



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LARISSA MACHADO DOS SANTOS

**PEDAGOGIAS DO BRINCAR:
NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA BRINCANTE EM FORMAÇÃO**

**RIO DE JANEIRO
2023**

Larissa Machado Dos Santos

PEDAGOGIAS DO BRINCAR

Monografia submetida à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Baroni

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Patrícia Raquel Baroni

UFRJ

Prof^ª Dr^ª Deise Arenhart

UFRJ

Prof^ª. Ms. Adriane Soares dos Santos

UFRJ

RIO DE JANEIRO

2023

AGRADECIMENTOS

Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão.
(FERRAÇO, 2003)

Essa frase foi retirada de um dos textos que embasou minha pesquisa. De fato, sou todos aqueles que estão comigo até hoje e aqueles que já não estão mais também. Cada um de algum modo me marca ou marcou nessa vida.

Além disso, eu acredito na filosofia Ubuntu: *eu sou porque nós somos*. Eu sou Larissa, sou afeto e sou essa pesquisa, porque, junto a mim, existiu um coletivo firme e acolhedor. E não seria eu, se não dedicasse algumas palavras as pessoas que mais acreditaram em mim durante essa caminhada. Família é o meu norte, então não há possibilidade de não começar os agradecimentos pela mesma. Tantos percalços ao longo de minha trajetória acadêmica que confesso que, se não tivesse uma rede de apoio familiar tão forte, eu não conseguiria.

As pessoas mais importantes da minha vida: meus avós. Se hoje finalizo esse ciclo foi porque vocês sempre acreditaram na educação como ferramenta de mudança. Carrego uma parte de vocês comigo. Vocês vivem em mim, ontem, hoje e sempre.

A minha mãe, obrigada por ser a personificação de força e persistência. Poderia gastar todo o tempo do mundo escrevendo o quanto te admiro, mas prefiro simplesmente dizer: todos os dias aprendo com você e sou muito feliz por isso.

Em especial, ao meu irmão Rafa e meus primos Di, Kaka, Pito, Ninho, Vitinho, Pedro. Meu primeiro brincar foi junto a vocês. A infância com vocês por perto foi maravilhosa e talvez se não tivesse sido tão significativa eu não estaria abordando sobre o brincar nesta pesquisa.

Ao meu pai, tios e demais primos, obrigada por nunca desacreditarem da minha potência. Ser de uma família majoritariamente de educadores me deu forças para permanecer e seguir nesse caminho.

A minha orientadora por acreditar na potência da minha pesquisa e embarcar junto a mim neste grande brincar.

A banca examinadora pela disponibilidade para vivenciar esta pesquisa.

Ao Davi, meu afilhado e aos meus pequenos seres brincantes do MIIN que todos

os dias me fazem reviver a criança que há em mim. Obrigada por me fazer enxergar tanta importância no brincar através dos seus brincares.

E por fim, a UFRJ e aos amigos que a mesma me deu, contribuindo para o meu processo de desconstrução e reconstrução, tanto profissional quanto pessoal.

EPIGRAFE



*Brincar é um negócio divertido, que dá paz, que deixa a gente livre, livre
(M, 5 anos)*

RESUMO

MACHADO, Larissa Machado dos Santos. Pedagogias do brincar: narrativas de uma professora brincante em formação. Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O presente trabalho se dedica a tecer uma narrativa de práticas pedagógicas brincantes que ressalta e valoriza a importância de ser um educador brincante. Tem como objetivo a contribuição do livre brincar na formação identitária e na autonomia das crianças e também possibilita aos educadores a criação de ferramentas para estimular o brincar livre nas escolas de maneira direta ou indireta. A pesquisa se inicia com uma narrativa autobiográfica que abre as portas para os caminhos metodológicos deste estudo. Sendo assim, a trajetória nesta produção se dá pelas pesquisas narrativas, cotidianas e o brincar enquanto viés metodológico. Ao longo deste trabalho dialoguei com autores acerca dos conceitos de infância, livre brincar pela via decolonial e formação. Para dar continuidade, a pesquisa de campo foi construída com imagens, diálogos entre as crianças, um caderno de campo que tinha por finalidade registrar as vivências brincantes e auxiliar na estruturação de um registro narrativo. Por fim, foram desenvolvidas as reflexões acerca do tema que nos fazem refletir sobre as lacunas que a formação docente inicial deixa, considerando a importância de formar educadores brincantes. O brincar é constitutivo das infâncias e pude encontrar essa vivência formativa no chão da escola, no cotidiano. Como conclusões problematizo a disponibilidade de ser um educador brincante como uma das possíveis ferramentas para estimular o livre brincar nas escolas, além de, o livre brincar proporcionar o desenvolvimento identitário e autônomo das crianças.

Palavras-chave: Infância. Livre Brincar. Educador brincante. Narrativas. Cotidianos.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 BRINCAR DE FAZ DE CONTA | 14 |
| 1.1 Que escola é essa?..... | 14 |
| 1.2 Princípios filosóficos..... | 17 |
| 1.2.1 Memória e ancestralidade | 17 |
| 1.2.2 Criança e natureza | 18 |
| 1.2.3 Corpo e movimento | 19 |
| 1.2.4 Planejamento árvore | 20 |
| 1.3 Tecendo pesquisas pelo quintal do MIIN..... | 24 |
| 2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS | 26 |
| 2.1 Pesquisa com os cotidianos..... | 26 |
| 2.2 Pesquisa narrativa..... | 28 |
| 2.3 Brincar como metodologia de pesquisa..... | 28 |
| 3 CAÇA-PALAVRAS | 30 |
| 3.1 Infância..... | 28 |
| 3.2 O livre brincar decolonial..... | 31 |
| 3.3 A formação do educador brincante..... | 34 |
| 4 ALMANAQUE DE UMA EDUCADORA BRINCANTE | 37 |
| CONCLUSÕES E REFLEXÕES | 48 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 47 |

INTRODUÇÃO

Antes de falar sobre o presente trabalho, venho explicar o que me motivou a escrever sobre a importância de ser uma educadora brincante na educação. Para iniciar o caminho percorrido até chegar nesse ponto é necessário elucidar alguns fatos da minha vida pessoal e acadêmica.

O ato de brincar sempre esteve muito presente na minha vida pessoal. Em casa, eu e meu irmão brincávamos todos os dias, de pique, futebol, videogame ou forca, mas foi em Saquarema que de fato vivi minha infância e conheci a infinitude do brincar junto aos meus dois inseparáveis primos.

Di e Kaká sempre me ensinaram muito sobre brincar, compartilhamos, inventamos e ressignificamos brincadeiras, das milhões de possibilidades com as cadeiras, bolas, a areia da praia e da casa e os diversos piques que vivenciávamos a cada verão. Era em Saquarema que podia ser livre e expandir minha imaginação com o brincar.

Poderia elencar infinitos exemplos de como cada brincadeira vivida trouxe diversos aprendizados que carrego comigo até hoje. Aprendi sobre a importância do coletivo ao vivenciar brincadeiras de pique-gelo e pique-esconde, uma vez que deveríamos descongelar as pessoas congeladas e sobre ser o último bater *um, dois, três, salve todos!*, respectivamente. Também aprendi sobre respeito, limites, cuidado com o meu corpo e o do outro, aprendi a verbalizar coisas que não me agradavam, estreitar e estabelecer laços familiares que são fortes até hoje. Minha relação com meus primos se iniciou e se desenvolveu através do brincar. Hoje, posso afirmar que além da brincadeira me proporcionar inúmeras descobertas e aventuras, também me presenteou com meus primeiros melhores amigos. Além disso, me auxiliou na construção de uma autonomia que não me era disponibilizada nas aulas da escola.

Em contrapartida, o brincar que vivenciei nas escolas foi engessado e limitado: eu só podia brincar nos horários de pátio. Fora desse momento, qualquer brincadeira que fizéssemos dentro da sala de aula nos conduzia imediatamente à coordenação. Me sentia restringida em expandir minha imaginação através das brincadeiras, de maneira que o livre brincar que vivia nas minhas férias ia se tornando enclausurado nas normas de uma instituição tradicional. Por isso, os momentos de lazer com meus amigos sempre se davam no horário de saída. Lembro-me bem de brincarmos de caça ao tesouro ao

longo do caminho para casa ou de explorar trajetos e obstáculos no decorrer da caminhada.

Tenho uma vasta referência no campo da educação por estar dentro de uma família de educadores, a maioria com curso superior. Então, desde sempre tive uma certa ligação e admiração com a profissão docente. Outro ponto que me fez trilhar esse caminho foram as expectativas do meu avô de que eu ingressasse no ensino público. O investimento e incentivo dele foram fundamentais na minha formação. Ao perdê-lo em 2014, tentei compreender um pouco mais do conceito que ele tinha de educação e comecei a perceber que, na sua visão, a educação transforma vidas e é sinônimo de mudança. Isso se tornou mais um fator motivador para entrar na carreira educacional.

Iniciei minha trajetória acadêmica em 2016, dois anos após terminar meu ciclo no Ensino Médio. Minha primeira opção era a Licenciatura de História, mas não obtive nota suficiente para ingresso nesse curso no Enem. Com isso, minha mãe que é pedagoga sugeriu como segunda opção o curso de Pedagogia. Relutei um pouco porque sabia em quais áreas o pedagogo atuava e não conseguia visualizar o meu futuro atuando nesses segmentos. Ainda assim, considerei a parte financeira e o fato da aprovação em uma universidade federal, assim como era o desejo aqueles que mais investiram na minha educação.

Durante três anos na UFRJ, me questionei muito sobre o que estava fazendo no curso de Pedagogia. Não me via em nenhum espaço no mar de oportunidades que a formação como pedagoga vinha a oferecer. Todos os dias me questionava se era realmente isso que eu queria para o meu futuro. Apesar da certeza de querer estar no meio educacional, me indagava se a Pedagogia era o lugar ideal para mim. Até que, em 2019, depois de algumas questões da minha vida pessoal que me impossibilitaram de cursar as disciplinas de Prática de Ensino¹ no período indicado para a realização, iniciei o meu primeiro estágio obrigatório: Prática de Ensino na Educação Infantil.

