



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

LUCIANA LIMA DOS SANTOS



O BRINCAR E AS DIFERENÇAS:

Escrevivências (auto)formativas com professores(as) na Brinquedoteca

Criação



CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA

2021

LUCIANA LIMA DOS SANTOS

O BRINCAR E AS DIFERENÇAS:

**Escrevivências (auto)formativas com professores(as) na Brinquedoteca
Criação**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iris Verena Santos de Oliveira

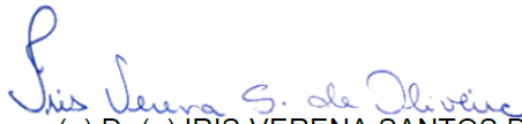
CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA

2021

FOLHA DE APROVAÇÃO
"O BRINCAR E AS DIFERENÇAS: ESCRIVÊNCIAS (AUTO)FORMATIVAS COM
PROFESSORES(AS) NA BRINQUEDOTECA CRIAÇÃO"

LUCIANA LIMA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 8 de fevereiro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) IRIS VERENA SANTOS DE OLIVEIRA
UNEB

Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) LICIA MARIA DE LIMA BARBOSA
UNEB

Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) LUCIENE SOUZA SANTOS
UEFS

Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Bahia

*Aos que vieram antes de mim, gingando
entre os descompassos de um mundo
estranho, àqueles e àquelas que usam
sua voz, sua escrita, seu corpo, para
denunciar, para narrar e apresentar outro
lugar possível.*

AGRADECIMENTOS

À minha avó materna Jovina (em memória) e minha mãe Maria, mulheres fortes, que sempre me inspiraram.

Às minhas irmãs, por compartilharem comigo, muitas dessas histórias e, ao meu pai, por me permitir fazer releituras da vida.

Ao meu pequenino Júlio Levi, de 11 anos, menino afetuoso e reflexivo, que me surpreende pela maturidade e cuidado, você contribuiu muito nessa pesquisa.

À minha pequenina Isabella, de 6 anos, que nasceu aos 7 meses de gestação, lutamos juntas pela vida, tem muito de sua criatividade e alegria brincante, nessa pesquisa.

Ao meu companheiro Sidney, que compartilha comigo a vida e caminha junto a mim, apoiando meus sonhos pessoais e profissionais.

À Universidade do Estado da Bahia, instituição que faz parte de minha história há 20 anos, desde que entrei pela primeira vez no Campus XI, Serrinha.

À Claudene, professora da UNEB, que com bastante paciência me ensinou muito, em uma das primeiras experiências profissionais: o pré-vestibular.

À Elivânia, professora da UNEB, a quem tenho muito carinho e admiração, contribuiu, significativamente, para a minha formação humana, aprendi com ela o que é dialogicidade.

À Isaura, professora da UNEB, confesso que, não sei como agradecê-la, me faltam palavras. Só sei que, quando crescer, quero ser igual a ela, uma pessoa muito sábia e de uma simplicidade que acolhe com as palavras e o olhar.

À Brinquedoteca Criação e a todos/as que têm contribuído para que, esse espaço, seja de encontros, de possibilidades e de potente produção de saberes.

Ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, ao Campus XIV, em Conceição do Coité, pela grande oportunidade de pesquisar e ressignificar minhas experiências.

Aos colegas da linha 1 e 2, principalmente, à Jussara e Tatianne, por caminharmos de mãos dadas, entre maravilhosas leituras, noites mal dormidas, desabafos e deliciosas risadas.

As/aos participantes da pesquisa, por aceitarem, confiarem, acolher-me, por compartilhar e me proporcionar emocionantes escrevivências, sobretudo, por me permitir aprender com suas narrativas e compartilhá-las.

Por fim, a ela, minha orientadora, Iris, sempre firme e cuidadosa, me ajudou a descobrir o caminho da minha escrita, o meu próprio caminho, com quem aprendi muito, seus ensinamentos são para a vida.

SANTOS, Luciana Lima dos. **O BRINCAR E AS DIFERENÇAS**: *escrevivências* (auto) formativas com professores(as) na Brinquedoteca Criação, 148 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2020.

RESUMO

A pesquisa apresenta narrativas acerca da cultura do brincar e do processo de (auto)formação de professores/as brincantes, a partir da intersecção entre raça, gênero e classe. Para isso, aciono minhas *escrevivências*, entrelaçando as memórias da infância; trajetória escolar; formação acadêmica; experiências profissionais, que fundamentam a formação docente. O *lócus* da pesquisa é a Brinquedoteca Criação, que fica situada no Campus XI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, localizada no município de Serrinha-Ba. A Brinquedoteca atua como espaço de ensino, pesquisa e extensão universitária, desse modo, os/as participantes são professores/as, estudantes egressos/as do curso de Pedagogia da Universidade, que atuaram como estagiários na Brinquedoteca. O estudo teve como objetivo investigar a cultura do brincar, evidenciando atravessamentos interseccionais, a partir das narrativas experienciais dos/as professores/as, com as seguintes questões norteadoras: como a brinquedoteca universitária pode contribuir para a formação de professores brincantes e suas experiências (auto)formativas? Como a cultura do brincar é atravessada pelas relações de raça, gênero e classe? A pesquisa fundamentou-se nos princípios metodológicos da abordagem qualitativa; da (auto)biografia, tendo a *escrevivência* como estímulo à construção das narrativas dos/as professores/as. A pesquisa prevê a organização de um e-book, com a finalidade de disseminação da produção de saberes apresentados e/ou construídos, partindo desta pesquisa. Nesse sentido, a proposta de intervenção fomenta a (auto)formação de professores/as brincantes, proporcionando outros olhares, outros deslocamentos, apontando para uma estética sobre o brincar e as diferenças, assim como para uma educação antirracista; antissexista; de desenvolvimento social; de produção de saberes e que, assim, contribua para a construção de conhecimento, tanto na universidade, quanto nas escolas de Educação Básica.

Palavras-Chave: Brincar. Brinquedoteca. *Escrevivência*. Formação de Professores/as. Interseccionalidade.

SANTOS, Luciana Lima dos. THE PLAY AND THE DIFFERENCES: (self) training clerks with teachers in the Toy Library Creation, 148 f. 2021. Dissertation (Professional Master in Education and Diversity) - State University of Bahia, Conceição do Coité, 2020

ABSTRACT

The research presents narratives about the culture of playing and the process of (self) formation of teachers / children, from the intersection between race, gender and class. For that, I activate my registries, interweaving my childhood memories; school trajectory; academic education; professional experiences, which underlie teacher training. The locus of the research is the Toy Library Creation, which is located on Campus XI, of the State University of Bahia - UNEB, located in the municipality of Serrinha-Ba. The Toy Library acts as a space for teaching, research and university extension, so the participants are teachers, students graduating from the University's Pedagogy course, who worked as interns at the Toy Library. The study aimed to investigate the culture of play, evidencing intersectional crossings, from the teachers' experiential narratives, with the following guiding questions: how the university playroom can contribute to the formation of playful teachers and their experiences (self) formative? How is the culture of play crossed by the relations of race, gender and class? The research was based on the methodological principles of the qualitative approach; (auto) biography, with the clerk as a stimulus to the construction of the teachers' narratives. The research foresees the organization of an e-book, with the purpose of disseminating the production of knowledge presented and / or constructed, starting from this research. In this sense, the intervention proposal promotes the (self) training of teachers / children, providing other perspectives, other displacements, pointing to an aesthetic about playing and differences, as well as to an anti-racist education; anti-sexist; social development; of knowledge production and, thus, contribute to the construction of knowledge, both in the university and in Basic Education schools.

Keywords: Play. Playroom. Writing. Teacher Training. Intersectionality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Estagiários/as Derivan, Geandra, Geronildo e Jaciele | 79 |
| Figura 2 – Família Terapêutica Negra, Branca e Inclusão Social..... | 81 |
| Figura 3 – I Formação de Brinquedistas | 83 |
| Figura 4 – Inauguração da Brinquedoteca Criação | 85 |
| Figura 5 – Júlio Levi (11 anos) e Isabella (6 anos) em um banho de chuva | 86 |
| Figura 7 – Oficina desenvolvida em uma escola de comunidade rural em Serrinha . | 90 |
| Figura 8 – Contação de História Cantada - Dia do/a Estudante..... | 91 |
| Figura 9 – Aula Ludicidade na Terceira Idade - UATI/UNEB XI | 92 |
| Figura 10 – UNEBrinque no mês de outubro..... | 93 |
| Figura 11 – Oficina de Bonecas Abayomi | 94 |
| Figura 12 – Visita de Lydia Hortélio a Brinquedoteca Criação | 95 |
| Figura 13 – Encontro UNEB e UEBA's | 96 |
| Quadro 1 – Construção dos Dados da Pesquisa (resumo)..... | 100 |
| Quadro 2 - Inventário (parcial): Brinquedoteca Criação 2016 | 143 |
| Figura 14 – Parecer do Comitê de Ética | 145 |

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ABBri | Associação Brasileira de Brinquedotecas |
| AC | Atividades Complementares |
| ACEM | Associação de Capoeira Esquiva Menino |
| AMMA | Associação Mansão Marco Antônio |
| BSE | Brincar Social Espontâneo |
| CDC | Convenção dos Direitos das Crianças |
| CETEPS | Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal |
| COVID-19 | <i>Coronavirus Disease 2019</i> |
| CPCT | Centro de Pesquisa, Culturas e Tecnologias |
| DA/DCE | Diretório Acadêmico/Diretório Central de Estudantes |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EDUNEB | Editora da Universidade do Estado da Bahia |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FES | Faculdade de Educação de Serrinha |
| FORMACI | Grupo de Pesquisa, Formação, Currículo e Intersubjetividade |
| GETEL | Grupo de Estudos em Educação Inclusiva, Tecnologias Educacionais e LIBRAS |
| MPED | Mestrado Profissional em Educação e Diversidade |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PMEJA | Plano de Municipal de Educação de Jovens e Adultos |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| TECEMOS | Grupo de Pesquisa Território, Cultura e Ações Coletivas |
| UATI | Universidade Aberta à Terceira Idade |
| UC's | UNEB nas Comunidades |
| UEBAs | Universidades Estaduais da Bahia |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNEDUC | Universidade e Educação Comunitária |
| UNICOM | Universidade na Comunidade |
| UPT | Universidade Para Todos |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1 - O BRINCAR, OS SABERES INTERSECCIONAIS E A (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS | 16 |
| 1.1 Tecituras entre a ludicidade, a cultura lúdica e a cultura do brincar | 16 |
| 1.2 A interseccionalidade e os marcadores sociais da diferença | 24 |
| 1.3 A (auto)formação de professores/as e a prática profissional..... | 30 |
| CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS E AS ENCRUZILHADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS | 39 |
| 2.1 <i>Escrevivência</i> como método de pesquisa qualitativa e (auto)biográfica | 40 |
| 2.2 Entrevistas e Rodas Virtuais de <i>Escrevivência</i> | 49 |
| CAPÍTULO 3 - ATRAVESSAMENTOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS | 52 |
| 3.1 Era uma vez... minhas narrativas da infância | 53 |
| 3.2 As trajetórias profissionais da professora e pesquisadora que vos fala | 66 |
| 3.3 A Brinquedoteca Criação, lugar de ensino, pesquisa e extensão universitária ... | 73 |
| Capítulo 4 - ESCRIVIVÊNCIAS EM JOGOS (AUTO)FORMATIVOS COM PROFESSORES/AS BRINCANTES | 98 |
| 4.1 Etapa I – Entrevistas: o perfil dos/as professores/as..... | 100 |
| 4.2 Etapa II – Diálogos <i>interbrincantes</i> em Rodas Virtuais de <i>Escrevivência</i> : algumas reflexões..... | 103 |
| 4.3 Etapa III – A produção de um E-book | 128 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: os deslocamentos e a (im)possibilidade do fim... | 131 |
| REFERÊNCIAS | 136 |
| ANEXOS | 143 |

INTRODUÇÃO

No tatear introdutório, me pareceu estranho começar as primeiras linhas da pesquisa com uma imagem que me veio à memória, a do meu filho e filha brincando na chuva, no quintal da avó. Mas confesso que, não me veio outra, senão esta. O fato é que, a cena da chuva caindo, das primeiras gotas de água fria tocando a pele, da euforia, dos pulos, da dancinha, do medo, “e se trovejar, e se relampejar”, de ficarem hora encolhidos/as¹, hora saltitantes. Foi a única coisa que me passou à cabeça.

