



4728 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT13 - Educação Fundamental

ATELIÊ CATADORES DO BRINCAR: ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS E FORMAÇÃO SENSÍVEL DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I  
Marilete Calegari Cardoso - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL SUDOESTE BAHIA  
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não consta

## ATELIÊ CATADORES DO BRINCAR: ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS E FORMAÇÃO SENSÍVEL DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

### Resumo

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de Doutorado que objetivou compreender os sentidos construídos pelas professoras acerca do brincar livre de crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de nove anos e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. Neste texto, analiso conceitos de ateliê didático como um espaço de formação sensível e estético para o professor constituindo-se com um terceiro espaço, *in loco*, de partilha de experiência, narrativa e aprendizagem da dimensão lúdica, mediado por uma concepção orgânica e estética de formação. Além disso, apresento como as docentes se referem o espaço de formação sensível, nominado ateliê Catadoras do Brincar, com base no olhar sobre o brincar livre no ensino fundamental. A análise realizada, de natureza qualitativa, evidencia que o ateliê Catadoras do Brincar é identificado como um espaço: de olhar crítico e contemplador; desafiador e inquietante; feedback da formação; sensibilidade para/com o outro – como reflexões sentidos das vozes das docentes investigadas.

**Palavras-chave:** Ateliê didático sensível; Brincar Livre; Formação profissional docente.

### 1. Introdução

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de Doutorado que teve por objetivo compreender os sentidos construídos pelas professoras [1] acerca do brincar livre – também reconhecido como brincadeiras espontâneas e atividades livres, de crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. Com esse propósito, o trabalho procura contribuir com a discussão sobre formação lúdica de professores na escola, a partir do ateliê didático “Catadoras do brincar”, à sensibilização do olhar para o brincar livre à infância, implicando de forma significativa na constituição da profissionalidade docente pela produção de novos sentidos para suas práticas profissionais.

A problemática desta investigação está relacionada com o potencial do brincar livre que é pouco visto ou não reconhecido no contexto do ensino fundamental I, e, o seu interligamento com a formação do professor e a profissionalidade docente. A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em prol do conhecimento formalizado expulsa a ludicidade do espaço de liberdade e exigências da cidadania. Com isso, os corpos ficam cada vez mais acomodados às cadeiras, e o brincar passa a ser relegado a segundo plano.

Conforme explica Duarte Júnior (2001, p.76), trata-se da “supressão dos sentidos”, ou, a anestesia da sensibilidade que afeta as práticas pedagógicas dos professores levando-os a um “racionalismo paranoico” (MAFFESOLI, 2010). Um modelo de educação que repousa sobre uma concepção mecanicista, acarretando a “recusa da intuição, da empatia, do espírito da finura, em suma, daquilo que se pode chamar de erotismo do conhecimento” (MAFFESOLI, 2005, p. 132). Esse problema acentua-se ainda mais, com o atual movimento global de reforma da educação, quando alunos/crianças e professores vêm sendo punidos, em decorrência da padronização do ensino, com o advento da Base Nacional Comum Curricular. Essa uniformização que está sendo imposta pela atual conjuntura política, que não é só do conhecimento, mas, sobretudo, se coloca na trilha conservadora e estruturalista, configura-se, assim, como uma padronização de atitudes e valores, colocando em risco a criatividade e curiosidade da criança (FREITAS, 2016).

Reforça-se que tais problemas da omissão da sensibilidade para o brincar revelam, ainda que direta ou indiretamente (a massificação do ensino, condições físicas e materiais de trabalho, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais), quando se relacionam com a intensificação e precarização da formação e prática docente, sobretudo, aquelas que revelam a existência de um “desperdício da experiência” (SANTOS, 1989). Isso leva-se a crer que o saber lúdico e sensível na formação oferecida para os professores tem sido desprovido de sentidos e compreensão estética do ato de educar. Conforme Nóvoa (2011, p. 19), se trata de um problema de fundo, “as instituições de formação de professores [ignoram] ou [conhecerem] mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental”.