Após três anos de muitos questionamentos, o estágio na Educação Infantil me trouxe clareza sobre meu caminho na educação e as respostas que eu procurava. Eu estava sim no lugar certo, no curso certo e, nesse momento, dei-me conta que já havia me encontrado há muito tempo! As disciplinas de Currículo, Didática, Concepções e Práticas da Educação Infantil, Linguagem Corporal na Educação, na eletiva Oficina de Artes e tantas outras foram fundamentais para que eu me sentisse realizada com a minha

¹ As disciplinas de Prática de Ensino nas licenciaturas da UFRJ são aquelas em que o estudante é realiza os estágios obrigatórios e tem contato direto com a docência, inclusive exercendo a regência de turma.

escolha. Entendi que o processo de formação já estava acontecendo, embora precisasse viver a prática para me sentir pertencente a este lugar.

Estagiar na Educação Infantil também foi um divisor de águas para me ajudar a me enxergar enquanto pedagoga. Sinto a necessidade de ensinar brincando e de aprender com as crianças. Não só isso: mas a possibilidade de viver uma explosão de sentimentos diariamente, como se fosse a primeira vez todos os dias. É algo único! Estar na Educação Infantil é a busca incessante de ressignificar os espaços, as brincadeiras, entendendo e aprendendo com as infinitas possibilidades de troca. É observar, descobrir, aprender diariamente e também sentir. Sentir o afeto, o cuidado e que a troca acontece a todo momento, seja no movimento de cada criança, nas brincadeiras ou nas interações. E por isso, acredito que é de extrema importância se fazer presente nesses momentos.

Em 2020 iniciei minha atuação profissional como estagiária no Espaço de Educação Infantil Movimento Infância In Natura (MIIN). Nesse espaço, me senti livre, podendo ser a educadora que eu acredito. Ali, eu podia atuar permitindo as crianças serem livres, estimulando sua autonomia e criando ferramentas para que elas pudessem interagir com os espaços e brincadeiras da forma que desejassem. Entretanto, minha trajetória no MIIN se encerrou em agosto de 2020 por conta da pandemia de Covid-19². Dois meses depois, fui contratada para atuar em outra instituição privada localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Atuei nesse espaço por um ano e três meses, no Ensino Fundamental I e II. Essa experiência me fez lembrar meus tempos de escola, onde pude notar o engessamento da rotina e o limite do brincar na relação professor-alunos. Esta relação foi colocada em pauta muitas vezes pela gestão da escola em reuniões individuais e coletivas com os estagiários durante minha passagem pelo Ensino Fundamental II. Escutei algumas frases com as quais não concordava, tais como: “é incrível sua relação com as crianças, mas é preciso ter limites”; “eles não podem vê-la como amiga e você tem que se policiar nisso”; porque você não evita estar dentro das brincadeiras e jogos deles e analisa os conflitos e situações de fora?”. Escutar frases como estas me fizeram refletir sobre inúmeros aspectos, dentre eles a construção de laços que se dão através do brincar, a

² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

possibilidade da formação dos jovens pelo ato de se divertir e o entendimento da importância do brincar naquela instituição. Estar e brincar junto àqueles adolescentes era fundamental para criar vínculos e acessá-los quando necessário, além de aprender novas possibilidades de brincar, mas aparentemente poucas pessoas tinham esse olhar dentro daquela escola.

No mais, essa vivência foi como um choque de realidade. Entendi que poucas eram as escolas com a pedagogia do MIIN, que buscavam ter o cuidado do educador em ser uma pessoa ativa no desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos e também na valorização do livre brincar. Percebi que minhas ideias de infância, brincar na escola e educação perpassam os muros e as metodologias das instituições tradicionais.

Em 2022, retorno ao MIIN como estagiária dos *Sumaúmas*³ e com a certeza de que é de extrema importância não estar em um ambiente onde práticas e rotinas são engessadas, podendo ser livre como educadora, valorizando o movimento e espaço das crianças e também tendo a oportunidade de brincar junto à eles, ressignificando cada brinquedo e brincadeiras.

Então, estar no MIIN e junto aos *Sumaúmas* foi como me teletransportar ao passado e viver minha infância novamente. Foi aprender a ressignificar as antigas brincadeiras e expandir o repertório do brincar com novas, que os próprios *Sumaúmas* criavam e me ensinavam. Com isso, entendi que a educação é uma via de mão dupla e que o educador não é o único detentor do saber (FREIRE,1968). Educar é entender e respeitar cada brincadeira criada e ressignificada. É perceber que cada uma delas tem conhecimento. Estar e viver a pedagogia do MIIN foi ter a possibilidade de brincar e de ser criança novamente, mas com o olhar e perspectiva de uma educadora que valoriza e respeita cada movimento das crianças e que, acima de tudo, aprende junto com elas.

Pensar sobre os fatos apresentados durante o meu percurso de escrita dessa pesquisa me levantou certas indagações: Como valorizar o livre brincar nas escolas? De que maneira posso contribuir para a ruptura do brincar moldado e regrado pelas instituições? Como propor e estruturar alternativas para o livre brincar das crianças em escolas com uma metodologia tradicional? Minha vivência escolar enquanto educanda foi prazerosa a ponto de querer reproduzi-las como educadora?

Além destes questionamentos, levando em consideração todo caminho percorrido até chegar a este tema. Entendo que o meu objetivo com esta pesquisa é

³ Nome do ciclo de crianças de 5 e 6 anos. Mais a frente, explicarei como se dá a formação dos grupamentos e os nomes escolhidos para nomear esses grupos no MIIN.

trazer a contribuição do livre brincar na formação identitária e na autonomia das crianças e também poder possibilitar a criação de ferramentas para estimular o brincar livre nas escolas de forma direta ou indiretamente.

É de suma importância ressaltar que esta pesquisa só ganhou fôlego graças aos meus pequenos brincantes. Cheios de energia e dispostos a desbravar todos os espaços que o MIIN tem a oferecer, foram eles que me auxiliaram neste processo de reconstrução e de reinvenção como educadora e para além disso, venho me tornando um ser brincante diariamente.

Portanto, essa é uma pesquisa que se dedica ao brincar livre e sua potência enquanto perspectiva estruturante da prática educativa na Educação Infantil, tal como já mencionado anteriormente. Sendo assim, partindo de uma narrativa da minha vivência, o caderno de campo se apresentou como uma das principais ferramentas metodológicas e fonte de registro utilizadas nesta pesquisa, intitulado afetuosamente como *Almanaque do educador brincante*. Além disso, o olhar sensível e atento para este espaço e o livre brincar foram ferramentas fundamentais para tecer esta monografia.

Compreendo o brincar nas nuances dos cotidianos. Por conta disso, os capítulos desta pesquisa receberam nomes de brincadeiras. Através de associações com as brincadeiras, busco interligar conceitos, metodologias e vivências.

A estrutura da minha pesquisa foi desenvolvida em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Faz de conta*, tem por finalidade desfrutar através de nossa imaginação a apresentação do MIIN, seus princípios filosóficos e suas bases, juntamente ao seu PPP e o cuidado que essa instituição tem com a formação acadêmica, tendo em vista as bonitas pedagogias que outros profissionais teceram referentes a esse espaço.

No segundo capítulo, que nomeei como *Contaçõ de historias*, me dediquei a apresentar os caminhos metodológicos que trilhei durante a realização desta pesquisa. Pesquisa com os cotidianos, a pesquisa narrativa e o brincar como uma metodologia de pesquisa compõem este capítulo.

No capítulo seguinte, intitulado de *Caça-palavras*, conversei com os autores que alimentam o referencial teórico desta pesquisa. Aqui, nosso diálogo trata dos conceitos de infâncias, de brincar livre, formação do educador brincante, a partir das brincadeiras conversantes com Krenak, Maturana, Santos e Correa, Ribeiro, dentre outros.

No quarto capítulo, *Almanaque de uma educadora brincante*, compartilhei minhas vivências através do diário de campo. Neste diário, são apresentados o brincar

junto aos meus seres brincantes e enredadas a isso, teci minhas reflexões acerca dos meus objetivos de pesquisa, apresentando finalmente as conclusões desse trabalho.

Na cidade do Rio de Janeiro, existe uma brincadeira conhecida como pique-gelo ou pique-cola. Nesta brincadeira, uma pessoa é chamada de pegador e tem como objetivo “congelar” ou “colar” os outros brincantes. De maneira coletiva, os demais brincantes buscam descongelar as pessoas que já estão congeladas. A partir dessa brincadeira, me sinto convidada a fazer uma analogia onde o pegador que tem a finalidade em colar os brincantes representa a ideia enraizada na sociedade do brincar direcionado pelo adulto presente em grande parte das escolas e a proposta do livre brincar, de ser um educador brincante sendo simbolizado pelas demais crianças que tem o intuito de descongelar as que já foram pegadas e fugir do pegador. Isto posto, entendo que, por vezes, o pensamento hegemonicamente naturalizado do brincar direcionado inibe o livre brincar em algumas escolas, tal como o objetivo do pegador na brincadeira do pique-gelo/cola.

Por fim, convido meus leitores para se juntarem a nós - eu, o MIIN e os pequenos seres brincantes do meu convívio diário - nesse grande pique, mas dessa vez, um “pique-descola”, de maneira que, através das minhas narrativas enquanto uma educadora brincante, possamos nos libertar do brincar engessado de forma gradual e refletir as possibilidades de tecer um brincar livre nas escolas, além da contribuição dessa prática na construção da autonomia e desenvolvimento identitário das crianças.