É o desafio do começo, é como dançar com as palavras, brincando com elas. As palavras saltitaram em um ritmo desengonçado, era preciso acertar o passo, o tempo. E, foi assim, que encontrei uma forma para representar a sensação de início dessa escrita, mas que me acompanhou até o final dela, e como finalizar? Não conseguia, quanto mais escrevia, percebia a necessidade de escrever, eu não sei se eu fiz o texto, ou foi o texto que se fez. Mudei muito, vejo outras coisas ou as mesmas, de outra forma e, aos poucos, o texto foi tomando direções, que pareciam caminharem sozinhas.

Durante um bom tempo no mestrado, me senti perdida, entre o medo e o desejo. O medo de não dar conta, ter de recuar, não ser capaz e não conseguir. Eram 60h de trabalho profissional; a vida de mãe, mulher, filha, irmã e amiga. Como eu iria conseguir sair de Serrinha, ir e voltar de Coité, mesmo sendo perto? Como ir dirigindo, sempre com pressa, sonolenta e cansada? Confesso que, dormi dentro do carro, no estacionamento da universidade algumas vezes, para tentar recuperar um pouco da energia das noites mal dormidas, estudando ou trabalhando.

E agora? O desejo de aprender, de (auto)formação, me levaram a avançar e produzir, no meu tempo, nem sempre da melhor forma, mas do modo como era possível. Após muito refletir sobre o que de fato me interessava e, por que eu queria escrever, o que estava não dito na minha vida, na minha experiência, que eu precisava dizer? Acredito que, o sentido da *escrivivência*, de Conceição Evaristo, apontou caminhos para o que eu realmente desejava com essa escrita narrativa.

O processo de orientação e qualificação sinalizou o que estava na minha escrita, o que era potente, mas que eu não percebia e, neste sentido, a orientadora e

¹ Adoto na escrita, as palavras no masculino e feminino, para marcar a presença de ambas, nessa relação com as diferenças, entretanto, as narrativas reforçam, constantemente, a presença marcante de mulheres em minha trajetória pessoal, e, em minhas leituras.

a banca foram fundamentais. Foi um momento de grande contribuição e de entendimento sobre como caminhar, dali em diante. As contribuições das professoras nos componentes curriculares do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, também foram muito importantes. Reformulei a pesquisa, percebi que um elemento forte eram as narrativas e que, queria falar sobre o brincar, mas não me interessava um brincar universal, e sim, o brincar atravessado por marcadores de raça, classe e gênero.

Escrevendo, percebi que as memórias da infância estavam ainda bem presentes. Essas memórias eram felizes, mas também, de momentos de condições socioeconômicas difíceis, com alguns aspectos desafiadores. Acredito que, a capacidade de driblar as dificuldades através do lúdico e o fato de eu ter sido uma criança brincante, contribuiu muito para que me tornasse uma pessoa mais confiante diante da vida. No início, minha preocupação era apenas com o conhecimento a ser produzido para a educação, agora, após essa escrita, compreendo que, a pesquisa parte muito do desejo também de me conhecer.

Ser mulher, negra, heterossexual, de periferia, professora e ter atuado na Brinquedoteca, contribuiu para esse olhar sobre as diferenças, que fazem parte das nossas experiências cotidianas. O que me levou ao objetivo dessa pesquisa, que é: investigar a cultura do brincar, evidenciando atravessamentos interseccionais, de raça, gênero e classe, presentes nas narrativas das experiências vivenciadas por professores/as na Brinquedoteca Criação, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, campus XI Serrinha.

Defendo que, através da discussão sobre o brincar e as diferenças, posso problematizar as restrições socioculturais impostas pela raça, gênero e classe social, assim como contribuir para a atuação do/a professor/a com vistas à superação de hábitos de naturalização e fixação de desigualdades e opressões em diferentes contextos, com os diferentes sujeitos. As minhas intenções nesta pesquisa, assim como em seu projeto interventivo é demarcar o brincar como um lugar de potencialidade, de saberes e práticas para todas as idades e todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A relevância deste trabalho investigativo para a educação está na perspectiva da formação de professores/as, mas também, nesta relação entre a universidade e a Educação Básica, através do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. À medida que nos aproximamos da realidade do/a professor/a, das suas experiências

pessoais, profissionais e de suas expectativas, a partir da formação inicial, continuada, em exercício e da (auto)formação, compreendemos mais sobre a importância dessa profissão e de sua produção subjetiva no contexto da educação, sobretudo, a pública.

Outro ponto relevante é que, esta pesquisa pode contribuir no âmbito da Educação Básica, visto que muitos/as professores/as sempre relataram dificuldades em compreender e/ou mediar questões interseccionais que atravessam a cultura do brincar, principalmente, diante de propostas curriculares uniformes e homogêneas, visto que tratar destas questões, numa visão antirracista, antissexista e de descolonização epistêmica é um desafio, sobretudo, diante dos enfrentamentos impostos pela política educacional atual de desconstrução de políticas públicas oriundas de lutas históricas, diante da desvalorização docente e dos ataques à autonomia pedagógica, a partir de conflitos políticos e ideológicos entre governo e educação.

No que diz respeito às questões norteadoras desta pesquisa, elenco os seguintes questionamentos: como a brinquedoteca universitária pode contribuir para a formação de professores brincantes e suas experiências (auto)formativas? Como a cultura do brincar é atravessada pelas relações de raça, gênero e classe?

Dessa maneira, no capítulo 1, busco situar as discussões sobre a temática, apresentando a fundamentação teórica, partindo da categoria *brincar*. Início, com o entendimento sobre jogo e o lúdico, alinhando às ideias de Huizinga (2018), também, no campo de estudo sobre a ludicidade, com Luckesi (2014), da cultura lúdica e do brincar livre, com Brougère (1998; 2010), das paisagens infantis, da cultura da criança e o brincar, em Friedmann (1996; 1998; 2011; 2015). Hortélio (2003; 2005; 2011; 2018) aborda a cultura infantil, a criança com a natureza e as cantigas tradicionais da infância, Kishimoto (2008; 2010) apresenta o brincar na perspectiva do aprender brincando e da educação infantil, em Lopes (1998; 2014; 2015; 2018) o diálogo é sobre o *design* de ludicidade, o brincar social espontâneo e a experivivência.

Ainda no capítulo 1, apresento os/as autores/as que fundamentaram a categoria *interseccionalidade*. Nesse sentido, Crenshaw (2002; 2004) teoriza sobre o fenômeno da interseccionalidade e as avenidas identitárias, Akotirene (2018; 2019) defende que, a interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica em disputa. Anzaldúa (2000) nos convida, mulheres negras, a escrever; Bourdieu (2012) traz aspectos da dominação masculina, enquanto Santos (2009; 2017) teoriza sobre

epistemologias do Sul e Cardoso (2017) também apresenta uma discussão sobre as experiências de mulheres negras do Sul, na perspectiva da epistemologia feminista.

Nesse seguimento, as leituras prosseguiram, a partir de Carneiro (2003; 2005) que traz a mulher negra na América Latina e a construção do ser, Gomes (2002; 2017), que destaca os movimentos sociais, como educadores, enquanto Gonzalez (1984) trata de gênero e questões étnico-raciais trazendo a discussão sobre amefricanidade. Kilomba (2019) fala de racismos e silenciamentos cotidianos, Messeder (2018), de pesquisadores/as encarnados/as, Ribeiro (2018; 2019), sobre lugar de fala e Woodward (2014), de identidade e diferença.

Considerando o objetivo da pesquisa, de igual modo, no capítulo 1, estabeleço discussões sobre a formação de professores/as. Nesse sentido, trago a perspectiva de Freire (1978; 1996; 1997) sobre professor/a crítico/a, prática docente e prática da liberdade; em Frigotto (2017), discorro sobre a autonomia do/a professor/a em aula. No campo da pedagogia anticolonialista, crítica e feminista trago as contribuições de Hooks (2017; 2019), sobre formação de professores/as e relações étnico-raciais as contribuições de Lima (2005; 2007; 2015), sobre as duas categorias, teoria e prática em Carvalho (2018), sobre (auto)formação e profissão de professores/as, Nóvoa (1992; 2012; 2017).

No capítulo 2, o percurso metodológico é fundamentado nas discussões acerca da pesquisa qualitativa, a partir de Galeffi (2009) e a pesquisa (auto)biográfica, com Souza (2007; 2013), sobre narrativas, com Benjamin (1994; 2012), sobre memória coletiva, com Halbwachs (1990; 2013) e sobre linguagem e saber sensível, tomando como direcionamento, Duarte Júnior (1988). Em relação ao rigor e dispositivos da pesquisa qualitativa, em Macedo (2009) e o método de pesquisa de construção dos dados inspirado na *escrevivência* em Evaristo (2016; 2017; 2020), a partir das tantas histórias narradas por ela, como um fio condutor entre a metodologia, minha narrativa e as categorias da pesquisa.

Nessa lógica, no capítulo 3, apresento os atravessamentos existentes na produção de si. Ao narrar minhas memórias, trago para o texto, minha casa, escola, bem como outros espaços de (auto)formação e experiência profissional. Construo, textualmente, as experiências durante a minha trajetória, desde a infância, até hoje, entrelaçando-as às categorias que fundamentam a construção da pesquisa. Enfim, chego ao *lócus* da pesquisa, a Brinquedoteca Criação e carrego comigo as experiências profissionais, como pesquisadora-participante, ao tempo em que, mostro

a narrativa daquilo que marcou a minha experiência, sistematizo a história da Brinquedoteca Criação, apresentando-a, como espaço privilegiado para a formação.

