequência do BSE que os protagonistas experivivenciam e mobiliza a sua concentração, influenciando e produzindo efeitos na intensidade dos seus comportamentos.

- **Proposição doze** – O BSE é assimétrico - Co-produz reciprocamente a acentuação das diferenças, dos conflitos, das contradições, bem como a possibilidade de os enfrentarem co-construindo acordos, consensos, responsabilidades, decisões e compromissos.

- **Proposição treze** – O BSE é transformante - Potencia a evolução de níveis de complexidade lógica diferenciada, no quadro tipológico teorizado por Gregory Bateson, bem como promove práticas de mudança de tipo I – mudança de uma das componentes do sistema pessoa, como práticas de mudança de tipo II mudanças no sistema pessoa, neste último caso ocorre com o hábito quotidiano do experivivenciar o brincar social espontâneo.

- **Proposição catorze** – O BSE é harmonioso - É gerido por regras estruturantes, co-construídas por todos ao longo da situação e que todos aderem

- **Proposição quinze** – O BSE instaura a moral de cooperação - Pelo forma como constroem as regras e pelo uso que fazem das mesmas, cada protagonista assume-se como legislador. Assim sendo, simultaneamente submete-se à apreciação dos outros. Este uso tem como efeito a aprendizagem da liberdade activa e que se caracteriza na prática por cada um, na exigência do respeito por si, no reconhecimento da satisfação e respeito pelo processo que em comum decidiram empreender. A expressão foi sem querer, é uma das manifestações verbais do reconhecimento do respeito pelo outro.

- **Proposição dezasseis** – O BSE é um movimento experiencial cuja dinâmica se harmoniza entre o caos e ordem. Obedece ao pensar em conjunto e ao argumentar verbalmente, que as crianças pelo hábito de brincarem entre si procuram equilibrar.

- **Proposição dezassete** – O BSE é situacional - O BSE experencia-se por situações imaginárias definidas pelos seus protagonistas, podendo vir a ser abandonadas reformuladas, reinventadas, ao longo do processo da interação social da brincadeira, quer pela forma como os usam circunstancialmente e temporalmente os cenários, quer pela frequência da sua utilização, quer pelo modo pontuam as sequências da interacção que desenvolvem, quer ainda pelo tipo de atividade que desempenham, quer ainda pelas regras que as estruturam.

- **Proposição dezoito** – o BSE é empreendedor – os protagonistas da situação espontaneamente empreendem diversas iniciativas, decidem, discutem, planeiam ao mesmo tempo que executam soluções aos problemas a resolver. É inovador.

- **Proposição dezanove** – o BSE dinamiza os três tipos de registo da memória – RAM, MU, ME que ativa a consciência existencial de cada brincante e a dispõe, pela brincadeira à interpretação de si e se expõe e sujeita à interpretação dos parceiros com quem decidiu brincar.

- **Proposição vinte** – o BSE tem um potencial de – promover 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 experivivências reais e ultrapassá-las ficcionando-as criando, fantasiando, imaginando novos mundos que tornam possíveis durante a brincadeira