1 FAZ DE CONTA

1.1 Que escola é essa?

Para dar início a essa brincadeira, é preciso apresentar o MIIN - instituição que sediará esta pesquisa - enquanto escola e sua perspectiva. Para isso, é essencial usar o imaginário tal como se faz nas brincadeiras de faz de conta, para que seja possível visualizar como é o espaço e os demais brincades que existem nesse lugar.

O Movimento Infância In Natura é uma escola localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, no bairro da Tijuca. Seu público é pertencente à famílias de classe média alta e majoritariamente formado por moradores deste bairro e redondezas - Grajaú, Vila Isabel, Maracanã, entre outros.

O caminho percorrido até o MIIN é bastante movimentado. Entre camelôs, feiras livres, comércio abundante e um grande fluxo de transportes é possível observar pessoas caminhando em passos apressados para pegar seus meios de locomoção, levar seus filhos para a escola, em meio a outras que levantam as portas de suas lojas. Ao entrar na rua da escola, observa-se algumas montanhas no horizonte, que nos dias de chuva geralmente são escondidas pela neblina. Além disso, também possui uma área residencial e arborizada. Por essa característica, por vezes, as crianças no momento de suas entradas carregam consigo folhas ou galhos que foram coletados pelo trajeto.

Em frente ao MIIN há uma escola da rede municipal. É possível ouvir e observar pelas janelas das salas da frente o brincar das crianças na rua antes ou após suas aulas.



A escola é uma casa composta por um hall de espera, dois quintais que são chamados de *quintal-praia* e *quintal grande*; oito salas, entre elas a da gestão, a de educadores, a de reunião e as demais que sediam as turmas que compõem a escola. Há quatro banheiros, cozinha e refeitório.

Assim que as portas do MIIN são abertas, o hall de espera e o quintal-praia podem ser vistos. Este quintal em muitas das vezes é um convite do brincar para os momentos de entradas mais sensíveis e acolhimento para as adaptações. É constituído por uma casinha de madeira com uma mini-rampa de escalada e escorrega, balanço, palmeira e areia, que possibilitam e propiciam a expansão do imaginário das crianças. Dessa forma, a casa vira espaço para escaladas, no qual as crianças desafiam seus limites, castelos e abrigo para se esconderem de gigantes. Já os frutos da palmeira e a areia, se transformam em deliciosas comidas.

Ao adentrar a escola, nos deparamos com um corredor que possui um enorme quadro de giz, que as crianças usam para brincar de forca ou fazer seus desenhos; e uma parede de escalada que nos guia até chegarmos ao quintal grande. A grande palmeira ao centro do espaço atrai a curiosidade desde os menores até as crianças maiores para se aventurarem em subir ou traçarem caminhos por meio de seus caules. As torneiras no quintal são um convite para observarem a água cair e brincarem de “lavar as coisas”, segundo os Sumaúmas. Para além disso, sempre aproveitam para regar a palmeira e a horta do quintal.

A horta é um lugar muito especial para as crianças. Ao mesmo tempo em que o brincar de regar as plantas acontece, essa área se torna um enorme campo de observação realizada pelas crianças. O olhar atento ao analisar o crescimento da beringela; o brincar ao encostar na dormideira; a observação curiosa em achar amoras pretinhas direto do pé de uma amoreira... o brincar nessa perspectiva se entrelaça ao cuidado com o espaço e a natureza.

O quintal ainda possui dois balanços, uma casa de madeira, bicicletas, bolas e um chuveirão que nos refresca em dias quentes, além de um espaço com terra que nos proporciona criar inúmeras brincadeiras, principalmente as comidas feitas de lama.

As salas são organizadas de acordo com as demandas de cada ciclo - quantidade de crianças, faixa etária - ademais, são espaços onde as crianças continuam tecendo seus brincares, junto ao quintal, é o lugar que pulsa e vibra o livre brincar.

1.2 Princípios filosóficos

Já que embarcamos na aventura de conhecer o espaço que é o MIIN, se faz necessário entender sua filosofia. Pautada em um viés decolonial,⁴ pedagogia antirracista, na valorização do livre brincar e no entendimento que devemos preservar e zelar por sermos parte do biosistema, a escola traz consigo três alicerces que são enraizados em seu projeto político-pedagógico (PPP). Estes eixos são pautados em uma educação pluriversal que busca romper com os moldes de uma educação tradicional e têm como principais referências as produções de Azoilda Loretto da Trindade e Renato Nogueira. Além de estruturarem o PPP, essas bases também se encontram no MIIN como inspirações. Ou seja, são aulas especializadas no que as crianças vivenciam semanalmente com educadores especializados para cada pilar. Estes três fundamentos são: Memória e ancestralidade; Criança e natureza; e Corpo e movimento.

1.2.1 Memória e ancestralidade

Brasil, o teu nome é Dandara
e a tua cara é de Cariri
Não veio do céu,
nem das mãos de Isabel
a liberdade é um dragão no mar de Aracati.
[...]
Brasil, chegou a vez
de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês!

(Samba-Enredo Mangueira 2019 - Histórias para ninar gente grande)

A ideia do eixo *Memória e ancestralidade* é trazer consigo a história contada sobre uma outra perspectiva, como fala o samba-enredo da Mangueira de 2019. Através de músicas, narrativas e contações de histórias, esse eixo se debruça na circularidade energia vital (axé), ancestralidade, musicalidade, memória e entre outros valores civilizatórios afro-brasileiros⁵ propiciando dessa forma, uma multiplicidade cultural.

⁴ Viés que se desprende a ideia de um único mundo possível e eurocêntrico. Pluralidade de ideias e caminhos.

⁵ Os valores civilizatórios afro-brasileiros são pilares nos escritos de Azoilda Loretto da Trindade pensando em uma educação emancipatória e atravessada pela pluriversidade.



1.2.2 Criança e natureza

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas graças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. [...] Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (Manoel de Barros, 2003, s.p)

Esse pilar traz a busca pela interação das crianças com o ecossistema onde estão inseridos, além de contribuir na construção do pensamento crítico em relação à natureza e no entendimento que fazemos parte desse meio. Na inspiração de *Criança e natureza*, as crianças vivenciam histórias e músicas sobre as plantas, frutas, e também o convite para plantar em nossa horta ou cuidar da composteira. Os eixos civilizatórios afro-brasileiros também são trabalhados e os que mais se destacam são energia vital, cooperatividade, circularidade, oralidade e musicalidade.



1.2.3 Corpo e movimento

Anda, corre, pula, salta, escorrega, sobe, desce, empurra, puxa, pendura-se, rola, engatinha, deita, senta, cai, espia, trepa, rasteja, pega, lança, dança,... Logo depois, tudo de novo. [...] Movimentar-se para as crianças. [...] é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades. (AGOSTINHO, 2003, p. 10)

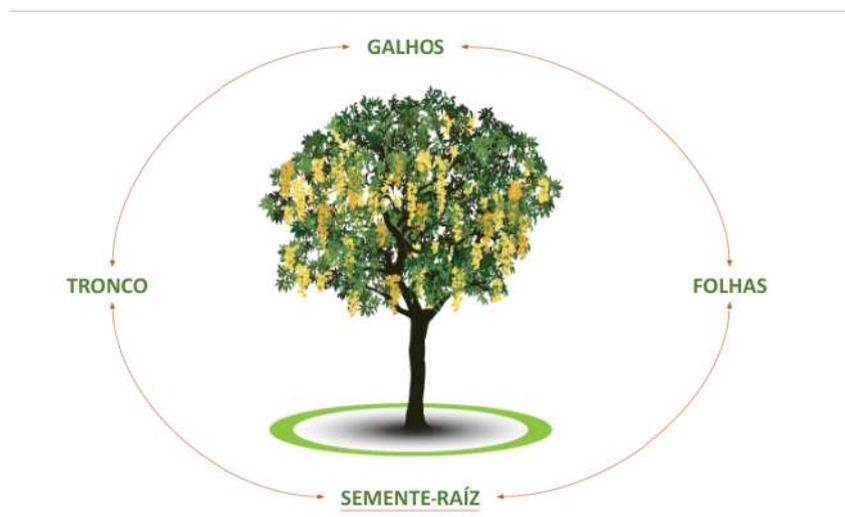
Através do corpo e das ferramentas fornecidas dentro desse eixo, a inspiração de transpsicomotricidade é uma abertura para as crianças desafiarem seus limites e expandirem sua imaginação ao ressignificarem os tecidos, potes, caixas de papelão, macarrões de borracha e entre outros objetos ofertados. Esse eixo também se relaciona aos valores afro-civilizatórios brasileiros ao trabalhar corporeidade, ludicidade, oralidade e cooperatividade.



1.2.4 Planejamento árvore

O planejamento pedagógico da escola recebe o nome de *Planejamento Árvore*. Essa proposição coloca a criança como protagonista do processo, uma vez que, a construção desse documento acontece de acordo com o que eles pulsam. O planejamento se pauta em quatro eixos:

1. *Semente-raiz*: O que dá início ao planejamento. Interesses que pulsam das crianças, mobilizados por elas e assim, norteiam o planejamento pedagógico.
2. *Troncos*: O fazer pedagógico. Pontuando o que tem maior importância no tema central que surgiu a partir das crianças, propiciando uma enriquecedora experiência sobre a temática. Um trabalho pensado na cultura popular, literatura, na relação respeitosa com a natureza e pautado nos valores civilizatórios afro-brasileiros como a oralidade, corporeidade, musicalidade, memória e outros.
3. *Galhos*: Produções realizadas pelas crianças. Na suas variadas formas de linguagens, as crianças produzem sobre o eixo norteador do planejamento com a oferta de diversas ferramentas para essas elaborações.
4. *Folhas*: Documentações. Relatórios sobre o desenvolvimento das crianças, relatórios semanais, registros através de fotos, reuniões coletivas e individuais com as famílias e etc.