O objetivo, no capítulo 4, foi tratar sobre o processo da (auto)formação pessoal e profissional, a partir de experiências narradas pelos/as professores/as participantes da pesquisa. Nesta continuidade, busquei dialogar com professores/as egressos/as da UNEB XI, que atuaram como estagiários da Brinquedoteca Criação, entre 2016 e 2018, refletindo sobre as possíveis contribuições deste projeto de ensino, pesquisa e extensão universitária para a atuação de professores/as brincantes, oriundos do curso de Pedagogia.

Tal capítulo, apresentou a intervenção, partindo da construção dos dados da pesquisa, através de Entrevistas e Rodas Virtuais de *Escrevivência*, o que aconteceu de forma virtual, por mensagens, ligações e por videoconferência, devido ao período de pandemia da COVID-19. Em seguida, foi possível tecer reflexões acerca das narrativas, ao tempo que, apresentou-se, também, a proposta da escrita de um e-book, como produto da escrita desta dissertação.

Entre tantas possibilidades que experienciei a partir da escrita dessa pesquisa, fica o desejo que, a compreensão sobre o brincar perpassada pela interseccionalidade, pelo (re)conhecimento do/a outro/a, possa ser permeada por discursos e práticas que contribuam para a convivência com as diferenças, assim como para a eminência de novas formas de perceber, de (re)pensar e de experienciar a cultura do brincar. O desejo é que, essa produção científica, traga contribuições no campo da pesquisa acadêmica, para a formação dos/as professores/as do curso de Pedagogia, assim como para outros/as cursos e profissionais na área de Educação.

CAPÍTULO 1 - O BRINCAR, OS SABERES INTERSECCIONAIS E A (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Neste capítulo, apresento as categorias e os/as autores/as que fundamentam a minha pesquisa: o *brincar*, a *interseccionalidade* e a *formação de professores/as*. Essas categorias estão em evidência, nesta produção teórica e metodológica, pois, anunciam saberes necessários para a construção de um diálogo e um potencial entendimento sobre os atravessamentos existentes na vida de professores/as brincantes.

A necessidade de evidenciar as questões étnico-raciais, de gênero e classe social apresentadas em minha pesquisa é, no sentido de trazer para a roda, reflexões sobre aquilo que emerge no território do brincar. Território, enquanto produção do modo de ser, de problematizar o “lugar”. Por esse ângulo, o lugar do brincar, de quem brinca, com quem se brinca, com o que brinca, de que maneira se dá o brincar, a partir de um saber encarnado, destacando aquilo que produz conflitos, disputas e valores.

Para tanto, vou ao encontro, principalmente, de autoras que contribuem com uma reflexão epistemológica destes territórios demarcados socialmente e, academicamente. As autoras e autores presentes na pesquisa, tecem diálogos com as categorias, subsidiando as discussões fomentadas nesta escritura.

1.1 Tecituras entre a ludicidade, a cultura lúdica e a cultura do brincar

*Quando brinca, a criança está falando.
No seu tempo, que é só dela,
a criança escreve com seu corpo uma melodia.
Com seu gesto, sua mão, seu olhar e seu sorriso,
imprimindo a pegada de seu coração.
Como nós, adultos, quando dançamos,
pois a palavra consegue dizer com o coração,
sem pensar,
só dizer.
(...)
A cultura infantil é um tecido de fios diversos
da cultura da família da mãe,
da cultura da família do pai,
da cultura criada por cada criança
a partir da sua natureza,
da cultura dos seus grupos.
Cada ser humano “carrega” uma cultura
que irá se misturar com as outras.
Cada um “herda”, reproduz, adentra e incorpora*

Elementos das diversas culturas.

(Adriana Friedmann, 2011, p.59-64)

Para falar sobre a categoria *brincar*, inicio apresentando as discussões envolvendo ludicidade e cultura lúdica. Nessa sequência, a ludicidade está presente em todas as fases das nossas vidas, nas diferentes sociedades. Diz muito acerca da história, ancestralidade, corporeidade, sobre a vida das pessoas e do lugar através de suas brincadeiras, jogos, contos, músicas, danças e tantas outras formas, como o lúdico se apresenta.

Luckesi (2014, p. 13) afirma que, a “ludicidade não é um termo dicionarizado, vagorosamente, ele está sendo inventado, à medida que temos uma compreensão mais adequada do seu significado”. De fato, ao pesquisar seu significado, encontro “ludismo”, “brincadeira”, tendo “jogo” como sinônimo. Entretanto, a compreensão do termo, nos conduz a sentidos mais amplos. Desse modo, dialogo com a obra *Homo ludens*, de Johan Huizinga (2018), na qual o autor faz um percurso filosófico, com alguns elementos históricos sobre a natureza e o significado do “jogo”, enquanto fenômeno cultural, compreendendo que, transcende as necessidades puramente fisiológicas e psicológicas, estando presente entre os animais, crianças e adultos.

Jogo, do latim *jocus* e, conforme Huizinga (2018, p. 3-4) “é mais antigo que a cultura”. Segundo o autor, no jogo, existe alguma coisa “em jogo”, que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. As tentativas de definição são amplas e percorrem os campos fisiológico, psicológico e a própria cultura. Há o entendimento, ainda, do jogo, como descarga da energia vital superabundante, satisfação de certo instinto de imitação, ou ainda, simplesmente, como uma necessidade de distensão. Pensadores como Kant e Aristóteles, definem as origens e fundamentos do jogo em termos de função biológica ou estética.

O jogo dos animais, crianças e adultos apresentado por diferentes culturas, constitui, segundo algumas definições apresentadas na obra de Huizinga, como uma preparação do jovem para as tarefas sérias que, mais tarde, a vida exigirá dele, ou trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo, ou veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer certa faculdade, como desejo de dominar e competir.

Há, ainda, correntes teóricas, que o consideram uma "ab-reação", um escape para impulsos prejudiciais, restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, "realização do desejo", ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal. Em relação ao termo ludicidade e sua relação com o jogo, Huizinga (2018, p. 193) afirma que:

Não foi difícil mostrar a presença extremamente ativa de um certo fator lúdico em todos os processos culturais, como criador de muitas das formas fundamentais da vida social. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasce *do* jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter (HUIZINGA, 2018, p. 193).

O percurso feito por Huizinga traz, desde o jogo na antiguidade, ao sentido de jogo e de lúdico na vida moderna, perpassando por diversas áreas do conhecimento, implicando em uma compreensão de jogo como uma atividade, ora de cooperação ora de competição, que se estabelece, não somente nas discussões sobre o brincar, mas que está inserido no modo de ser e viver das pessoas, em suas experiências, relações cotidianas, políticas e econômicas, como aquilo que apresenta valores, regras e estratégias.

No que se refere às experiências, Conceição Lopes (2014) apresenta o *design* de ludicidade, enquanto uma estrutura, em que tudo se religa, pela conexão teórica entre comunicação e ludicidade, apresentando a ludicidade, como um fenômeno humano e social de coprodução de autoexperiência. Para falar da construção subjetiva protagonizada pelos seres humanos e da mediação existente, a autora testifica a ideia de uma mediação da *experivivência*, na qual os significados são compartilhados e estão no centro das experiências humanas. Em relação à ludicidade, afirma que:

A ludicidade – conceito, contrapõe-se à clássica oposição trabalho vs divertimento, definindo-se com uma condição de ser do humano que se manifesta diversamente, nomeadamente, nas experiências do humor, brincar, jogar, recrear, lazer e construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais. A condição humana da ludicidade não está subjugada a calendários

ou imposições institucionais, surgindo em qualquer contexto situacional. Contudo, as suas diversas manifestações podem estar subjugadas a uma ordem exterior ao seu protagonista, como é o caso do recreio escolar (LOPES, 2014, p. 27-28).

Na educação, a ludicidade, muitas vezes, se apresenta no planejamento, como recurso pedagógico ou recreio escolar. Assim, ora entra em cena como uma ferramenta/instrumento importante do fazer pedagógico, ora como pausa lúdica, entre uma aula e outra. A figura do/a professor/a, nessa relação brincante, pode ser de mediador/a nos espaços e processos do fazer ludo-pedagógico. Para Friedman (2011, p. 74), “o lúdico é visto como um fenômeno, do latim *phaenomenon*, significa ‘aparição, coisa que aparece’. Fenômeno é tudo que se observa na natureza”, em diferentes contextos.

Gilles Brougère (1998) afirma que, a cultura lúdica é definida como um “conjunto de regras e significações próprias do jogo, o que resulta na ação em que o jogador adquire e domina o seu contexto” (p.5). Nesse sentido, toda cultura é um produto da interação social. Desse modo, a criança, constrói a cultura lúdica brincando, também, conforme o meio social, o espaço e o tempo. Assim, podemos afirmar que existem modos de brincar a partir da idade e de outras relações sociais, a depender do contexto no qual a criança está inserida, tempo e lugar. Para Brougère (1998, p. 9):

A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente (BROUGÈRE, 1998, p. 9).

Brougère (2010, p 107) afirma ainda que, “não existe jogo sem regras”, e “a regra só tem valor se for aceita por aqueles que brincam”. Nesse sentido, o autor concebe a ideia da “livre escolha ou brincar livre”, idealizado pela própria criança de forma espontânea, criativa, em um sentido mais amplo, autônomo, diferente do que é acompanhado de regras, que contribui para o ensino-aprendizagem, em que o ato de brincar ou o brinquedo se tornam recursos pedagógicos.

Em relação ao brincar pedagógico, Tizuko Morchida Kishimoto (2010) apresenta a ideia do aprender brincando, em que o brincar, a brincadeira e o

brinquedo, assim como o seu uso simbólico nas atividades educativas, mediados pelo adulto, são facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, buscando, assim, contribuir para que haja uma maior interação entre professor/a e aluno/a:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p. 1-2).

Vale ressaltar que, o “ser pós-moderno” vive novas configurações da cultura lúdica, podemos sinalizar o surgimento de novos artefatos lúdicos, assim como a atitude de construção, desconstrução e reconstrução dos brinquedos, partindo das crianças, e o uso das novas tecnologias. O desenvolvimento do ciberespaço, a criação dos jogos eletrônicos e novas formas de brincar, fez com que a corporeidade perdesse espaço, ou ganhasse novas configurações, aproximando pessoas de outras representações, que emergem, a partir das tecnologias da informação e comunicação, de um mundo digital, no qual o brincar é mediado, também, pela tela de um aparelho, por aplicativos e plataformas virtuais.

Num mundo globalizado, repleto de possibilidades, um fator que se torna preocupante é o brincar mediado pela cultura do consumo, do neoliberalismo, dos brinquedos caros, da moda, dos estereótipos de beleza eurocêntricos e dos heróis norte-americanizados, das representações estéticas, sem as representações das diferenças e da cultura do lugar do brincante, o que Lopes (2014, p.2) vai chamar de “frenesi consumista”, que cria uma visão de prazer, partindo do “consumo lúdico”, é também a cultura do outro, dominante, intervindo e moldando as novas formas de brincar.