Neste sentido, esta pesquisa, junto com a pesquisa “Baú Brincante” [2], que consolidou parceria entre a escola-universidade, construíram um espaço de experiência formativa para os professores, acerca do brincar e da cultura lúdica no espaço escolar. A partir do Baú Brincante, portanto, nasceu a ideia do ateliê Catadoras do Brincar, constituindo-se num terceiro espaço de formação na perspectiva lúdica e sensível e de produção de sentidos acerca do brincar livre.

O ateliê Catadoras do Brincar foi inspirado no olhar estético e poético de Maffesoli (2009), quando afirma que precisa-se criar um laboratório de ideias para partilhar a experiência vivida, integrada de todas as dimensões sensíveis (poesias, metáforas, ludismo), para que se possa “constituir o lençol freático de toda vida social: o *imaginário*, cimento autêntico do estar junto” (MAFFESOLI, 2009, p. 12, grifo do autor); nesta investigação, o ateliê formativo, o Baú Brincante e as narrativas experipoiéticas das professoras – uma junção das palavras experiência e poiética, que significa uma forma experimental de metaforizar o que se vê e se sente ao observar ou contemplar um lugar ou uma cena, – foram utilizados como dispositivos de formação sensível.

Neste trabalho, portanto, será discutido conceitos de ateliê didático, como um espaço de formação sensível e estético para o professor e constituindo-se com um terceiro espaço, *in loco*, de partilha de experiência, narrativa e aprendizagem da dimensão lúdica, mediado por uma concepção orgânica e estética de formação. No segundo momento, será

apresentado a análise de como as docentes se referem o espaço de formação sensível, nominado ateliê Catadoras do Brincar, com base no olhar sobre o brincar livre no ensino fundamental.

## 2. Percurso metodológico e contextualização da pesquisa

O método escolhido é, pois, uma adaptação entre a pesquisa formação e o método autobiográfico. Escolhi a pesquisa formação (MACEDO, 2006), atrelada ao método (auto) biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006), numa didática sensível como propõe D'Ávila (2016; 2018), e ancorada na fenomenologia compreensiva de Maffesoli (1988, 2001 2005, 2010).

Neste caminho de investigação e formação de sensibilidade foram utilizados como dispositivos, a observação participada do projeto Baú Brincante; Ateliê formativo - Catadoras do Brincar - espaço de diálogo e partilhas de narrativas acerca da observação do Baú Brincante; e, as narrativas experipoiéticas das professoras. O lócus do trabalho constituiu-se de uma escola da rede municipal em Jequié-Bahia, e os sujeitos são cinco professoras e um professor - James, Amor, Luz, Vida, Marina e Flor, que trabalham com as turmas de 1º ao 3º ano, e, que aceitaram, voluntariamente, aderir à proposta do estudo.

Na observação participada do projeto colaborativo Baú Brincante, as professoras realizaram registros fotográficos e poéticos sobre o brincar livre das crianças do 1.º, 2.º e 3.º ano, acompanhando o uso dos objetos não estruturados como: baldes, bandejas, cordas, tubos, tecidos, papelão, aspirador de pó, teclado de computador, telefones e pneus que estavam no baú. Por materiais não estruturados, do Baú Brincante, se compreende aqui, sendo artefatos brincantes que dão suporte às crianças durante o percurso da brincadeira. Isto é, "cada um dos artefatos têm conteúdos próprios que pela ação brincante, a criança os dinamiza e os utiliza criativamente, a seu belo prazer", como bem coloca Lopes (2018, p. 74). As observações aconteciam num tempo de 40 minutos, durante uma vez na semana (quinta-feira), no pátio da escola, antes do recreio escolar. As observadoras evitaram estabelecer contatos com os alunos para que não influenciassem nas suas formas de brincar.