Sendo assim, a versatilidade do planejamento elaborado faz com que possamos ter um olhar atento e respeitoso para cada ciclo e que façamos disso bonitas ramificações.

Entendendo que o planejamento é construído pelas indagações e propensões das crianças, o MIIN se organiza com uma gestão democrática, na qual respeita os

interesses das crianças e, como uma raiz, constrói vínculos firmes com as famílias que também fazem parte dessa instituição, perpassando os muros da escola.

Acreditamos numa proposta de educação que dialoga e fortalece a relação criança e natureza e em uma prática pedagógica pluriversalizada, que busca integrar elementos e saberes multiculturais. Sobretudo aqueles de matrizes afro-brasileiras e indígenas, cultivando assim, uma história de constante aprendizado e profundo respeito, como rica fonte de ensinamentos.

(MANUAL DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS MIIN, 2023, p. 3)

A escola sistematiza a formação continuada, que se dá na realização de encontros dos Grupos de Trabalho Pedagógico ao longo do ano, tanto para o corpo docente, quanto para as famílias. Propõe-se a reflexão sobre uma pedagogia antirracista que conversa com a formação/prática, juntamente as vivências das crianças dentro e fora do espaço da instituição. Paralelo a isso, ocorrem as partilhas. As partilhas de planejamentos, gerais e entre ciclos, foram pensadas para que sejam um momento de troca entre os educadores da mesma turma, em conjunto com a Coordenação e a Direção. A finalidade da partilha é ser um lugar de escuta e de acolhimento para as demandas dos professores no dia a dia.

No MIIN, entendemos que a educação infantil tem como função apresentar e ampliar experiências de mundo permitindo que sua curiosidade seja garantida através das suas interações com a natureza, adultos, crianças e planejamentos, transformando, com a potência do brincar, uma curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica. (MANUAL DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS MIIN, 2023, p. 4)

Nesse sentido, se faz necessário explicar a imensidão do MIIN como um espaço que possibilita e acredita no livre brincar. Estar nesse lugar é ressaltar a importância que dada ao educador e sua relação com o brincar. Antes mesmo de estar de fato no MIIN, tive a oportunidade de explorar o livre brincar na vivência que foi realizada como uma das etapas da contratação. Vivenciar essa escola, entender suas raízes e o que move a instituição é um exercício diário. Trata-se de um lugar que busca fazer cada educador se sentir pertencente a ele, valorizando seus olhares para as crianças e para o projeto político-pedagógico da escola. O Movimento Infância In Natura traz em sua perspectiva pedagógica a busca pela valorização da essência da criança, com o intuito de romper as com as ideias tradicionais de educação. Para além disso, é o olhar com cuidado para a primeira infância, respeitando as livres expressões e brincar das crianças.

E antes de falarmos da minha vivência e o livre brincar é preciso apresentar-lhes as floras que habitam o MIIN. Em um processo que durou alguns meses sendo pensado e construído juntamente com as famílias, os ciclos foram nomeados por árvores brasileiras.

Então, criamos nossas raízes juntos aos *Aroeiras*, turma que varia com crianças de 1 a 2 anos. Essas crianças, que são as recém-chegadas, trazem consigo o brincar nos pequenos convites, seja através de imitações, gestos e movimentos.

Seguimos caminhando com os *Mandacarus*, árvore que tem por característica sua resistência às secas e vem trazendo vida ao nosso espaço com crianças de 2 a 3 anos. Este ciclo tem como foco a amplitude e reconhecimento. Amplitude da autonomia, vocabulário, parcerias e reconhecem com mais clareza as emoções, limites e desejos, além de se reconhecerem como sujeitos ativos de seus processos.

As crianças na faixa de 3 a 4 anos se fazem presentes na turma dos *Mulungus*. A árvore que floresce no inverno traz com ela a energia e a potência dessa faixa etária. Potência essa que é vista e valorizada em sua experiência, enriquecimento de lógica, construção de combinados e potencial criativo.

Os *Ipês do Cerrado* chegam florescendo e trazendo sua autonomia adquirida ao logo do tempo, suas curiosidades, saberes e brincades através do forte jogo simbólico de crianças de 4 a 5 anos ao MIIN.

Por fim, os *Sumaúmas*, compõem o ciclo que marcou o meu retorno à escola e que contribuíram para que pudesse alçar novos voos no quintal do MIIN, conhecidos carinhosamente por outros ciclos e por si próprios como “os maiores do MIIN”. Por isso, a gigante da Amazônia dá nome a turma de crianças de 5 a 6 anos, que junto à grandeza dessa árvore, traz a infinitude de seus imaginários e as ressignificações dos seus brincades.

1.3 Tecendo pesquisas pelo quintal do MIIN

Para além de uma instituição que busca valorizar cada etapa da infância e respeitar as singularidades das crianças, o MIIN com o decorrer do tempo vem sediando bonitas e enriquecedoras pesquisas.

Para Henriques (2021), na monografia intitulada *Pedagogia dos Ipês: narrativas de uma formação docente solidária*, a ideia de buscar tecer uma pedagogia da práxis que começa pelas crianças se dá como uma alternativa possível aos modelos escolares

que instalam as crianças no lugar de adequação aos métodos educacionais já estruturados na educação infantil.

A pesquisa *Aprender o mundo por meio do brincar: reflexões de uma experiência pedagógica* foi construída por Trindade (2023). Trata-se de uma pesquisa qualitativa referente ao MIIN, cujo objetivo foi a análise crítica referente às brincadeiras em função do desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

Magalhães (2023), na pesquisa em andamento intitulada *Corporeidade de bebês: manifesto por uma prática educativa generosa e respeitosa*, traz como objetivo a ideia das práticas de educação do corpo dentro da rotina do MIIN, trazendo a concepção do quanto essas práticas são respeitosas e ensinando sobre educação sexual para as crianças. O respeito ao tempo de sono e desfralde da criança são exemplos que se incrementam nesta pesquisa.

Além dos citados acima, outros estudantes/pesquisadores do curso de Pedagogia têm se interessado em narrar sobre o MIIN, com isso, a minha narrativa não é a primeira e não será a última escrita sobre esse lugar.

2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Estamos sempre em busca de nós mesmos,
de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”.
(FERRAÇO, 2003, p. 158)

Assim como o brincar de contar/criar histórias, apresento esse capítulo contando quais serão meus insumos metodológicos que corroboram para a associação ao brincar de contar histórias. Como seria possível tecer essa pesquisa narrando minhas vivências de forma imparcial e neutra? Eu mesma respondo aqui essa pergunta: não seria possível! Acredito que seria até injusto com minhas vivências me colocar de forma distante em relação ao meu objeto de pesquisa. Não seria eu e não seria esta pesquisa. E essa pesquisa só ganha fôlego porque eu vivo os cotidianos junto aos meus brincantes. E para jornadas meu tema, conversei com dois autores que nos provocam a refletir sobre o fazer pesquisa com as narrativas e com os cotidianos.

2.1 Pesquisa com os cotidianos

Escrever sobre esta temática, narrar minhas vivências e abordar meus cotidianos é uma porta aberta para realizar a busca pela minha história e reviver minha infância. É buscar a Larissa de quinze ou vinte anos atrás, brincando com seus primos através das brincadeiras e jogos simbólicos. É também a busca pelos lugares que contribuíram na minha formação como professora brincante.

Tenho em mente que não saímos educadores quando finalizamos nosso ciclo acadêmico. Estamos em um longo processo de construção e desconstrução que vai nos moldando a cada experiência vivida na educação. Estar imersa nos cotidianos me faz refletir sobre o quanto o chão da escola é enriquecedor. Hoje, me enxergo como pedagoga porque faço parte desses cotidianos. Por conta disso, é inviável estar imersa no universo que são os cotidianos e não ser parte dele, não se construir junto e com base neles. Em referência a isso, Ferraço (2003) afirma:

Assim, em nossos estudos "com" os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os

outros", no fundo estamos nos explicando. [...] E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros. Assim:
 Eu penso o cotidiano enquanto me penso;
 Eu faço parte desse cotidiano que eu penso;
 Eu também sou esse cotidiano;
 Eu não penso "sobre" o cotidiano, eu penso "com" o cotidiano;
 Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar "com" os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...
 Mas, eu também sou esses outros;
 Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão;
 Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje;
 Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão. (FERRAÇO, 2003, p. 160-161)

Dessa forma, sinto que não pertencço às pesquisas que são tecidas com o afastamento entre objeto e pesquisador, porque sou parte da investigação. Sou parte do cotidiano. Sou o coletivo brincante. Sou educadora, mas também sou uma educadora brincante.

Inundada pelos cotidianos nas minhas vivências no chão da escola, entendo que para além de dialogar com autores que abordam sobre o cotidiano, eu e todos aqueles que ocupam os cotidianos, são sujeitos ativos da pesquisa com os cotidianos, sendo *autores/autoras* dessa metodologia.

Se consideramos a importância de dialogarmos com autores como Lefebvre, Garcia, Alves, Certeau, entre outros/outras, também precisamos considerar a importância de ampliar esse diálogo envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam nesses cotidianos. (FERRAÇO, 2003, p. 168)

Sendo assim, sigo refletindo acerca de minhas vivências diante ao chão da escola, aos quintais divididos, aos piqueniques entre ciclos no quintal, às propostas realizadas junto a turma e à visita a algum ciclo para dar continuidade ao planejamento árvore. Me reconheço e reconheço meus companheiros de trabalho como esses sujeitos do cotidiano, em uma linguagem que foge ao habitual, abrindo caminhos para outras formas de expressões.