Segundo Zygmunt Bauman (2001), vivemos em uma “modernidade líquida”, cuja expressão define o paradoxo da sociedade moderna, em detrimento do termo “pós-modernidade”. Vivemos, na concepção de Bauman, um estado de “interregno”, no qual não somos nem uma coisa, nem outra, mas uma sociedade, em que as relações são movediças e instáveis, que há uma fluidez, a diluição de crenças e formas de compreender o real, em que o poder está desterritorializado, em que o espaço e o tempo estão sendo submetidos à velocidade em que as coisas mudam,

as informações chegam e são descartadas, a individualidade nos segrega, criando outras formas de relações. São estas, algumas das características da contemporaneidade.

É fato que, a cultura do brincar se apresenta de forma local e global, entretanto, essa cultura do consumo, por vezes, se sobrepõe à ação significativa do brincar, estou sinalizando aqui, outro jogo, no qual a economia de mercado dita, diversas vezes, os desejos, as regras e as práticas dos sujeitos brincantes.

Em face disso, é possível afirmar que, a cultura lúdica, também, se modifica, influenciada pela efervescência existente. Desse jeito, é possível afirmar que em alguns contextos o brincar se torna escasso, seu sentido, esvaziado, reduzido, apresentado, apenas, como lazer ou consumo, para alguns. Conforme Lopes (2014, p.26), “a lógica do mercado revela a desconsideração da pessoa como sujeito ativo do seu projeto de ser e coexistir *no-mundo-com-os-outros* e esquece o sentido da dignidade humana e social”.

Em outros contextos, os brinquedos são usados como compensação, por um tempo que não é destinado à criança, diante de rotinas exaustivas dos adultos integrantes da família. Mesmo em tempos de conflitos, em que o brincar tem perdido tempo e espaço, as crianças transgridem as agendas de casa e da escola e brincam. Diante disso, Lopes (2018) apresenta a necessidade de inclusão nos currículos, de tempos e espaços para a ação brincante da criança o BSE – Brincar Social Espontâneo, visto que:

Um estudo, recente, desenvolvido em Portugal pela marca SKIP sobre “Os valores das Crianças” (2016) concluiu que 70% das crianças de todo o mundo tem menos de uma hora de brincadeira. Ou seja, “8 é o número de horas de brincadeira que as crianças de todo o mundo perderam nos últimos 20 anos (estas horas são) menos, do que o tempo mínimo que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos recomenda para garantir o bem-estar das crianças” (LOPES, 2018, p. 67).

Em relação à palavra brincar, de acordo com Ferreira (1999), etimologicamente, deriva de brinco, que significa divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças, recrear-se; distrair-se; folgar; estar bem-humorado; foliar; saltar; pular; dançar. Brincadeira e brinquedo são derivados de brincar, no dicionário filosófico Abbagnano (2012), aparece apenas a palavra brincadeira, tendo jogo como significado.

O brincar, enquanto fenômeno humano, sempre foi algo essencial na vida das crianças. Mas, em diferentes tempos e culturas, nem sempre foi visto como prioridade. A legislação brasileira e internacional reconhece esse direito, entretanto, esse nunca foi um debate fácil, pois, a concepção de infância perpassou por diferentes entendimentos, construção histórica e social em disputa, a partir de padrões éticos; políticos; orientações ideológicas; interesses pessoais ou corporativos. Vivemos, ainda, a tentativa de rompimento com a visão de adultização, de trabalho infantil, criminalização e erotização, visto que a discussão contemporânea perpassa pelo direito e a proteção da criança.

Tanto na Constituição Federal (1988), artigo 227, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), no art. 4, tratam do lazer da criança. No artigo 16 da ECA, o inciso IV traz o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, assim como a importância do brincar já foi reconhecida, também, em diversos documentos internacionais, dentre os quais, destaco a Convenção dos Direitos da Criança – CDC, no Art. 31:

§1. Os Estados Membros reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. §2. Os Estados Membros respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (BRASIL, 1959)

O artigo 31 da CDC reconhece o direito de cada criança ao descanso, lazer, jogos, atividades recreativas livres e plena participação na vida cultural e artística. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), também defende o exercício do brincar para as crianças. Entretanto, diante de contextos em que a desigualdade social e outros fatores excludentes se fazem presentes na vida das crianças, essa plenitude, condições e oportunidades, nem sempre são equânimes.

Acerca do brincar, Lydia Hortélio² (2018) apresenta em muitos momentos de sua pesquisa, a reflexão sobre o território do brincar na perspectiva do ser brincante. Nesse sentido, ela indaga, “quem nunca brincou?”, e ainda acrescenta que, “brincar é

² Lydia Maria Hortélio Cordeiro de Almeida é uma pesquisadora de Serrinha, interior da Bahia, ela nasceu em Salvador em 1932, mas sua infância foi toda no interior. É pesquisadora, educadora, pianista e dedica-se à pesquisa etnomusical da cultura da infância.

polissêmico, é no brincar que aprendemos aquilo que ninguém pode ensinar”. Segundo a autora, “é preciso ser brincante”, e isso perpassa por espaços formais e não formais, do brincar cotidiano, da cultura popular e do fazer educativo.

Ao pensar nesse ser pleno, ao criarmos espaços em casa ou na escola, para criança, não podemos deixar de lado a forte presença da natureza como um grande cenário para a criação de repertórios brincantes, através do qual irão conviver sensivelmente com os elementos relacionados à própria constituição da vida humana:

Todos nós sabemos do poder propulsor, quase misterioso, que a Natureza exerce sobre nós: a gente pisa diferente e se sente outra, se temos a relva fresca sob os nossos pés, se caminhamos na areia e sentimos a brisa do mar, se escutamos o barulho da chuva e sentimos o cheiro de terra molhada, ou o gosto do mel no aroma da flor de candeia, ou ouvimos o silêncio da noite sob as estrelas do céu infinito... Quem estará tendo estas e tantas outras sensações?! Mas a Natureza nos faz rever nossas necessidades apontando de maneira irreversível a urgência que se evidencia, cada vez mais, de voltarmos ao Jardim, ao Paraíso, fazendo-nos defender para nossas Crianças e para o Futuro do Mundo a experiência da Vida em união com o Todo. (HORTÉLIO, p. 3, s.d.)

O que posso dizer é que, a natureza traz imensuráveis possibilidades, desse corpo, com esse ambiente externo, que permite movimentos amplos, força, rapidez, assim como as quedas e a capacidade de se levantar. Inclusive, pode ser uma boa metáfora para a vida, uma preparação para o que há de vir. Essa leveza, autoconfiança de que é capaz de ter muitas conquistas, de cair, de se levantar, dá ao ser, a sensação de existência, de vínculo, organicamente, falando daquilo que fica no corpo, na emoção, na memória de si. Brincar faz se sentir vivo.

Limitamo-nos, até aqui, à cultura lúdica infantil, mas, existe também uma cultura lúdica adulta, e é preciso, igualmente, situá-la dentro da cultura infantil, isto é, no interior de um conjunto de significações produzidas para, e pela criança, que reflete em quem somos, ou em quem viemos a ser. É importante lembrar, também, que, a memória da pessoa adulta ou idosa apresenta importantes referências para a produção de saberes sobre a cultura lúdica.

De maneiras mnemônicas, perpetuar a história dos povos, não permitir que a infância lúdica desapareça, brincar, entre tantas outras possibilidades de um mundo pós-moderno, ou, ainda refletir sobre os atravessamentos étnico-raciais, de gênero e classe, partindo da cultura do brincar é, de certo modo, um desafio. É, está no mundo,

de uma forma política, de (re)existência, um modo de se colocar no mundo, enquanto ser.

1.2 A interseccionalidade e os marcadores sociais da diferença

*A voz de minha bisavó ecoou
criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
No fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engastadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
Recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje- o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

(Poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo)

Para desenvolver esta pesquisa, tomei como ponto de partida, as conceitualizações na perspectiva da *interseccionalidade*, que articula raça, gênero e classe. A literatura existente sinaliza para o surgimento dessa teoria, em meados dos anos 70, a fim de designar a interdependência dessas relações. A interseccionalidade, nestes termos, foi desenvolvida, a partir dessa herança do *Black Feminism*, mas, ganhou impulso desde o início dos anos de 1990, partindo da

estruturação da teoria crítica de Kimberlé Crenshaw, entretanto, essa discussão parte, também, de outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, africanas, canadenses, alemãs e brasileiras.

Autoras que operam o conceito de interseccionalidade, como Crenshaw, sugerem que, “na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (2004, p.10). A teoria da intersecção tenta entender o fenômeno da discriminação interseccional, no qual as avenidas identitárias se encontram, formando uma encruzilhada. Nesse sentido, ser mulher, pesquisadora, negra, marca lugares distintos de representatividade:

Vejo esse trabalho como uma tentativa de abordar diferenças entre as experiências efetivas de mulheres negras no dia-a-dia. Todas as pessoas sabem que têm tanto uma raça quanto um gênero, todas sabem que têm experiências de interseccionalidade. No entanto, as leis e as políticas nem sempre prevêm que somos, ao mesmo tempo, mulheres e negras. Por essa razão, esse projeto procura estabelecer uma ponte entre o que é vivenciado na prática e como uma política pública prevê esses problemas. Uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um desafio é que, francamente, ela aborda diferenças dentro da diferença. (CRENSHAW, 2002, p.3).

Em relação às diferenças, alguns questionamentos se fazem pertinentes: como as políticas públicas estão sendo produzidas? Por quem? A partir de quais entendimentos e interesses? É, igualmente importante, também, analisar como é pensada pelos/as intelectuais e pessoas que vivem as experiências de marginalização. Para Carla Akotirene a interseccionalidade é uma ferramenta disputada na encruzilhada acadêmica, que “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (2019, p.19): Ela afirma que:

Do meu ponto de vista decolonial, é contraproducente empregar interseccionalidade para localizar apenas discriminações e violências institucionais contra indígenas, imigrantes, mulheres, negros, religiosos do candomblé, gordos e grupos identitários diversificados. O padrão global moderno impôs estas alegorias humanas de Outros, diferenciadas na aparência, em que preconceitos de cor, geração e capacidade física, aperfeiçoam opressões antinegros e antimulheres – mercadorias humanas da matriz colonial moderna heteropatriarcal do sistema mundo. (AKOTIRENE, 2019, p.35).

Nessa matriz colonial, é possível destacar que, as mulheres negras são mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas e que, mulheres intelectuais negras, têm produzido saberes no campo das reivindicações pós-coloniais. Deste modo, Akotirene (2019, p. 31-32), assegura que:

Interseccionalidade exige orientação geopolítica. Ori rege cabeças negras em diálogo com as epistemologias do Sul. Do ponto de vista feminista negro, intelectuais estadunidenses são consideradas como tais – saberes periféricos do lado sul-nortista: norte porque, dos Estados Unidos, vivem sob a batuta supremacista-imperialista de publicação, difusão e tradução de conhecimento ao resto do mundo, e sul, pois sofrem racismo e sexismo epistêmicos impostos pela geografia do saber do Norte Global. (AKOTIRENE, 2019, p.31-32).