O Ateliê Catadoras do Brincar", aqui, se constituiu como um dispositivo de experiências de formação (DELORY-MOMBERGER, 2006), que trouxe as narrativas experipoiéticas, como uma arte concreta. Ou seja, um trabalho de compreender compreensões acerca do brincar livre centralizado nas narrativas, criadas pelas participantes; assim como, a condição de suas ressonâncias acerca o brincar livre das crianças. O ateliê foi elaborado a partir dos princípios formativos e reflexivos, proposto por D'Ávila (2016, p.10), baseado numa didática sensível, através de práticas narrativas lúdicas sensíveis. Assim, trabalhou-se, metaforicamente, com a proposição dos cinco sentidos: olhar, escutar, sentir, tocar, cheirar.

Em cada encontro levou-se propostas com diferentes mediadores (técnica do mosaico; leituras das cenas fotografias do Baú Brincante; técnica de pintura e desenho; brincadeira livre; confecção de tapetes com materiais diversos etc.), nas quais elas puderam decompor e compor novos sentidos para suas narrativas. Esse processo despertou nas professoras olhares amplos, investigativos e curiosos sobre o que aconteceu em cada momento, com suas experiências de escuta e olhar sensível. Os resultados, aqui, discutidos se referem às narrativas do encontro 4 - **Sentir**: "Cheiros que o brincar livre reverberam".

## 3. Ateliê Catadoras do Brincar: que espaço é este?

O ateliê Catadoras do Brincar foi inspirado na formação sensível (D'ÁVILA, 2016; 2018) e no ateliê biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006), por ser reconhecido como um espaço rico de formação. A palavra ateliê é revelada como um "estúdio"<sup>[3]</sup>, que em latim significa *studere*, um lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar, experimentar ou produzir arte. Além disso, ele é, igualmente, caracterizado como um local lúdico e prazeroso que potencializa aos seus atores encontrar seus próprios estilos de troca com os colegas, tanto seus talentos e competências quanto suas descobertas. Por isto, é apontado como "uma arca de tesouro de conhecimento das pesquisas dos professores" (MALAGUZZI, 1999, p. 85).

Este espaço formativo vem sendo proposto por muitos estudiosos (DELORY-MOMBERGER, 2006; FORTUNA, 2011; D'ÁVILA; FERREIRA, 2018; D'ÁVILA, 2016), como um dispositivo de experiências de formação que relacionam narrativas biográficas a projetos de ação profissional. Conforme Delory-Momberger (2006, p. 364), os procedimentos de formação "conduzidos sob a forma de ateliers biográficos de projeto destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de formabilidade aberto ao projeto de si". Ou seja, um trabalho de compreender compreensões centraliza-se nas narrativas (MACEDO, 2015, p. 21).

Nesta perspectiva, o ateliê Catadoras do Brincar pode ser reconhecido como um lugar de "partilhas de narrativas", conforme Hernandez (2007), quando afirma que "os catadores não somente recolhem fragmentos como criam narrativas paralelas e alternativas, para os fenômenos vividos". Por este caminho, pesquisadores, como Zeichner (2010), Nóvoa (2011, 2017), Goodson (2007) e outros, abordam a experiência como um fenômeno da formação, reconhecendo-a de forma significativa e relacional, sobretudo, os seus sentidos. Esses autores também visam à superação da tradicional segregação entre a universidade e a escola.

O ateliê Catadoras do Brincar é concebido no paradigma orgânico e estético defendido por Maffesoli (1988), que sustenta a emergência da experiência de vida como compreensão das realidades humanas, sendo a expressão da temática sensível. Sua base nasce dos princípios vitalistas, a saber: "insistência da intuição penetrante; visão interna da compreensão; abordagem global, holística, dos diversos elementos do dado e da experiência comum, o que, com outras qualidades, é sentido como constituinte de um saber vivido" (MAFFESOLI, 2001, p. 16). Além disso, durante a criação do ateliê buscou-se adotar como referência a experiência de D'Ávila (2016, p. 109), na qual defende a ideia de que:

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

A "Pedagogia Raciovitalista", de acordo com D'Ávila e Ferreira (2018, p. 35-36), refere-se uma formação aberta que inclui, "para além da inteligibilidade dos conhecimentos, o saber sensível (estésico), da arte (estético) e do lúdico (a graça e a plenitude)", na qual apresenta um leque de saberes pedagógicos necessários para a prática da profissionalidade docente. Para colocar em prática essas três dimensões de forma indissociável, o professor necessita orquestrar uma didática que permita primeiro: a sensibilização, a metaforização; a criação de situações desafiadoras, a fim de que se possa mediar e

interagir com os alunos de modo compartilhado (D'ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 36).