A partir do momento em que tenho a compreensão de que o cotidiano acontece através de *múltiplos caminhos, múltiplos sentidos, múltiplos aspectos*, como afirma Alves (2001), entendo que tudo que está mergulhado neste cotidiano é uma fonte de pesquisa. E para isso é preciso ter escuta, apreciação e um olhar atento e respeitoso para aqueles que também estão imersos nesse movimento junto a mim. Sendo assim, escolho mergulhar sempre que recebo um convite para embarcar através do brincar no jogo

simbólico de uma criança; sempre que coletivamente pensamos em combinados para novas e antigas brincadeiras; sempre que uma criança realiza um desenho e me presenteia; sempre que atentamente embarco nas histórias das crianças e me permito vivenciar esse brincar junto a elas. Somos os Sumaúmas brincantes. Somos os Mandacarus brincantes. Sou só a educadora brincante. Quando sou e vivencio tudo isso, eu valido essas múltiplas e intermináveis fontes de pesquisa.

2.2. Pesquisa narrativa

Hegemonicamente, os modos de fazer pesquisa que se constituíram enquanto válidos, dotados de uma abordagem mais distanciada do objeto de pesquisa, tendem a invalidar outras maneiras de pesquisar. Assim acontece com as pesquisas de viés narrativo. O narrar é científico. Esse narrar é uma das infinitas possibilidades de realizar pesquisas. Relatar sobre nossas vivências e experiências vai além de um dos possíveis caminhos de fazer pesquisa: é um impetuoso trajeto e uma potente ferramenta de produzir ciência.

Pesquisar com os cotidianos é abordar diretamente a pesquisa narrativa, como se fossem interdependentes. É narrar os nossos próprios cotidianos, as nossas próprias histórias e isso destoa totalmente do modelo dominante das pesquisas. De acordo com Alves (2001):

Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos. (ALVES, 2001, p. 31)

E com tantas multiplicidades, me permito tecer uma pesquisa onde posso narrar minhas vivências e meus brincares, de um modo que estimule outros pesquisadores a refletirem sobre estes modelos de metodologia que vão em sentido contrário ao modelo de pesquisa hegemônico das universidades.

2.3 Brincar como metodologia

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia de que ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu

modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. (ALVES, 2001, p.33)

Início o terceiro item do segundo capítulo conversando com Alves (2001) e compreendendo que o brincar, além de ser uma metodologia de aprendizagem para contribuição do desenvolvimento cognitivo da criança (Vygotsky, 1991), pode ser visto por uma outra ótica, como infinita fonte metodológica de pesquisa. Contar histórias também é brincar, é ludicidade, pois expande o imaginário e resgata memórias. Ao narrar minhas experiências durante o processo de escrita desta pesquisa, para além de uma metodologia do narrar, estou exercendo a ação de brincar nesse movimento.

Dessa forma, unindo a pesquisa com os cotidianos, com as narrativas e com o brincar, procuro nesta pesquisa contar minha história e vivências brincantes, de maneira minuciosa junto aos seres brincantes através, principalmente, do meu caderno de campo. Recurso este que foi de extrema importância para minha pesquisa e será explorado no próximo capítulo, mas, antes disso, venho contextualizar a ideia dessa ferramenta para a construção da pesquisa.

A ideia de utilizar este recurso surgiu a partir de um dos encontros com a minha orientadora, onde me foi aconselhado ter um instrumento físico que pudesse facilitar minhas anotações acerca das vivências.

Porém, entendo que não teria sentido estar com um caderno anotando todas minhas vivências, não me entregaria totalmente ao movimento de brincar junto às crianças. Por conta disso, o “caderno de campo” é só uma idealização de caderno que trago, pois o objeto que norteou minhas anotações foi o meu celular. Por ora, anotações no bloco de notas, em outros momentos registros rápidos em uma conversa comigo mesma no Whatsapp com o nome de “Lembrar”. Este foi meu caderno! Um caderno em movimento que coube no meu bolso em muitas das vezes e que não me colocou distante do meu objeto de pesquisa, que me possibilitou fugir do imediatismo das anotações e vivenciar a plenitude do brincar. É portanto um caderno construído coletivamente, principalmente pelos imaginários dos meus seres brincantes e das suas incontáveis maneiras de brincar. Um caderno de imagens e conversa, de memórias e, principalmente, de afeto.

Por fim, convido-os a embarcar pelo penúltimo capítulo de minha pesquisa, no qual me aventuro pelos conceitos de infância, do livre brincar e da formação do educador brincante, com insumos de minhas vivências e das minhas conversas com os autores que referenciam esta produção.

3 CAÇA-PALAVRAS

Assim como brincar de caça-palavras, que consiste em encontrar palavras em meio a um emaranhado de letras com o objetivo de ampliar o vocabulário das crianças, ao escrever este capítulo pude ampliar minhas concepções e me perceber imersa em um pluriverso de teóricos. Dessa forma, me permiti ser encontrada pelas palavras dos teóricos com quem dialogo neste capítulo.

3.1 Infâncias

Há um menino, há um moleque,
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
(MILTON NASCIMENTO, 1998)

Por tantas vezes escutei de terceiros - amigos ou colegas de profissão - ao me verem em algum movimento brincante junto às crianças as seguintes frases: “ela parece criança, né?” ou “você é a professora legal e eu sou a chata”. Isso porque sempre, me coloco disponível para brincar com as crianças. Considero que essas duas colocações em situações dentro e fora do meu ambiente de trabalho como uma manifestações de uma concepção de infância que historicamente é posta para nós.

A ideia da infância na modernidade é entendida como o primeiro degrau da vida, dos que “ainda não chegaram lá”; do que não é, mas poderá vir a ser, uma concepção de imaturidade. Uma ideia de que quem vive a infância deve estar absorvendo aprendizados e em constante progressão. Diante desta construção histórica, nós adultos nos colocamos a frente, norteando o caminho desses seres, com a finalidade fomentar as infâncias com modelos, ensinamentos e experiências para que possam ascender na vida. Inclusive, perpetuamos esse pensamento de forma irracional, muitas vezes através daquela sucinta frase para nossos seres brincantes: “O que você quer ser quando crescer?” Essa frase produz a ideia de que às crianças só é dado o direito a ser e a serem autores de seus caminhos quando chegarem à vida adulta. A concepção de infância que acredito e que busco defender em minha pesquisa é antagônica ao esse pensamento moderno construído historicamente.

Por isso, inicio este item citando Milton Nascimento através da música “Bola de Meia, Bola de Gude”. Compreendo, através desse trecho, a importância de olharmos para as infâncias de maneira que ela se entrelace com todas as fases da vida. As

infâncias não são para mim um tempo biológico, nem preparatório. Mesmo adultos, temos nossos momentos de instabilidade e seremos guiados pela criança que fomos para enfrentar ou lidar com nossos temores e lembrar de vivermos o hoje. Pautada nisso, também entendo que nós somos produtos de nossas vivências e experiências da infância, como afirma Krenak (2020). Dessa forma, não devemos olhar para a infância sob a ótica de uma fase demarcável, crua. Por esse motivo, escolho olhar a infância sob a perspectiva de um lugar plural. Plural em suas potências, criações, memórias e conhecimentos. Sendo assim, a “infância” e a “criança” (aqui propositalmente no singular) não devem ser vistas como um “depósito” onde são despejados ensinamentos, experiências e vivências “adultas”.

Tendo em vista e valorizando os conhecimentos que toda criança pode nos oferecer, entendo que elas são aptas para serem autoras de suas narrativas no e para o mundo (KRENAK, 2020). Assim, me sinto apta a responder à pergunta junto aos meus seres brincantes, pergunta esta que, por muitas vezes, ouvi quando criança e repliquei enquanto adulta: “o que você quer ser quando crescer?” Meus seres brincantes não precisam crescer, esperar a fase adulta chegar para serem algo ou para colocar suas histórias no mundo. Eles já são, já fazem! São o que quiserem: cientistas, comerciantes, médicos, professores, bombeiros, através de seus expansivos imaginários e brincares.

Contemplada pela ideia de Krenak (2020) de que crianças não são “tabulas rasas”, possuindo capacidade de criação e sendo portadores de curiosidades, se torna importante refletir sobre espaços que possibilitam às crianças expandirem suas criações e invenções. Entendo o MIIN, nas práticas dos meus colegas de trabalho, como práxis que oferece repertório que auxilia na construção da autonomia das crianças e para que possam criar múltiplos mundos.

3.2 Livre brincar decolonial

As crianças não chegam a este mundo para brincar de viver.

Para elas, brincar é viver.

(HORTÉLIO, s.d.)

Me entristeço por não ter vivido nos espaços educativos que ocupei enquanto aluna o brincar da maneira que Hortélio traz na fala supracitada. Não só enquanto estudante, mas nas experiências enquanto pedagoga em formação onde o brincar era

engessado, regrado e direcionado na escola. Quando pude ter a possibilidade de vivenciar não só um, mas múltiplos universos do brincar - dentro do MIIN - através de minhas práticas e das práticas de meus colegas de trabalho, senti que poderia ser tudo aquilo que fui quando era criança, me senti liberta. Liberta das concepções do brincar historicamente posto. Liberta em poder reviver minha infância através dos meus e dos brincadores das crianças. Liberta em ser brincante.

Desse modo, para abordar minha concepção do livre brincar, dialogo com Maturana (2014):

De fato, na cultura ocidental muitos de nós perdemos a capacidade de brincar, pelo fato de estarmos continuamente submetidos às exigências do competir, projetar uma imagem ou obter êxitos, numa forma de vida já descrita como luta constante pela existência. (MATURANA, 2014, p. 230)

Portanto, entendo a ação do brincar e do livre brincar como um respiro, um possível e potente caminho para a libertação dos corpos brincantes aprisionados em uma sociedade guiada majoritariamente por uma cultura ocidental e escola quadrada⁶.