Países do Norte global tentaram homogeneizar o mundo, através do colonialismo, do processo capitalista e do patriarcado, garantindo, inclusive, a disseminação das epistemologias dominantes. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009, p.9) afirmam que: “toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”.

Nesse sentido, a tentativa de domesticar o pensamento, se deu, sobretudo, a partir da colonização dos povos/lugares e do tráfico humano, que culminou em trabalho forçado; pilhagem de recursos naturais; deslocação maciça de populações; guerras; abuso sexual e a tentativa de apagamento das diferenças culturais. Em relação a esses aspectos:

É profunda a interligação entre a apropriação e a violência. No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial. (SANTOS, 2009, p. 30).

O pensamento pós-colonial nos apresenta novas epistemologias, que visam questionar a produção do conhecimento, produzindo e reproduzindo preconceitos sociais, tratados/tratamentos desiguais, diferentes formas de *apartheid* e assimilação forçada (SANTOS, 2009). Essa resistência epistemológica dos estudos pós-coloniais,

do pensamento pós-abissal, nos convida a aprender com o Sul, pois, é preciso descolonizar o conhecimento, reconhecendo, no caso brasileiro, o potencial de saberes de povos identitários, que aqui estavam e que foram trazidos.

Nos anos 1980, Lélia Gonzalez, intelectual negra brasileira, evidenciou as trajetórias e resistências de mulheres negras e indígenas, no Brasil, na América Latina e Caribe, a *América Ladina*, criticando o feminismo hegemônico branco. Ela confronta o paradigma dominante, inclusive, nas produções textuais exigidas pela gramática normativa, apontando também o racismo nas universidades brasileiras e o mito da democracia racial. Por essa lógica, ela buscou, em alguns textos, refletir a respeito do racismo e do sexismo no Brasil, assim como o legado linguístico de culturas escravizadas. Ela chama a atenção sobre o “lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo” (GONZALEZ, 1984, p. 224).

Em relação a essa produção textual, de conhecimentos e saberes, não nos resta alternativa, senão usar a voz, o conhecimento. Dessa maneira, Glória Anzaldúa (2000) nos conclama a uma importante reflexão:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu *posso* e que eu *escreverei*, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

A autora nos leva a pensar sobre a importância de uma escrita não neutra, de uma escrita de (re)existência. Escrever, desse modo, é um risco a ser enfrentado, pelos/as que vieram antes de mim, por mim e por aqueles/as que virão depois. É atravessar o caráter mítico e de subalternidade, para outro lugar possível, o da produção de saberes e contribuições no âmbito do conhecimento científico, relegado aos povos tradicionais, identitários por muito tempo. Não é uma escrita fácil, as

mulheres negras têm feito sérios enfrentamentos e superado agendas colonizantes, criando as suas próprias, no âmbito dos movimentos sociais e acadêmicos.

Para Cláudia Pons Cardoso (2012, p. 343) “os movimentos de mulheres negras brasileiras, construíram e consolidaram suas formas próprias de organização, constituindo-se em força política no cenário nacional e internacional”. O apagamento e ressurgimento de debates sobre identidades étnicas e de gênero, envolve produções decoloniais e o enfrentamento de estruturas colonizantes, conservadoras de dominação adormecidas que, recentemente, ressurgiram com mais intensidade, por intermédio de movimentos políticos.

O movimento de mulheres tem enfatizado que, as identidades são fluídas, as mulheres negras têm buscado o reconhecimento de sua própria pauta, dentro da categoria “mulher”. Numa concepção sociológica, identidade é como projetamos a nós mesmos, é o lugar que ocupamos no mundo, e isso depende de fatores internos e externos, cruzamentos e deslocamentos. A identidade é a representação de algo que se é, e do diverso, no qual existe um conjunto de características, que um determinado grupo partilha e não se altera ao longo do tempo.

Para Kathryn Woodward (2014, p. 10) “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”, depende de algo fora dela, assim, as identidades são diferentes, seja por meio da linguagem ou dos sistemas simbólicos. Há, nesse sentido, uma relação binária entre ser isso ou aquilo, a princípio, uma necessidade de pertencimento a algum lugar ou a algo, como um ponto de partida, a exemplo de ser negra, mulher e da classe operária.

A construção cultural de identidades tem sido contestada nesse modelo pós-colonial de sociedade, isso, porque, as estruturas tradicionais baseadas na ideia raça, gênero e classe – globalmente, localmente, pessoalmente, economicamente e politicamente – estão em crise, e essa crise é, justamente, pela não correspondência à realidade social colonial, por essa razão, é preciso reconhecer a complexidade dos modelos sociais e questionar determinados paradigmas, projetos políticos, culturais e narrativas, sobretudo, no campo educacional.

Ao tratar da questão da identidade na pós-modernidade, Stuart Hall (2019, p. 9) nos apresenta o argumento que, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”. Trazer essas discussões para o campo da educação, da cultura lúdica e da docência, mais do que celebradas, devem ser

problematizadas, visto que, para crianças negras e não negras, meninas e meninos, essa identidade é cultural e socialmente produzida.

Djamila Ribeiro (2019) nos possibilita um aprofundamento teórico sobre o que define como *lugar de fala*, ao defender que, todo mundo tem um *locus* enunciativo, e dele, manifesta sua linguagem. Temos experiências individuais distintas, todo mundo pode falar sobre tudo, a partir do lugar onde sua voz está fincada. Nesse sentido, ter consciência que, coletivamente, ocupamos lugares diferentes, de privilégios, ou que estamos submetidas a situações e lugares de opressão, é importante para iniciar o diálogo e a escuta. Acerca disso, a autora descreve uma cena de sua infância escolar, onde é possível perceber um lugar de ausência, de silenciamento:

Na maior parte da minha infância e adolescência, não tinha consciência de mim. Não sabia por que sentia vergonha de levantar a mão quando a professora fazia uma pergunta já supondo que eu não saberia a resposta. Porque eu ficava isolada na hora do recreio. Porque os meninos diziam na minha cara que não queriam formar par com a “neguinha” na festa junina. Eu me sentia estranha e inadequada, e, na maioria das vezes, fazia as coisas no automático, me esforçando para não ser notada (RIBEIRO, 2018, p.7).

Destaco, aqui, essa cena narrada pela autora, em sala de aula, no recreio, que é um momento propício para brincar. Ela apresenta silenciamentos na infância, na adolescência, a partir de um contexto de exclusão, por ser menina-negra, “negrinha”, como afirma. Sobre os silenciamentos Grada Kilomba (2019) apresenta, de forma metafórica, *A máscara de Anastácia*, instrumento de aprisionar a boca, para representar toda a violência física e emocional sofrida pelos povos africanos e afrodescendentes, mas que, também, representa o silenciamento. Kilomba traz uma série de questionamentos: Quem pode falar? Quem pode produzir conhecimento? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?

Para Nilma Lino Gomes (2002, p. 40): “a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos, não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Essa afirmação nos sinaliza que, no contexto da escola estão presentes, também, cotidianamente, diversas formas de opressão e de lidar com as identidades e diferenças. Sueli Carneiro (2005, p. 97) afirma que:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de indigência cultural: pela negação ao

acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor do conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, 97).

As crianças, desde muito cedo, sobretudo, as meninas-mulheres-negras, carregam os marcadores sociais e a tentativa de superação de estereótipos de corpos, que são construídos biológica e culturalmente, partindo de suas representações simbólicas e sociais. E, quando o padrão estético dominante, de meninas e mulheres está, fortemente, representado nos brinquedos comercializados e na ação brincante? Nesse sentido, é preciso pensar e problematizar, a título de exemplo, o papel que a boneca e o boneco exercem na brincadeira. Quem brinca ou quem pode brincar de boneca? Qual é a cor/raça/etnia dessa boneca? Quais brinquedos encontramos nas prateleiras, sendo, universalmente, comercializados?

Durante muito tempo, os discursos afrodiaspóricos foram marginalizados e subalternizados, entretanto, essa realidade, lentamente, está mudando, sobretudo, devido às contribuições das produções no campo da pesquisa científica. As contribuições dos povos africanos para a cultura do *brincar*, assim como em todas as áreas sociais e culturais são significativas, optei em minha escrita, por fazer uso da voz/escrita/denúncia. Chimamanda Ngozi Adichie (2020), escritora africana, nos alerta sobre o “perigo da história única”, portanto, nesta pesquisa, destaco, o perigo de um único olhar sobre as reminiscências dos povos africanos, assim como no poema de Evaristo, as “vozes mulheres” precisam ecoar.

Por isso que, minha formação docente precisa perpassar pela busca de respostas para essas e outras questões interseccionais, na relação com o outro e no fazer educativo. É importante que, a formação de professores/as possa buscar, através da pesquisa, os discursos não ditos, adormecidos ou esquecidos, intencionalmente, na infância/adolescência, na prática pedagógica, no meu/nosso cotidiano. Essa busca se dá pela necessidade de, também, me colocar no mundo e, neste sentido, não posso ter medo de incomodar.

1.3 A (auto)formação de professores/as e a prática profissional

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como

inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

(Paulo Freire, 1996, p. 21)

A questão da formação docente perpassa pela ideia de inacabamento, que não estamos formados/as, mas, que estamos em constante processo formativo. Essa reflexão acerca da profissão do/a professor/a, reafirma, sobretudo, nesta pesquisa, a necessidade de compreender as relações entre as categorias aqui apresentadas, *brincar, interseccionalidade e formação de professores/as*.

Para as contribuições sobre a categoria *formação de professores/as*, resalto que, são muitos os termos em torno do debate sobre a formação, por exemplo: formação inicial; profissionalização em exercício; formação em serviço; a formação contínua ou continuada, assim como da formação para o desempenho de novas funções na educação, como na gestão, coordenação, articulação e das diferentes modalidades de ensino.

António Nóvoa (2017, p. 26) afirma que, “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”. Defendo, portanto, que aprendemos a ser professores/as, a partir das formações proporcionadas por nossas trajetórias de vida, do processo de escolarização, da formação acadêmica e da prática docente.

Nesse sentido, não descarto, aqui, a importância da formação; da racionalidade técnica; dos estudos sobre metodologia; didática; das várias aprendizagens no campo da formação acadêmica. Isso oportuniza acessar outros conhecimentos necessários à formação. A intenção é reforçar, também, um conceito de formação, que se dá, a partir das próprias histórias, das experiências que o ser vive ao longo da vida, sobretudo, na prática profissional.