O lúdico, no ateliê Catadoras do Brincar, é compreendido como “um princípio formativo” (LEAL; D'ÁVILA 2013) que possibilita a intuição, criatividade, espontaneidade e experiências de plenitudes, as quais preambulam uma consequente aprendizagem significativa e, assim, uma formação profissional efetiva. Neste ateliê foram proporcionados diferentes mediadores que possibilitasse uma formação de conhecimentos e modos existenciais, percebidos numa ótica ética e estética, criando caminhos ao sujeito de ampliar sua capacidade de reflexão sobre sua prática pedagógica, bem como um olhar mais sensível aos problemas educacionais e pedagógicos. Conforme Volpe (2007, p. 6), adotar diferentes mediadores em um estudo trata-se de um movimento dinâmico que o pesquisador-participante utiliza como “espaço entre, sendo possível o desenvolvimento de experiências mutativas do viver”. A finalidade desses mediadores é apresentar/facilitar a expressão de um ambiente rico de aprendizagem, porque aquilo a ser proporcionado se articula com o potencial criador do sujeito.

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

#### 4. Aprendizagens no ateliê Catadoras do Brincar: composições do instante vivido

Compreende-se o ateliê como um espaço, conforme Goodson (2007, p. 248), de “aprendizagem narrativa” – um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Em outras palavras, pode-se dizer que a narrativa é reelaboração de uma experiência, que possibilita a “*autoformação, autonomização, heteroformação* vivida nos processos formativos” (MACEDO, 2010, p. 33, grifo do autor), pelas vias da subjetividade. Além de que, segundo o autor, forma-se aprendendo de forma significativa em níveis, também, da sensibilidade.

A pedra de toque da qualidade educativa, tal como Demo (2000) expressa, é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional. Assim, o ser professor sensível para o brincar livre exige que a formação e a profissionalidade docente constituam-se num processo contínuo e inacabado, sempre em movimento, ancorado numa visão complexa, de singularidade, diálogo e de sensibilidade. A experiência sensível é “um movimento de vidas vividas no presente e, para cada elemento da vida social, e que leva em conta a multiplicidade de seus aspectos” (MAFFESOLI, 1988, p. 122). E anuncia um paradoxo: viver no presente é viver a intensidade do trágico, posto que o fim seja experimentado a todo o momento, conforme as palavras de Fortuna:

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

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

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

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

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

*No ateliê, trabalhamos o nosso olhar mais de perto para o brincar; sentimos em nossas mãos esse brincar. Que para nós que somos adultos se torna diferente esse brincar; tivemos que acordar a criança que todo muito tem e participamos, e foi muito gostoso esse dia (Amor, Dados do Relato escrito – jan./2018).*

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

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

*O adulto ele tudo racionaliza. Não tem por onde correr: “Poxa, eu vou ficar ridícula; poxa, eu não sou criativa; o que outro vai dizer”. Então, são todas essas coisas que vem a mente. Às vezes nem se pensa, mas, está intrínseca, lá no fundo, no fundo. Então, o receio do adulto vem nesse momento. Eu*

*não digo, se tivesse uma gangorra, todo mundo sentaria. Mas, o criar, em si ele cria uma barreira, um pouco por conta mesmo porque nós todos somos adultos. O pensar do adulto por mais que a gente remete ao passado, a nossa, para infância, ele não é igual da criança. A liberdade, a não preocupação com nada. O adulto ele é rápido no pensar e agir. Então assim, o que vamos fazer aqui? Uma capa... Lembrei-me de Mateus, ele ama aquela capa vermelha. Daí eu coloquei uma capa para ser uma Rainha do Sabá (Luz, Dados do Ateliê/cheiro – out./17).*

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

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

A visão se choca sempre com o inevitável volume dos corpos humanos, de acordo com Didi-Huberman (2010). O autor afirma, ainda: “[...] devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 31). Assevera, também, Didi-Huberman, que, se há uma experiência, logo há *experiências*. “Ver é sempre uma relação de *sujeitos*, portanto, uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 66-77, grifo do autor). Trata-se de pensamentos binários, os pensamentos do dilema são, portanto, incapazes de perceber seja o que for da economia visual como tal.