Contemplada pela concepção de Penina (2016) reflito sobre minhas andanças dentro do MIIN. Por ser uma educadora que atua em tempo integral na instituição, vivencio o brincar em diversos espaços e faixas etárias. Em situações pontuais quando não estou com os meus ciclos, passeio pelas salas - durante o horário do meu almoço ou na solicitação de um material emprestado - e observo as infinitudes dos imaginários das crianças através do brincar livre. Esse brincar acontece nas montagens das fileiras de cadeiras organizadas pelas crianças do ciclo Mulungu pela manhã onde se transformam em acampamentos e casas. Acontece na expansão do imaginário dos Mandacarus em que a casinha do quintal se transforma em uma grande feira com muito tomate. Também ocorre quando entro em sala ou deço para o quintal e me deparo com a organização dos Sumaúmas para a criação de combinados, em coletivo, para os jogos e brincadeiras que estão vivendo naquele momento. Poderia tecer muitos outros exemplos, mas prefiro resumir da seguinte forma: O MIIN pulsa o livre brincar nas nuances do cotidiano. O brincar livre acontece a todo momento: não para, não se cansa, não pede "licença" da brincadeira para beber água. Pelo contrário, é uma fonte interminável de fôlego.

⁶ “Quadrada” é o termo usado no sentido figurado e popular para se referir ao retrógrado; pouco receptivo à inovação; tradicionalista.

Além disso, é de suma importância refletir sobre o livre brincar como uma prática decolonial, uma vez que esse movimento vai na contramão do que é posto pela cultura ocidental para a sociedade. Como afirma Maturana (2014):

Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para as consequências do que fazemos e não para o que fazemos. (MATURANA, 2014, p. 230)

Dessa maneira, proponho uma reflexão acerca da escola que cerceia, dos modelos escolares que possuem um viés colonial, ainda que nas entrelinhas de suas propostas. Sobre isso, penso que algumas instituições estão tão imersas e apreensivas com os caminhos futuros de cada educando, sejam eles crianças ou adolescentes, que esquecem - ou, talvez, simplesmente não queiram, por acreditar na perspectiva colonial - de olhar para esses seres de forma humana e de possibilitar tempo e espaços para o livre brincar.

Ponderar sobre essas escolas que impõe barreiras para os brincare, também é compreender o horário de “intervalo” como momento crucial para observar o livre brincar dessas crianças. Observar suas interações - individuais e coletivas - com essa prática. Com base nisso, reflito sobre minha vivência em uma escola de classe alta na Zona Oeste do Rio de Janeiro, onde o livre brincar só ocorria no “break”⁷. Ainda sim, era prazeroso observar essa prática e, em alguns momentos, vivenciar isso junto aos meus antigos alunos. Era muito formativo vê-los imersos nesse movimento, concentrados na criação de combinados para os jogos, organizando o coletivo para as partidas de maneira que promovesse a construção de suas autonomias e encorajassem uns aos outros. Tudo isso contribuiu para o fortalecimento de vínculos. E mesmo que estivessem inseridos em uma escola cerceadora e um meio social nitidamente composto pela cultura ocidental, rompiam com essa ideia através do brincar. Viviam o brincar na sua completa plenitude, vivendo inteiramente aquele momento, sem brechas para interferências. Sendo assim, me sinto iluminada pela produção de Maturana (2014, p. 231) ao afirmar que *o brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade* (MATURANA, 2014, p.231).

⁷Termo em inglês que significa intervalo usado na instituição que trabalhei entre os anos de 2020/2021 para se referir ao tempo de pátio.

Atrevo-me dizer que nossa disponibilidade enquanto educadores em sermos brincantes com as crianças e vivenciarmos inteiramente esse presente momento (MATURANA, 2014) possibilita romper com a dialética da cultura ocidental que está estabelecida na maior parte das escolas e também com a ideia posta historicamente à sociedade do “brincar” sendo um movimento que remete a banalidade e imaturidade. Ainda sobre minhas andanças no chão do MIIN e em diálogo com Santos e Correa (2021, p. 961) penso que *ao brincar a criança diz um pouco do que é e como é ser criança através de suas experiências, o brincar é mais que uma experiência de troca, é uma experiência criadora, uma forma básica de viver.*

Desse modo, referente às práticas da instituição e do corpo docente ali inserido - principalmente na disponibilidade em ser brincante -, o viés do livre brincar estimula e permite um caminho para as crianças se tornarem sujeitos ativos de seus brincares, propiciando seus protagonismos ao organizarem brincadeiras baseadas em suas vivências e combinados feitos nelas. Para além disso, auxilia no processo de autonomia ao imporem seus limites, fortalecerem e criarem antigos e novos vínculos e assim, proporciona ferramentas que estimulam as vivências coletivas para que possam desenvolver intervenções que sejam de interesse coletivo e subjetivo.

Ponderar a respeito da disponibilidade em ser brincante para as crianças nos abre indagações para um importantíssimo ponto referente a importância de ser um educador brincante. Como eu, Larissa, me tornei essa educadora brincante? A universidade me deu insumos para que minha prática venha ser dessa forma? Há disciplinas que valorizam o brincar e a importância de ser brincante para/com as crianças? Embarco nessas inquietações para abordar o último item do capítulo 3.

3.3 A formação do educador brincante

Entrar em uma faculdade pública é empolgante. No começo, é aquela afobação de conhecer pessoas, outras realidades que não sejam a sua. É furar a bolha, literalmente. Digo a muitos amigos que existem vivências que só a universidade pública pode proporcionar. E, em meio a tantas novidades, vamos nos inscrevendo sem perceber em uma rotina exaustiva que para muitos estudantes concilia trabalho e faculdade.

Neste momento em que chego ao fim do curso, percebo que por muitas vezes o curso de Pedagogia se mostra como mais um dos dispositivos reprodutores do pensamento hegemônico, onde o brincar é associado à imaturidade. Percebo que o

movimento de ser brincante acaba por desqualificar o adulto. É possível compreender essa associação ao constatar a ausência do brincar e da brincadeira no currículo de Pedagogia da UFRJ e a escassez de infraestrutura dos espaços ofertados para as disciplinas, que acabam por dificultar a execução de dinâmicas brincantes nas aulas. Refletindo a respeito do currículo a que tive acesso enquanto estudante da UFRJ, tive uma única disciplina referente ao brincar intitulada “Oficina de artes”, ministrada por três professores diferentes que nos possibilitaram vivenciar o brincar em suas diferentes formas, mas ainda sim era uma disciplina eletiva. Quanto às obrigatórias, não há nenhuma.

Dito isto, em minha experiência acadêmica, constato o brincar como algo secundário para o curso de Pedagogia. Não nos eram oferecidos momentos de brincar, de acessar os saberes do curso brincando. Em paralelo, refletindo acerca de minhas vivências profissionais, compreendo o brincar sendo fundamental para nossa formação enquanto educadores. Desse modo, sou contemplada pela ideia de Ribeiro (2022, p. 42-43) ao afirmar que *é fundamental a formação lúdica estar não apenas no sujeito, mas em toda a universidade, que assume para si a responsabilidade de formar esses professores.*

Penso sobre a necessidade de refletir sobre a concepção enraizada do brincar em segundo plano dentro do campo da educação e das universidades, como se só possuísse tamanha relevância na teoria, mas não na nossa própria formação enquanto pedagogos e pedagogas.

Foi através das minhas vivências no chão do MIIN onde o brincar é pilar e da minha infância que passei a ter dimensão do brincar sendo uma inesgotável fonte de conhecimento e, por meio disso, que venho construindo-me uma pedagoga brincante. Por isso, em diálogo com Kishimoto (2001, p. 244), compreendo que *é brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância.* Defendo a ideia de um olhar atento por parte das universidades para o brincar na formação docente, para que se possa refletir acerca da superação da concepção meramente teórica - que muito se é vista na academia -, mas também, em viver o brincar nesse espaço. Esse olhar por parte da universidade também deve ser direcionado para as escolas reais e para esses educadores que possuem suas identidades brincantes através de suas vivências, como afirma Ribeiro (2022, p. 41-42), e carregam por meio destas a importância do brincar que a todo momento está desenrolando-se junto aos cotidianos dessas instituições.

Finalizo este item, dialogando com Ribeiro (2022):

A formação lúdica não é uma opção a ser escolhida, como em um cardápio de restaurante. É uma dimensão necessária e emergente para os seres humanos e o processo educacional. É necessária toda uma mudança de posicionamento e perspectiva em âmbito universitário (RIBEIRO, 2022, p.43)

Dessa maneira, compreendo que a formação brincante deve acontecer, mesmo que isso implique em repensar todo o currículo de um curso, com a finalidade do brincar ser refletido com a devida importância. Me atento a observar que há carência do brincar dentro do currículo de Pedagogia por meio de minhas vivências e ousou dizer que essa prática acontece em consequência a um paradigma tradicional enraizado da sociedade referente a esse conceito. Um dos caminhos possíveis para romper com essa estrutura é incitar indagações aos estudantes que estão iniciando sua caminhada no curso, fazendo-os refletir acerca dos currículos que lhes são apresentados. Que tipo de educador eu quero ser? Brincante ou tradicional? Que educação queremos e estamos dispostos a construir dentro do curso de Pedagogia? Uma educação por um viés brincante ou predominantemente teórico? E a partir destes questionamentos iniciar reflexões e movimentos para estruturar um currículo brincante.

Postos os conceitos sobre os quais dialoguei, convido meus leitores a continuarem embarcando nessa aventura e conhecerem o último capítulo da minha pesquisa, onde trago minhas vivências pelo MIIN, que me permitem olhar para as infâncias sob a perspectiva de uma educadora que se forja a partir do brincar.

4 ALMANAQUE DE UMA EDUCADORA BRINCANTE

Dou início a este capítulo da pesquisa sendo guiada pelas minhas aventuras brincantes no MIIN e, por isso, o título destoa dos demais. Apesar de seguir a linha de nomear os capítulos com brincadeiras, penso ser inviável seguir esse roteiro adotando apenas o nome de um brincar, uma vez que vivenciei um mundo infinito e plural dessa ação. Antes de adentrar pelos brincares coletivos que vivenciei, é necessário contextualizar brevemente o caminho percorrido até este movimento.