Nóvoa (2012) nos convida a “pensar a formação de professores/as para dentro da profissão”, ao afirmar isso, ele traz a ideia de que, especialistas; pesquisadores da educação; gestores; tecnólogos; autores; curriculistas, não podem pensar a educação distante da docência, nem deixar a formação de professores/as à vista de outros profissionais, sem olhar para dentro da profissão. Nesse entendimento, concordo que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as

dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Assim, pensar a formação dos/as professores/as implica, também, pensar, por exemplo, quais experiências pessoais conduziram a essa profissão? Quais influências, caminhos ou descaminhos levaram a essa profissão? E, diante destas questões, surgem outras: como alguém se torna professor? Serei professora durante toda à minha vida? São questões que refletem as nossas escolhas e não-escolhas, nossa identidade profissional. São muitas marcas e dúvidas, que permeiam a profissão, e não tenho como objetivo trazer respostas a todas, pois, estas emergem das expectativas pessoais e experiências de cada ser, principalmente, a partir das discussões teóricas e das práticas.

Podemos afirmar que, são muitos os lugares e possibilidades de formação. Nesse sentido, é comum ouvir dos/as docentes expressões, como: “na prática a teoria é outra”. Maria Inez Carvalho (2018) apresenta essas duas categorias, teoria e prática, como pares conceituais opostos, os quais, um não vive sem o outro. Ela afirma que, “como diálogo, as teorias são criadas a partir de movimentos dialógicos com a realidade e, ao serem colocadas em contato com o mundo, recriam a partir de seus pontos de vista (p. 6)”, e que, expressões vindas dos/as professores/as, como a mencionada, é por que, nesse sentido “levar a teoria para a prática para ser aplicada é, via de regra, frustrante, o mundo das ideias é desmanchado, híbrido, deslocado” (p. 6), porque, a prática apresenta uma diversidade de acontecimentos, de singularidades que produzem outras perspectivas teorizantes.

Isso implica pensar no campo da experiência profissional como um potente lugar de formação, onde se vive para além daquilo que foi lido e refletido, inicialmente. É na experiência que, confrontamos aquilo que conhecemos com o que ainda há de se aprender, e aprendemos todos os dias algo novo. Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 14) afirma que, “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”.

No exercício da profissão docente, aprendemos muito com o outro, na interação, no diálogo, nas circunstâncias que emergem do cotidiano, como por exemplo, ao se deparar com relatos de outros/as professores/as, os desafios e narrativas dos/as estudantes. Para Nóvoa (1992, p. 14) “é importante a criação de

redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico”.

Trago para a roda, também, um diálogo com Paulo Freire (1997, p. 19). Segundo ele “partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente”, o que nos remete à compreensão de que estamos em constante processo formativo. Nesse sentido, ele afirma que, “há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também”.

Destaco a contribuição de Freire em meus primeiros trabalhos acadêmicos, bem como nas primeiras experiências profissionais, sobretudo, por influenciar a minha prática professoral e o entendimento sobre o que vem a ser uma pedagogia crítica. Ele traz inspirações acerca de como a condição no mundo, enquanto ser político, cultural e histórico influencia diretamente a minha condição enquanto professora.

Freire (1978) apresenta, também, a necessidade de uma prática docente voltada à experiência dos próprios estudantes e do contexto em que eles/elas estão inseridos:

Seria do mais alto proveito, por outro lado, se pudesse preparar material visual, inicialmente sobre experiências realizadas em outros países da África, com a análise das quais se sobrepassariam os limites geográficos da área e do próprio país e se iria ganhando uma visão mais ampla da realidade. Debater a prática do combate ao mosquito numa área rural da Guiné-Bissau e depois discutir a mesma prática numa comunidade camponesa de Moçambique, da Tanzânia ou de São Tomé e Príncipe significa possibilitar a análise de um sem-número de problemas ligados a esses países (FREIRE, 1978, p. 30).

Estas são contribuições para a formação do/a professor/a, sobretudo, a partir da discussão sobre a educação, enquanto prática da liberdade. O método de educar, partindo da realidade e do cotidiano proposto por Freire, se contrapõe à ideia de uma educação desconectada das experiências dos alunos e homogeneizadora dos conteúdos e das relações sociais.

Para alguns, que desejam manter as estruturas de poder, há uma “subversão” em seus trabalhos, há uma resistência, sobretudo no Brasil, no contexto atual, que se apresenta em constantes tentativas de cunho político ideológico, em condicionar a

educação e os/as professores/as a meros “transmissores de conhecimento”, previamente estabelecidos e monitorados, sem haver questionamentos sobre as matrizes e estruturas de poder presentes na sociedade.

Para aqueles que compreendem, assim como eu, que educar não é “transmitir conhecimento”, que há um sentido maior, a contribuição de Freire para a educação foi, e, ainda é inspiração. Nesse sentido, vejo com preocupação as iniciativas como o movimento “Escola sem Partido”, que criminaliza a atuação do/a professor/a, por causa de conteúdos trabalhados e seus posicionamentos em sala de aula, limitando o ato de educar ao de instruir. Entendo que, projetos de lei³ com esse cunho, são investidas contra a liberdade de cátedra docente, que ferem a autonomia da profissão e desvalorizam o/a professor/a, sobretudo, em cenários que a profissão já passa por constantes desafios em relação à valorização profissional e as realidades diversas enfrentadas durante o ensino-aprendizagem.

Nesse sentido Gaudêncio Frigotto (2017) apresenta, com indícios, o que ele chamou de clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição, é a pedagogia do medo e da exposição virtual:

A “esfinge”, da mitologia grega, o “ovo da serpente”, do filme com o mesmo título de Ingmar Bergman, e as crônicas “O Alarme” e “Ódio”,¹ de Luis Fernando Verissimo, podem ser evocados como interpelação para entender aquilo que está subjacente ao ideário do Escola sem Partido e seu sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

A pesquisa que realizo, segue na contramão dessa perspectiva limitante da prática docente, justamente, por valorizar minha trajetória de vida e dos/as professores/as com os/as quais diálogo, que é preciso defender o direito à crítica social, a um conhecimento não neutro diante das diferenças, do empobrecimento de camadas da sociedade e das necessidades de políticas públicas e, para, além disso, do direito de trazer a discussão sobre a quem interessa a deseducação e a *des-in-formação*⁴.

³ Projeto de Lei, usando como referência o PL nº 867/2015. Para conferir o seu inteiro teor encontra-se disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668/>>.

Último acesso em: 15/10/2020.

⁴ Utilizo o termo, assim, separado, para destacar as ideias da falta de informação e/ou formação.

Freire (1978, p.16), nos sinaliza para a necessidade de transformação do sistema educacional, diante de uma educação que ainda oscila entre a liberdade e aquele modelo herdado do colonizador, ou de uma política neoliberal. Desse modo, é importante valorizar, também, os espaços não formais de educação, reconhecendo que, tanto os espaços formais, quanto os não formais, são espaços importantes para a produção do/a professor/a crítico/a, evidenciando a relevância dos conhecimentos produzidos, a partir de diferentes contextos.

Bell Hooks, influenciada pela pedagogia crítica de Freire, em seu livro “Ensinando a transgredir”, apresenta sua trajetória escolar, enquanto menina negra que viveu o período da integração racial⁵ nos EUA, sua formação acadêmica, experiência profissional e seu olhar como escritora/pesquisadora, que é atravessado pelas “práticas pedagógicas, que nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista”. Segundo a autora, “cada uma das quais ilumina as outras” (HOOKS, 2017, p.20).

Hooks (2017) critica o sistema de educação bancária, de memorização, de transmissão de conhecimento, de práticas educacionais tradicionais e conservadoras, que reforçam as estruturas sociais hegemônicas. Uma educação crítica, assim como um/a pensador/a crítico/a, é visto/a, como ameaça à autoridade de um sistema educacional que reforça, veladamente, as opressões. Nesse sentido, o diálogo sobre educação libertadora gira em torno de experiências de aprendizagens, que produzam saberes para uma formação tanto do/a professor/a, quanto do/a aluno/a e, desse modo, ela fala de uma pedagogia radical, que rompe com o tradicional.

Aceitando a profissão de professora como meu destino, eu me atormentava com a realidade das salas de aula que conhecera como aluna da graduação e pós-graduação. A grande maioria dos nossos professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação. Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser (HOOKS, 2017, p. 13-14).

⁵ Segregação racial, separação entre escolas de negros/as e de brancos/as em escolas nos EUA. Nos anos de 1950, após diversos movimentos e mudanças na lei, as escolas de estudantes brancos passam a receber estudantes negros, entretanto, essa transição, não foi e nem é fácil, até os dias de hoje.

Nesse contexto, a autora apresenta um cenário de formação que não provoca, não fomenta uma pedagogia para uma prática libertadora. Nas palavras de hooks (2017, p.15) “quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador.”

O conhecimento tem um potencial libertador, a educação capacita e possibilita tanto professores/as quanto estudantes leituras e releituras do mundo. Nesse sentido, a escola é um ambiente político em disputa, seja hegemônica ou contra hegemônica. A autora nos leva a refletir que a *des-in-formação* reforça as injustiças e que, o papel da educação é também o de uma (auto)formação de professores/as.

Percebo que há, ainda, na prática docente um desafio em lidar com questões interseccionais, pela necessidade de formação ou por estes temas nem sempre serem estimulados ou compreendidos pela comunidade escolar. Desse modo, ensinar para reproduzir, para a cumplicidade, tem sido o caminho mais fácil em detrimento a ensinar para romper barreiras de silenciamentos no fazer educativo. Percebemos que, “erguer a voz”⁶, ainda é difícil para muitos/as de nós professores/as, que ainda encontram limites formativos, ou de autorizar-se a fazê-lo, oscilando por diversas vezes, entre o falar e o calar-se.

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram a coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção (HOOKS, 2017, p.25).

Os/as professores/as que transgridem essas barreiras de práticas limitantes e excludentes, produzem experiências de (re)existência, como um ato de ir além, de desestabilizar e desestabilizar-se. Hooks (2017) fala de uma sala de aula, como um lugar do entusiasmo e não do tédio, “de estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera da aula, até mesmo que a perturbasse” (p. 16). Ela apresenta, também, a noção de prazer em sala de aula, de entusiasmo, de ver os estudantes em suas particularidades, o que, para mim, aproxima-se das discussões interseccionais e do fazer ludopedagógico que, em termos mais sensíveis, pode ser definido como o estar com o outro, num sentido mais amplo de produção de saberes.

⁶ Referência ao livro “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra” de bell hooks.

Sobre esse contexto da prática educativa, é importante desconstruir a ideia de que o/a professor/a é o/a único/a responsável pelo ensino-aprendizagem no campo da educação para as diferenças. A educação escolar depende de influências externas e internas do ponto de vista das formações individuais e do conjunto das instituições educativas. Nesse sentido, Maria Nazaré de Lima (2015) afirma que, os professores/as deveriam ser instigados em suas formações no tocante às questões identitárias, assim como a dos seus alunos:

Só depois deste trabalho com elas próprias, se passaria a discutir a possibilidade de como trabalhar questões da diversidade étnico-racial nas aulas que ministravam. Por outro lado, reflexões acerca da escola, do currículo escolar, das relações professor/aluno teriam também de ser feitas (LIMA, 2015, p. 96).