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

Para Maffesoli (2001, p. 195), “o jogo, em suas diversas manifestações, não é virtuoso nem pecador, ele é a expressão bruta ou refinada de um querer-viver fundamental, de um fluxo vital que nada devem à ética ou à lógica”. É preciso, então, ressaltar a importância da ludicidade na formação profissional do professor, como um espaço de aprendizagem ao educador para conhecer-se como pessoa, saber de suas limitações e possibilidades, com vistas de desbloquear suas resistências e ter uma visão clara da importância do jogo e das brincadeiras para vida da criança, jovem e do adulto, como afirma Santos (1997).

Porém, Fortuna deixa um alerta,

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

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Compreende-se que as vivências de atividades lúdicas proporcionam aos educadores em formações práticas reflexivas, o autoconhecimento, permitindo-os assumirem-se como sujeitos que pensam e falam de acordo com sua subjetividade, com direito de se transcenderem no tempo, no espaço e nos desejos. A dimensão sensível, portanto, é necessária à reconstrução progressiva da profissionalidade dos docentes no ambiente da sala de aula, para a ressignificação dos saberes que brotam da experiência e que subjazem às suas práticas pedagógicas.

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

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

Os questionamentos da catadora Luz apontam como “reflexão sentidos” e inquietudes de uma protagonista em formação. Tal como se defende, ser um lugar de formação de sentidos subjetivos e espaço de relações sociais. Corroborar com esta visão Tânia Ramos Fortuna, pois a formação deve suscitar mais que inquietude, inconformismo, “[...] subjetividades democráticas, capazes de estabelecer relações de autoridade partilhada mais equilibradas e menos hierarquizadas [...]” (FORTUNA, 2011, p. 294), e, continua, defendendo “[...] o componente aleatório da brincadeira, a dimensão da autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos, o que faz do brincar na sala de aula uma aposta” (FORTUNA, 2000, p. 163). Como uma forma, também pelo exercício, de renunciar ao controle ou à onipotência na decisão dos rumos no fazer cotidiano. Já defendia Freire (1996, p. 51): “Nenhuma formação docente

verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado do exercício de criticidade que implica a promoção da curiosidade [...] e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]”. Espaço de formação lúdica necessita ser um local onde professor tenha voz e escuta sensível para seus questionamentos e inquietações. Espaço que possibilite uma reflexão sentido.

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

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

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

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

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

### Considerações Finais

Os dados da pesquisa indicam que o espaço formativo é identificado como uma proposta colaborativa, significativa e intercâmbios abertos, fluídos em suas histórias e práticas profissionais. As docentes se referem o espaço de formação sensível, nominado ateliê Catadoras do Brincar, tais como: olhar crítico e contemplador; desafiador e inquietante; feedback da formação; sensibilidade para/com o outro – como reflexões sentidos de suas vozes. A descrição permite observar que “as práticas de reflexão sobre si, oferecidas pelos relatos de vida centrados sobre a formação, apresentam-se, assim, como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver um mundo em movimento” (JOSSO, 2008, p. 39). As emoções e sentimentos experienciados são desvendados em cada fala e transformam o olhar para si numa paisagem de beleza e de intensas manifestações em prol da vida.