Como já mencionado no início da monografia, iniciei o ano de 2022 sendo estagiária na turma dos Sumaúmas. Porém, seis meses após o início do ano letivo, recebi um convite para ser efetivada como professora auxiliar volante: pela manhã atuava junto à turma dos Aroeiras e na parte da tarde, apoiava o ciclo que no momento demandasse mais. Um tempo depois me tornei educadora auxiliar exclusivamente de dois ciclos. No entanto, antes de contextualizar minhas vivências por esses ciclos dos quais passei a fazer parte em meados de 2022 (e continuo sendo educadora no ano de 2023), preciso contar sobre os Sumaúmas de 2022. Era um ciclo que exalava coletividade, reconhecido pelo famoso clichê: “um por todos e todos por um”. Apreendi muito sobre brincar coletivo junto a esses seres brincantes, com seus piques ressignificados através de nomes e combinados. A seguir, citarei dois piques das inúmeras brincadeiras elaboradas coletivamente por eles.

O primeiro pique a ser narrado surgiu a partir do descontentamento de uma das crianças com o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro⁸. Já o segundo, foi criado de forma coletiva a partir dos interesses das crianças por bichos, mais nomeado por J. (6 anos) e intitulado de Pet Simulator por J - 6 anos.

1. *Pique-Bolsonaro*: A ideia dessa brincadeira remete-se a um pique-pega invertido. Através do “pedra, papel, tesoura”; “zerinho ou um” ou em consenso, um dos participantes tornava-se o *Bolsonaro*. Fugindo da lógica tradicional do pique-pega, o intuito da brincadeira era que a pessoa escolhida para ser o *Bolsonaro* fugisse das demais crianças que, segundo meus seres brincantes, eram o povo.

⁸ Ex-presidente do Brasil entre 2018 a 2021, cujo governo sofreu alto índice de rejeição no decorrer dos anos. Foi responsável pelo retrocesso das demandas sociais, educacionais e da área da saúde, como por exemplo, o atraso na compra das vacinas durante a pandemia da SARS-Covid 19 e na proliferação dos discursos de ódio.

2. *Pet Simulator*⁹: Também era conhecido no ciclo como o pique dos pets. Se aproxima e se mistura com a ideia do pique-alto e do pique-gelo. Uma criança ou educador era nomeado para ser caçador de pets e tinha como finalidade “capturar” os pets que estavam pelo quintal. Contudo, os pets não poderiam ser pegos no alto e, uma vez pegos, só poderiam ser “soltos” pelos outros pets que ainda estavam fugindo do caçador.

E dentre muitos outros brincares que pude vivenciar junto aos Sumaúmas em 2022, encerrei meu ciclo com eles vivenciando a construção de suas autonomias, elaborações, escutas de ideias do coletivo através do brincar.

Durante minha experiência com as crianças menores no ciclo dos Aroeiras, o brincar nas entrelinhas, gestual, foi ganhando nome gradativamente. O brincar expansivo, nomeado, foi se instituindo cada vez mais no dia a dia. Parecia tão diferente do brincar com os Sumaúmas, mas tão complementar ao mesmo tempo. O brincar e a corporalidade é o que os une. Minha fluidez por essas duas turmas me fez refletir e aprender a dimensionar minha energia expansiva.

Como praticar as intensidades no brincar com as quais me acostumei com os pequenos? Em doses homeopáticas, respeitando seus corpos e seus tempos, nosso brincar foi sendo construído nas entrelinhas da observação, seja só o fato de observar a água caindo pela torneira ou se havia amoras na amoreira para serem colhidas e comidas. Os meses foram passando e, aos poucos, nosso brincar foi se tornando mais concreto. Recebi deliciosas e saborosas comidas ofertadas pelas crianças, comidas que exigiam a nossa imaginação. O brincar foi se construindo pelos convites inesperados: “quer suco de abacate?”(E., 2 anos); “olha, fiz macarrão pra você” (V., 2 anos).

O ano de 2022 terminou e os Aroeiras se transformaram em Mandacarus. Não era só o ciclo que tinha nome novo: os brincares ganharam outras formas, outros lugares. E o repertório de comidas? Se ampliou. Foram tantas que não couberam mais em simples convites. Se tornaram restaurantes, feiras e até mesmo mercado nomeado de “Mazemaes”¹⁰. Mas uma coisa permaneceu: ainda usufruímos em alguns cardápios da imaginação para algumas comidas e bebidas; outras, entretanto, eram cuidadosamente

⁹ Pet Simulator é um universo dentro do jogo Roblox. J, 6 anos trouxe este universo para seu cotidiano, elaborando-o em brincar dentro do MIIN.

¹⁰ Nome dado ao mercado dos Mandacarus por M., 3 anos.

preparadas em pratos, panelas e copos com algumas folhas e pedras coletadas do quintal, água e terra que acabam por fazer uma deliciosa mistura de lama.

Sobre o quintal com os Mandacarus? Ganhou vida com a expansão do imaginário e o processo de autonomia das brincadeiras realizadas pelas crianças, do convite ao pique-pega, a brincadeira de forma respeitosa com a dormideira, colocando-a para dormir ou ao brincarmos com as bicicletas espalhadas, respeitando os sinais e os pedágios imaginários que existem por esse espaço e claro, tendo aquela parada obrigatória para poder encher o pneu.



Enchendo os pneus



Enchendo os pneus

Desse modo, os Mandacarus vão criando e explorando diversos brincares nesse espaço. A palmeira que antes ocupava um lugar apenas de observação, ao longo de 2023 já foi mais vista dessa maneira. Meus seres brincantes se permitiram explorá-la e se arriscaram mais nesse movimento. E a casinha do quintal? A casinha foi mais uma ferramenta para de ampliação dos seus imaginários ao se transformar em caverna para protegerem-se do lobo que está andando por aquele espaço. Lobo este que muitas das vezes sou eu: “Larissa, Larissa, vai você é o lobo” (B., 3 anos). Recebo este convite através de gargalhadas seguidas por uma corrida em direção à casinha. Aceito embarcar na brincadeira construída pelos Mandacarus e, através de sons que remetem aos lobos, nos aventuramos nesse brincar. A casinha não é só uma caverna, é abrigo para a brincadeira de “Chão é lava”¹¹. Quando menos espero, ouço: “Larissa, o chão é lava,

¹¹ Brincadeira coletiva realizada por muitos ciclos do MIIN em que traz a ideia do chão ser lava de vulcão e todos devem procurar um lugar alto com intuito de sair do chão para não serem queimados

corre, corre” (B., 3 anos)! Prontamente, me ponho a correr junto às crianças em busca de um lugar alto, seja a casinha, a palmeira ou os troncos pelo quintal, que me proteja da temida lava do brincar das crianças.



Mandacarus brincando de “chão é lava”

Os Mandacarus iniciaram o ano pulsando o brincar de avião. Com isso, esse brincar se tornou um insumo para convidá-los a trocarem de ambiente. Através do brincar de viajar, convocamos os Mandacarus para embarcarem no avião e viajarmos do quintal até a nossa sala ou vice-versa: "Atenção, nosso voo tem destino para a sala dos Mandacarus, apertem os cintos” e decolamos. Pousando na sala, além dos brinquedos que o espaço possui, as crianças anseiam pelo giz de quadro. No início, desenhavam pelo quadro posto ao seu alcance. Quando não desenhavam, solicitavam nosso auxílio para que desenhássemos e surgiam carros, casas e aviões.

O interesse pelos aviões ultrapassou o quadro e ganhou o chão da sala. Com o giz de quadro, os Mandacarus começaram a desenhar suas poltronas pelo chão em formato circular. E nossas viagens até então acabavam sempre no mesmo lugar: na praia! A nossa praia se materializava quando era desenhada por nós no chão com o giz.

“Larissa faz uma barracuda?” (M., 3 anos)

“Tem que ter uma água-viva que nem a da sua perna”. (C., 2 anos)

"Tubaião! Desenha o tubaião!" (C., 3 anos)

"Cadê o barco dos Mandacaru?" (A.L., 2 anos).

Entre essas e algumas outras falas, nosso mar foi se enchendo de vida e dentro de nosso barco desenhado no chão, mergulhamos nessa infinitude do brincar através dos desenhos.



Mandacarus e o brincar de avião através dos desenhos de giz

A partir desse movimento, nosso mar se expandiu para outros espaços da escola, invadindo o quintal-praia e fazendo dele um enorme oceano por meio do seguinte convite: “Vai Larissa, você é o tubarão!” (B., 3 anos). Dessa forma, coletivamente, fizemos dois combinados para a brincadeira: (1) O tubarão não poderia subir na casinha do quintal-praia, pois “tubarão vive na água” (M., 3 anos) e; (2) as crianças que fossem pegas pelo tubarão se tornavam filhotes de tubarão.

À vista disso, me inundo junto a esse grande imaginário que os Mandacarus trazem consigo por meio do brincar, onde se reconhecem de forma gradual como sujeitos ativos dessa ação, estabelecem seus limites reconhecendo suas vontades e

insatisfações dentro desses brincares. Então, vivencio o brincar no ritmo das crianças deste ciclo e direciono aos poucos minha maneira de ser intensa para o coletivo da tarde.