Tratando sobre a complexidade do processo formativo de professores/as para as diferenças, Lima (2015) afirma ainda que:

A formação de professores/as não se restringe as questões conceituais e metodológicas, incorporando aspectos da subjetividade dos sujeitos em formação, dentre essas as dimensões pessoais e profissionais. Neste pessoal estão inclusos aspectos relativos a raça/etnia, gênero, sexualidade, etc., na trajetória familiar, estudantil, no âmbito, enfim, de contextos mais amplos, para além da escola (LIMA, 2015, p.121).

Todas estas reflexões acerca da formação, nos alerta para a necessidade de pensar em processos formativos construídos para/com professores/as, a partir dos contextos e suas experiências. Ou seja, a implicação e compromisso com uma educação identitária, antirracista, que considere as relações e diferenças de gênero, de empoderamento negro, feminino, perpassa, principalmente, por uma (auto)formação dos professores/as.

Portanto, a profissão de professor/a se desenvolveu e se consolidou ao longo dos últimos dois séculos, entretanto, neste século XXI, apesar de estarmos em tempos de efervescente produção do conhecimento humano-científico, passamos por um processo de desprofissionalização e desmoralização da profissão nos campos político, econômico e social.

Estamos, enquanto, profissionais, submetidos/as a muitas tensões e recuos consideráveis, às consequências oriundas de disputas e interesses no campo do poder público e do privado, dos desafios à formação tecnológica, de processos de crescimento do ato de ensinar em casa e de diluição da escola pública, seja por

interesses hegemônicos, ou pelo próprio entendimento de que precisa surgir algo novo diante dos cenários escolares.

Por fim, é preciso lançar o olhar sobre a formação docente, sobre a profissão docente, que tem um papel central na educação. São os desafios a uma revolução da educação em tempos estranhos e incertos. Nesse ínterim, pensar, sobretudo, em uma educação mais humanizada, que considere as diferenças como parte do processo educativo.

CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS E AS ENCRUZILHADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A escrita da metodologia exigiu um tempo de maturação, para que esta, de fato, se apresentasse de forma coerente com o objetivo e as questões que a norteia. As alterações foram muitas, visto que era necessário delinear, exatamente, o que me provocava a ação investigativa, o que gerou um processo de escrita e reescrita constante.

Vale salientar que, as pesquisas feitas no âmbito do MPED/UNEB, devem ser submetidas ao Comitê de Ética da própria instituição, tendo a Plataforma Brasil, como o canal onde as pesquisas são submetidas. Assim que concluída a etapa da qualificação, busquei orientações sobre como seria o processo de submissão, e o texto precisava passar por algumas alterações, organização dos documentos e termos necessários. O projeto foi cadastrado e passou pela análise e necessidade de alteração de um instrumento de construção dos dados, após atendidas as solicitações, a pesquisa foi aprovada.

Esse processo de aprovação, assim como o contexto da pandemia da COVID-19, demandou muitas alterações de datas. Por este motivo, algumas etapas foram reavaliadas e redimensionadas, visto que, no período de construção dos dados fui, pessoalmente, poucas vezes ao lócus de pesquisa, realizando, rapidamente, uma análise dos documentos, planejamentos, relatórios, fotografias e, em seguida, não pude mais ir à campo. Ou melhor, o campo de pesquisa alargou-se, contemplando, conversas, trocas de mensagens e a roda de *escrevivência* com mediação tecnológica.

Desde o início, fui desafiada a pensar um método de pesquisa que contemplasse as discussões, que articulavam o debate sobre o brincar, intersecção entre gênero, raça e classe social, bem como a formação de professores/as. Ao longo da escrita, me dei conta que já estava produzindo minhas *escrevivências*, e pensei “se eu as fiz, poderia convidar os/as participantes da pesquisa para fazê-las”. Então, o desejo de incentivar a produção de *escrevivências*, bem como promover espaços de partilha, me motivou durante a escrita do texto.

Nesse sentido, esta pesquisa surge, também, a partir da minha experiência como criança-mulher-negra-professora-brinquedista e da experiência de professores/as, na função de estagiários/as no curso de Pedagogia, na UNEB, campus XI, na Brinquedoteca

Criação, no período entre 2015 a 2018. A partir disso, objetivei investigar a cultura do brincar, evidenciando atravessamentos interseccionais, de raça, gênero e classe, presentes nas narrativas das experiências desses/as professores/as.

No que diz respeito às questões norteadoras desta pesquisa, elas se entrecruzam, no sentido subsidiar todo o caminho metodológico percorrido. Desse modo, elenco os seguintes questionamentos: como a brinquedoteca universitária pode contribuir para a formação de professores brincantes e suas experiências (auto)formativas? Como a cultura do brincar é atravessada pelas relações de raça, gênero e classe?

Para tanto, foi necessário apresentar, no primeiro capítulo, a investigação sobre as categorias da pesquisa, que são *brincar*, *interseccionalidade* e *formação de professores/as*, construindo, assim, o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, sendo que, neste segundo capítulo, escrevo sobre o método da pesquisa, que é a *escrevivência*, a partir da pesquisa qualitativa, narrativa (auto)biográfica e os dispositivos que auxiliaram na construção dos dados.

2.1 *Escrevivência* como método de pesquisa qualitativa e (auto)biográfica

A nossa escrevivência não pode ser lida como história para ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

(Conceição Evaristo)

O excerto que abre esse subtítulo, faz referência à função que as mulheres negras escravizadas no Brasil tinham, de contar histórias para adormecer as crianças da casa grande, as chamadas mães pretas. O que a autora revela em seu discurso é que, as histórias narradas por ela apontam para outra direção, o seu intuito é acordar, já que mobiliza a narrativa para denunciar injustiças. Vale destacar a importância dessa autoria negra feminina, em que sua escrita é carregada de ancestralidade e crítica social, partindo das experiências pessoais e coletividade do povo negro, homens, mulheres e crianças.

Conceição Evaristo faz uso do neologismo *escrevivência*, uma junção das palavras *escrever* e *viver*. Esse conceito teórico-literário denota a compreensão de uma escrita ancorada nas experiências vivenciadas pela autora, intelectual, mulher, negra, ao longo de sua trajetória, ou seja, as marcas pessoais se entrelaçaram ao

percurso profissional que trilhou, das histórias ouvidas, das cenas vistas e, através do artifício da linguagem literária, transpõe o real para a esfera da ficção, provocando um diálogo que nos identifica, nos aproxima e emociona. Nesse seguimento, pode-se inferir que, Evaristo buscou sua (auto)formação no âmago de suas aprendizagens profissionais, no seio familiar e nas observações cotidianas.

Ao tomar a *escrevivência* como método, adoto um estilo de escrita (auto)biográfica, com um emaranhado de experiências cotidianas, contidas num panorama histórico/contemporâneo, político, econômico e cultural do povo africano e de seus descendentes no/do Brasil. Ademais, estabeleço um diálogo com as personagens criadas pela autora, visto que, ao entrar em contato com as vidas delas, vejo a mim e aos meus pares, provocando uma catarse. As vozes presentes em suas/seus personagens, não estão distantes de nós, são as nossas vozes, lançadas por uma sociedade ainda racista, sexista, desigual e opressora. Acerca dessas histórias, Evaristo (2016, p. 7) afirma:

Portanto, estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, contínuo no premeditado ato de traçar uma *escrevivência* (EVARISTO, 2016, p.7).

A autora nos orienta sobre a maneira como escrevemos os fatos e, ao usarmos a linguagem, podemos lapidar um fato, extremamente cruel, por exemplo, em uma narrativa de humanizada. Isso, a partir da nossa capacidade de sentir e sentir-se no mundo, de um saber sensível, que é diferente do conhecimento inteligível, mas, que no campo da pesquisa científica, esses diálogos são possíveis e têm grandes potenciais.

Nessa perspectiva, transformar cenas, em textos literários é como retirar poesia e conhecimentos de cenas sensíveis e duras do cotidiano, essas são matérias construídas, a partir dessas observações. João Francisco Duarte Junior (1998, p. 72), afirma que, “no ato humano de conhecer o mundo as relações entre sentimentos e símbolos constituem seus processos fundamentais”, ou seja, considero, igualmente, importante acessar as experiências sensíveis e os conhecimentos racionalizados,

comunicados, inferindo-se da linguagem ao longo da vida. Desta maneira, ao ler as cinco obras que se seguem, experimentei várias emoções e sentimentos, encontrei muitas contribuições com/para minha vida/pesquisa/escrita.

Na narrativa de *Ponciá Vicêncio* (2017), Conceição Evaristo retoma todo o processo de escravização e de pós-escravidão, que a família da personagem passou, principalmente através do pai e avô, e essa memória do passado se funde ao presente, com sua mãe e irmão. Num cenário de extrema pobreza e injustiças sociais, a autora enfatiza a memória, bem como os laços familiares, gerando em nós um elo de ternura e afeição pela personagem. Destaco algumas cenas dessa obra. O fragmento a seguir trata do pai e do avô de Ponciá:

Aprendera a ler as letras numa brincadeira com o sinhô-moço. Filho de escravos, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais. Era pajem do sinhô-moço. Tinha a obrigação de brincar com ele. Era o cavalo em que o mocinho galopava sonhando conhecer todas as terras do pai. Tinham a mesma idade. Um dia o coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro. O pajem abriu. A urina do outro caía escorrendo quente por sua guela e pelo canto de sua boca. Sinhô-moço ria, ria. Ele chorava e não sabia o que mais lhe salgava a boca, se o gosto da urina ou se o sabor de suas lágrimas. Naquela noite teve mais ódio ainda do pai. Se eram livres por que continuavam ali? Por que, então, tantos e tantas negras na senzala? Por que todos não se arribavam à procura de outros lugares e trabalhos? (EVARISTO, 2017, p.17).

A narrativa prossegue, com o menino tomando coragem para perguntar, mas, ele tinha medo dos ataques e do braço pesado do pai. Um dos braços era cotoco, quando cativo, em um momento de desespero e indignação com a escravidão, tirou a vida da esposa e tentou tirar sua própria vida, mutilando um dos braços. A resposta, não foi formulada em palavras:

Perguntou e a resposta do pai foi uma gargalhada rouca de meio riso e de meio pranto. O homem não encarou o menino. Olhou o tempo como se buscasse no passado, no presente e no futuro uma resposta precisa, mas que estava a lhe fugir sempre (EVARISTO, 2017, p.17).

Esse é um livro que parte de uma situação bem específica da escravização dos povos africanos e das desigualdades sociais vividas por sua descendência, uma cena forte, carregada de opressão, vivida em um período de curiosidade infantil e, essa ausência de resposta, opções e oportunidades, de sair dessa condição social.

O livro narra cenas da infância de Ponciá, de brincar e produzir boneco com o barro. Certo dia, após a morte de seu pai, ela sai de sua vila e vai tentar melhores condições de vida na cidade grande, mas, se aparta de sua mãe e do irmão. No entanto, essa condição social não melhora. Em dado momento, ela também se aparta de si, constituindo cenas de extrema sensibilidade, principalmente, durante toda a tentativa de reencontro. Em Ponciá Vicêncio, seu irmão Luandi, também, vai para a cidade e busca aprender a ler-escrever:

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara pra traz. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser (EVARISTO, 2017, p.110).