Apontam também, que as professoras se colocam como aprendizes sobre o brincar livre de seus alunos, quando estabelecem entre a experiência como professoras pesquisadoras e a formação uma relação de diálogo e um espaço aberto para partilha. Além disso, verifico que a aprendizagem da dimensão sensível das catadoras caminham para o movimento de construir-se, um triplo processo de transformação, de singularização, de socialização e de partilha dos seus valores e ocupando um lugar nela. Aprender, portanto, para desenvolver uma prática pedagógica mais consonante com os desejos e características infantis. As professoras, enfim, demonstraram ter ressignificado seu olhar sobre a criança, a infância, o brincar e, por decorrência, sobre os saberes que estruturam suas profissionalidades.

A formação da sensibilidade, por meio de experiências de construção de sentidos e reflexões relacionais possibilitou um debate compreensivo sobre uma escuta mais sensível e atenta do brincar livre e da cultura lúdica da criança na escola Ilha das Flores. Nessa formação, foi oportunizado o “sentimento pensado”, como processo de conscientização de ser e estar no mundo, dando atenção ao corpo sensível, sentido, subjetivado. Porém, pode-se compreender que esta atenção da sensibilidade não é ainda relevada nos espaços educativos e formativos como processo de aprendizagem. É imperioso, portanto, que as escolas e profissionais da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental se deem conta da evidente relevância dos resultados pedagógicos observados nas brincadeiras espontâneas na infância.

### Referências

- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- D’ÁVILA, C. M. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p.5-7, set./dez. 2016.
- \_\_\_\_\_; FERREIRA, L. G. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagem ontem e hoje. In: D’ÁVILA, C. M.; MADEIRA, A.V (Org.). **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EduFBA, 2018.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. 2. ed. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.

DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

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

\_\_\_\_\_. A dimensão humana da docência. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano 11, n. 42, p. 8-11, maio/jul. 2007. ISSN 1518305X. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=805&Mes=6&Ano=2007>>. Acesso em: 7. Ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012b.

\_\_\_\_\_. Formação Lúdica Docente: como os professores que brincam se tornam que são? In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. p. 19-28.

FREITAS, L. C. **Educação infantil na BNC: retrocesso à vista. Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, Publicado em 17/04/2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/category/avaliacao-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

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

GOODSON, I. “Currículo, narrativa e futuro social”. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, V. 12, n. 35, maio/agosto, 2007, p. 241-252.

GOMES, A. M. R.. “Outras crianças, outras infâncias?” In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

HERNANDÊZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em narrativa educacional. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007. (Coleção Educação e Arte; v. 7)

JOSSO, M. C. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas: livro 2 - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.) – **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

- LOPES, C. O. Aprender e ensinar a brincar. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). **Ludicidade, Cultura Lúdica E Formação De Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018. p. 63-85
- LEAL, L. A.; D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas**, Educação, Aracaju. V. 1, 2. p. 41-52. Fev. 2013.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.
- **Pesquisar a Experiência compreender**: mediar saberes experienciais. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**: compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **A conquista do presente**. Natal (RN):Argos, 2001.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A República dos Bons Sentimentos**. São Paulo, Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

\_\_\_\_\_. **Saturação** (1944); tradução de Ana Goldberger. — São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010. 120 p.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: artmed, 1999.

NOVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. Entrevista no **Educação 360** - 24/09/2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/precisamos-de-um-curriculo-de-inteligencia-do-mundo-diz-novoa-20175399#ixzz4iVNa4AX4>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D.R.M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.

VOLPE, A. J. Fotografia, Narrativa e Grupo: lugares onde pôr o que vivemos. 2007. 197f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez., 2010.

[1] Por opção, utilizei o termo professora, pois na escola pesquisada, quase na sua maioria, os docentes são do sexo feminino.

[2] Trata-se de uma pesquisa interinstitucional realizada por determinadas universidades da Bahia, desenvolvida entre o período de 2016 a 2017. O objetivo do estudo Baú Brincante foi compreender acerca do potencial dos objetos não estruturados, ou materiais recicláveis para produção do brincar livre das crianças e sua relevância na difusão da cultura lúdica. Ao mesmo tempo, ser um caminho de aprendizagem que o professor tem diante de si para descobrir, conhecer e valorizar o acervo cultural da infância.