Mas como chegar com a intensidade que caracteriza os Ipês/Sumaúmas após uma manhã tranquila? É como se obrigatoriamente eu precisasse mudar meu *modus operandi*. A Larissa da manhã, não é a mesma Larissa da tarde. Opero em dois modos totalmente diferentes e, por mais que me considere uma pessoa proativa, após o almoço ainda tinha/tenho os resquícios dos Aroeiras/Mandacarus em mim. Mas é isso, imersão na expansão. Viver isso é ser recebida com abraços seguidos de frases como: "você demorou no seu almoço, Larissa!" (Z., 5 anos); "por que você chegou só agora?" (N., 5 anos). Sinto o afeto em suas falas e, para além disso, me instiga a me aventurar em um grande mundo criado por eles. É propor-se a embarcar nos seus imaginários. Por vezes, torno-me personagens do Super Mario, do Harry Potter, da Turma da Mônica e até o dinossauro do Jurassic Park. Também, em alguns momentos, sou a pessoa que os ajuda a cozinhar ou cuidar de seus filhos. Por vezes, sou só a Larissa tatuadora que pinta seus corpos com lápis aquarelável ou também a que tem as tatuagens do meu corpo pintadas por eles. Isso tudo dentro de uma única pessoa: a Larissa Machado, educadora brincante.

O quintal para os Sumaúmas é fonte inesgotável de criação. Todo o espaço é uma possibilidade. Ao descerem, organizam as mesas postas nesse lugar: por vezes, as mesas se tornam mercados; em outras, um restaurante ou cozinha. Dessa forma, pegam as cestas com os alimentos de brinquedos espalhados e as panelas ofertadas na sacola do quintal de nosso ciclo. Já a palmeira vira lugar para se protegerem no pique-alto-tubarão¹², mas a diferença desse pique em relação ao pique vivenciado junto aos Mandacarus é um combinado criado por J. (6 anos): "O tubarão não pode pegar no alto, só quando a maré subir", ou seja, quando o tubarão falar "Maré subiu" o alto deixa de ser um lugar seguro. Sendo assim, a partir do imaginário e do brincar, surgem deliciosas comidas, piques, poções e atenciosos vendedores pelo nosso quintal.

¹² O pique-tubarão que brinco junto aos Mandacarus.



Sumaúmas realizando poções



Sumaúmas e o mercado



Sumaúmas e as comidas de lama

Dentro do meu almanaque de uma educadora brincante narro outras brincadeiras junto aos meus seres brincantes de 5 e 6 anos.

1. *SPA dos Sumaúmas*: Assim foi carinhosamente chamado o brincar coletivo que ocorre em nossa sala de referência partindo do interesse e imaginário das crianças em brincar com os tubos de shampoos e cremes que são disponibilizados como brinquedos não estruturados. Para esse momento, a sala se divide em diversos ambientes escolhidos pelas crianças: torna-se a área do salão com direito a penteados; área de espera; área de cuidados com a pele; área da manicure.



Área da manicure



Área de cuidados com a pele

Vivendo esse movimento ao longo dos dias e semanas, sugerimos um lanche coletivo e aos poucos o último SPA realizado pelos Sumaúmas foi se expandindo para toda comunidade do MIIN. Em coletivo, os Sumaúmas se organizaram e se dividiram para pensar esse brincar para crianças e educadores de outros ciclos. Dessa forma, cada criança ajudou e organizou um pouco. Pensaram coletivamente e montaram três listas: (1) opções de frutas do lanche coletivo; (2) opção de bebidas do lanche; (3) o que iria compor nosso SPA. Sendo assim, embarcamos nesse brincar que resultou em um grande exercício de autocuidado com nós mesmos e com nossa comunidade escolar.

“Larissa, podemos pegar plantas da nossa horta para fazer o escalda pés?”

(Z., 5 anos)

“V., o que você vai trazer para o nosso lanche coletivo?” (T., 5 anos)

“Preenche seu nome nesse quadradinho aqui, ó! Esse é seu cartão do SPA”

(Z., 5 anos).



Preparação das ervas para o escalda pés



Lanche coletivo trazido pelos Sumaúmas

futebol de moedas¹³. Imersos no movimento de brincar com esse jogo, os Sumaúmas se organizavam até em torcidas para torcer durante os jogos.

“Por que não fazemos um campeonato?” (J., 6 anos)

“Siiiiim! Eu sou a juíza” (M.N., 5 anos)

“Eu anoto o placar no quadro” (Z., 5 anos)

“Eu vou ser o primeiro a jogar junto ao B. e o próximo joga contra quem ganhar da nossa partida” (J., 6 anos)



De forma espontânea as organizações iam ganhando vida e um campeonato de futebol foi se construindo. Crianças x crianças ou crianças x adultos ou adultos x adultos, e assim tiveram início as primeiras partidas. O nosso brincar com o futebol de moeda transbordou para além da nossa sala de referência e foi levado para o “MIIN no Parque”¹⁴. Com isso, as crianças construíram cartões que representavam o placar - cada cartão era um número - e juntamente a isso, o jogo foi estendido também para as famílias - tanto dos Sumaúmas, como de

outros ciclos nessa festividade. Os Sumaúmas sugeriram que criássemos alguns combinados para este campeonato e, com isso, tivemos dez combinados para o campeonato.

¹³ Futebol de moeda ou futebol de prego é um jogo no qual uma tábua de madeira representa o campo de futebol e os pregos/pinos são os jogadores, para a representação da bola geralmente é ofertado uma moeda de dez centavos.

¹⁴ Festividade aberta da escola realizada na Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro.

Cada criança Sumaúma, em roda, elaborou um combinado para o campeonato de futebol de moeda, portanto, foi imprescindível a escuta sensível e aberta entre eles, além da organização entre si para estabelecerem os combinados.

CONCLUSÕES, REFLEXÕES...

Chego ao final desta pesquisa que a princípio tinha como objetivo a contribuição do livre brincar na formação identitária e na autonomia das crianças e também poder possibilitar ferramentas para estimular o brincar livre nas escolas de forma direta ou indireta. No que tange ao primeiro objetivo, afirmo que as brincadeiras livres vivenciadas pelos meus coletivos auxiliaram no desenvolvimento do processo de autonomia e na construção identitária das crianças. Experiencio todos os dias nas práticas cotidianas essa construção, a cada brincar proposto por eles, a partir do momento que externalizam suas vontades, estabelecem seus limites, elaboram combinados e conseqüentemente se organizam entre si, além de trazerem referências de seus brincares fora da escola para dentro desse espaço, ressignificando e transformando essas ações em novas.

Já ao refletir acerca do segundo objetivo estabelecido, afirmo a disponibilidade dos educadores em serem brincantes para/com as crianças, como uma das possíveis ferramentas que estimulam o brincar livre nas escolas.

Refletindo acerca das minhas narrativas brincantes e os particulares brincares de cada ciclo (Sumaúmas, Aroeiras, Ipês e Mandacarus), compreendo o impacto que o brincar dessas crianças têm na construção de suas próprias autonomias e para além disso, pondero acerca do efeito ao vivenciar esses movimentos repercutindo assim na prática dos educadores desse espaço. As lacunas que a formação inicial produziram em mim foram preenchidas pela minha formação enquanto educadora que experiencia o chão da escola, nas brincadeiras que são constituídas nesses coletivos, na escuta sensível para/com essas crianças e assim, não só eu, mas todo corpo docente inserido no MIIN ou em qualquer outra instituição que valorize e enxergue o brincar do mesmo modo, vão transformando-se nesses coletivos em seus brincares. Dito isto, caminhamos ampliando nossos repertórios de brincares, respeitando e valorizando a escuta para a infinitude de possibilidades que as crianças propõem através do brincar, para assim, seguirmos nos construindo como educadores brincantes.

À vista disso, anseio que esta pesquisa alcance educadores que compreendem o brincar como indispensável para o desenvolvimento da criança e que pensam em aprender a partir das mesmas. Além disso, desejo que este estudo fomente indagações acerca de nossa formação docente e convido meus leitores a repensarem suas práticas, para que assim, outros pesquisadores se interessem em tecer/formar educadores

brincantes, refletindo acerca das cartografias das brincadeiras em que estão inseridos e possam desenhar novas bonitas e pedagogias do brincar nas infinitudes de quintais pluriversais e brincantes que este país possui.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. *O espaço da creche: que lugar é este?* (2003). CAPES, ANPED. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t073.pdf>.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas*. A Infância. São Paulo: Planeta, 2003. (não paginado)

ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. *Clipe Oficial Mangueira 2019*. (4:32). Youtube, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JMSBisBYhOE>>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*, 2001. Disponível em : <<https://www.scielo.br/j/ep/a/F8tRTphWbLFsWKhmJpNnZkt/?format=pdf&lang=pt>>

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do fundo*. Youtube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IrimVptFCqw&t=1920s>>

2º Congresso LIV Virtual apresenta: #EscolaQueSente. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ngg_zemry_Q&t=4187s>

MAGALHÃES, Maria Clara. *Pedagogia do cuidado: um manifesto pelo direito de legislar o próprio corpo*, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MATURANA, Humberto, ZOLLER, Gerda. *Brincar e amar: Fundamentos esquecidos do humano*. [S. l.]: Palas Athena, 2014. 264 p.

MIIN. *Manual de orientações pedagógicas*, 2023.

NASCIMENTO, Milton. *Bola de Meia, Bola de Gude* Youtube: [s. n.], 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3T0WwdknIuI>>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

PENINA, Mayara. 2016. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/catraquinha/o-que-significa-proporcionar-o-brincar-livre-2/>>

RIBEIRO, Vitor Rafael dos Santos. *Ludus docente: o brincar na formação de professores*. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) -

Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36615>

RODRIGUES, Beatriz Henriques. *Pedagogia dos ipês: narrativas de uma formação docente solidária*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/17154/1/BRodrigues.pdf>

SANTOS, M. A. dos, CORREA, E. . (2021). Revisão integrativa da literatura: o brincar livre na educação infantil. *Revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação*, 7(9), 945–964. Disponível em: <<https://doi.org/10.51891/rease.v7i9.2298>>

TRINDADE, Gabriela Dos Reis. *Aprender o mundo por meio do brincar: reflexões sobre uma experiência pedagógica*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/20298/1/GTrindade.pdf>

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.