Essa sensação de não-lugar, de negação da história, buscando os vestígios de quem somos, como forma de (re)encontrar e encontrar-se, é marcante nas narrativas diaspóricas. Em *Becos da Memória* (2017), as narrativas sobre o dia a dia numa favela, nos leva a pensar que, o nosso passado de negação não acabou, diante da situação que muitos afro-brasileiros ainda se encontram. Afinal, onde está a grande maioria negra do território brasileiro? Em quais condições de acesso à educação; moradia; saúde; segurança; a água; se encontram? Apresentar de forma literária esse passado-presente, segundo Conceição Evaristo, é uma maneira de reivindicar uma posição de dignidade, uma forma de reafirmar uma identidade, as nossas raízes ancestrais, em termos emocionais e políticos.

Nesse sentido, em *Olhos D`água* (2016), livro de contos, a autora apresenta, também, marcas desse processo diaspórico. *Olhos D`água* evidencia a violência urbana no cotidiano de meninas/mulheres que sofrem, com miséria e exclusão social, é um resgate da história, não somente de mulheres e seus homens, socialmente excluídos, mas, também, de força, luta, garra, de mães que resistem e denunciam todos os dias as políticas econômicas e sociais de dualidade entre vida e morte. Nessa leitura, foi difícil segurar as lágrimas, os arrepios e a sensação de que, essas histórias, também são nossas.

Em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2016), livro de contos, essa leitura/pranto, também se fez presente por alguns instantes, pois, tanto as

personagens femininas, quanto à escolha das cenas, expressam bastante realismo. O livro dá voz a mulheres, crianças negras, suas andanças e afetamentos, possibilitando que, atravessassem histórias sensíveis de sonhos, empoderamento, de dores, de perdas, ou como a autora chama de corpo/história e corpo-mulher-negra, mas, também, vivem, de certo modo, o êxito de saírem das tormentas, das amarguras cotidianas.

Essas e outras narrativas compõem as obras de Evaristo, como no livro *Histórias de leves enganos e parecenças* (2017), as breves narrativas apontam para alguns temas afro-brasileiros, dentre eles, o tema religioso, que aparece no conto “A moça de vestido amarelo”, no qual a personagem traz imagens ancestrais, fazendo referência à Oxum, possivelmente, guardadas em seu inconsciente, a narrativa segue, fazendo uso de representações femininas do religioso, apresentando, de certa forma, um sincretismo:

Dóris da Conceição Aparecida, desde o primeiro ano de vida, ao começar a falar, deixou os seus espantados. Abrindo os braços, espichando um dos dedos como se mostrasse alguém ou alguma coisa, balbuciou algo assim: “a-ma-e-lo”. (...) Era o matiz preferido para colorir seus rabiscos. (...) Um dia, aos sete anos, acordou sorridente dizendo que havia sonhado com a moça de vestido amarelo. (...) Só a sua avó sabia muito bem de que moça, a Sãozinha estava falando (EVARISTO, 2017, p.23).

Estas e outras histórias são desveladas, trazendo muitos traços das identidades do povo brasileiro, com nuances de mistério e traços de encantamentos. No âmbito do brincar, encontro várias cenas da infância nos textos de Evaristo e, também, no que confere ao debate interseccional. Na perspectiva da formação de professores/as, a experiência da escritora/professora, nos sinaliza que, muitas dessas histórias de afrodescendência podem ter sido escutadas, vistas ou experienciadas no campo pessoal e profissional pela própria autora.

A concepção de *escrevivência* tem fortes implicações metodológicas na construção das minhas narrativas e dos/as participantes da pesquisa. Visto que, no que se refere à proposta de investigação apresentada nesta pesquisa, tem fundamentação nos moldes da abordagem qualitativa. A escolha por essa abordagem, tem como referências, os estudos teóricos críticos em educação. A pesquisa qualitativa considera a complexidade na construção do conhecimento em suas diversas dimensões, assim como o diálogo com outras áreas do conhecimento nas ciências humanas e sociais.

A pesquisa qualitativa é uma atividade desenvolvida pelo/a pesquisador/a, em contato direto com o contexto em que o fenômeno pesquisado ocorre. Ela tem caráter subjetivo, interpretativo e caráter exploratório. Valoriza aspectos emocionais, intelectuais, culturais e sociais dos participantes, opiniões, sentimentos, atitudes, comentários e aprendizagens.

Sobre esses aspectos, uma outra questão é quanto ao rigor que é um desafio nas pesquisas qualitativas, sobretudo de narrativas orais, visto que é importante perceber as questões emergentes dos discursos, o não dito, o que gera silêncio, cada minúsculo detalhe, de modo que não se atenha apenas ao planejado, mas também ao que acontece, trazendo para o rigor necessário e a cientificidade. Para Macedo (2009):

Vale pontuar que a compreensão é do âmbito da *experiência do sujeito*. O pesquisador, portanto, não tem acesso direto à compreensão do *outro*. O rigor dos seus métodos porta esta premissa, e como tal, constrói dispositivos capazes de trabalhar *com* a intenção e as escolhas dos atores sociais, único caminho rigoroso que pode possibilitar alguma aproximação da compreensão do *outro* e da sua realidade, com isso, produzir o que se denomina nas epistemologias qualitativas de *conhecimento situado* (MACEDO, 2009, p. 87-88).

Na pesquisa qualitativa o desenvolvimento de diferentes meios descritivos e narrativos favorecem a compreensão sobre o objeto pesquisado, o que contribui para a produção das *escrevivências*. Para isso, o uso de métodos e técnicas de caráter linguístico e subjetivo, caracterizam as pesquisas qualitativas. Para alguns, essa variedade de métodos, pode enfraquecer e/ou ocasionar na perda do rigor científico, entretanto, segundo Dante Galeffi (2009):

As qualidades dos fenômenos só podem ser apreendidas por qualificações específicas, que são, em seu conjunto, processos linguísticos complexos de subjetivação, impossíveis de serem capturados em uma lei geral única e multiplicados como cópias exatas do modelo eidético gerador (GALEFFI, 2009, p. 32).

Para a produção dessa pesquisa foram necessários alguns passos metodológicos, para que a intervenção fizesse sentido no intuito de contribuir com a realidade do *lócus*, pois não adiantaria produzir pesquisa qualitativa sem pensar de que forma esta possa trazer transformações e efeitos com vistas a possibilitar modificações expressivas em seu meio de atuação. Nesse sentido, o passo seguinte

foi definir os conhecimentos teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica. Segundo Elizeu Clementino de Souza (2007):

Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral. Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras (SOUZA, 2007, p. 67).

Nessa perspectiva, o estudo (auto)biográfico é, “auto” eu, “bio” vida, “grafia” escrita, ou seja, “escrita da própria vida”, pressupõe trabalhar com memória, lembrança, esquecimento, narrativa, silenciamento, reflexividade e uma escrita de/sobre si. É uma construção onde também participa o/a próprio/a investigador/a, razão pela qual, é uma forma de implicação entre quem pesquisa e os/as participantes da pesquisa, e neste caso, eu, enquanto pesquisadora, sou também participante. Segundo Souza (2007):

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. Do ponto de vista gnosiológico, a hermenêutica fenomenológica busca compreender os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e auto-reflexão (SOUZA, 2007, p. 63).

O narrador, neste sentido, é aquele que vivencia os fatos, ao narrar a sua história de vida, tece reflexões a partir das quais sujeito constitui e/ou (re)significa sua identidade. As narrativas (auto)biográficas trazem a experiência de quem contou a história. A realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para quem está contando. As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas, elas propõem representações e interpretações particulares do mundo, elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e espaço.

Para Walter Benjamin (1994), são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente, ele se refere ao narrador genuíno, aqueles/as que transmitem seus conhecimentos através da oralidade. Entretanto, no decorrer das últimas décadas, passou-se a reconhecer no campo educacional, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento profissional de

professores/as. Percebemos ainda que a arte de narrar tem ganhado força a partir sobretudo do movimento de mulheres-professoras-negras-intelectuais que veem em sua ancestralidade, em suas vidas e profissão, histórias que devem ser contadas.

Quais foram as circunstâncias que possibilitaram a utilização da memória e da narrativa como fontes críveis de produção de conhecimento, inclusive, de um conhecimento com potencialidade formativa? A valorização dessas fontes ocorreu no bojo da alteração paradigmática produzida a partir das dúvidas levantadas sobre a capacidade, do conjunto de referências teóricas e metodológicas das ciências naturais, de dar conta da compreensão dos fenômenos sociais. Problematizou-se, então, a noção de cientificidade a partir da contestação do positivismo que, até então, constituía-se como ideia reguladora hegemônica na produção do conhecimento válido (SOUZA, 2007, p. 61-62).

O que podemos chamar de conhecimento válido? No centro das narrativas sobre a produção científica, predominaram as eurocêntricas ou norte-americanizadas reconhecidas como conhecimento. Entretanto, no campo dos estudos pós-coloniais, observa-se uma tentativa de rompimento com o colonialismo científico, visando a transformação das narrativas, de modo que se recupere os sentidos e as vozes ausentes.

Esse movimento é importante para repensar as grandes narrativas, o campo da produção historiográfica e na produção de novas narrativas coletivas, reconhecendo inclusive a importância das fontes orais no âmbito da formação de professores/as, para isso é importante buscar leituras alternativas. Neste sentido, Gonzalez (1984) analisa o jogo entre consciência, memória e narrativa:

Por isso, a gente vai trabalhar com duas noções que ajudarão a sacar o que a gente pretende caracterizar. A gente tá falando das noções de consciência e de memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí, das duas, também chamado de dialética (GONZALEZ, 1984, p. 226-227).

A memória, neste caso, não tem apenas uma dimensão individual, nesses termos, podemos afirmar que a memória é também coletiva e é um complexo que envolve muitas interações entre grupos sociais ao longo do espaço-tempo. Para Maurice Halbwachs (1990, p. 86) “nossos pais, a escola, o ginásio, nossos amigos, os colegas de profissão, nossas relações mundanas, e ainda tal sociedade política, religiosa, artística à qual tivemos a oportunidade de nos ligarmos” são espaços, grupos, relações que produzem experiências de coletividade, assim como visões, entendimentos, ideais de mundo.

Do ponto de vista coletivo, uma experiência quando se torna narrativa e é acessada por outras pessoas, pode ser assimilada de modo crítico ou não, pois nem sempre a memória é construída pela maioria da sociedade, as vezes fica restrita a grupos, as pesquisas, o que favorece, de certa maneira, aos interesses de negação da existência de marcadores históricos de injustiça social. Ou seja, muitas narrativas sobre as questões interseccionais, não são apreendidas ou são distorcidas dificultando o enfrentamento das diferentes formas de discriminação social.

Escrevivência diz respeito a isso, a memória dos sujeitos, que é individual, mas que é coletiva. Do lugar de origem, da cultura, dos saberes, das tradições orais, dos ancestrais africanos, que passam por desafios diante da exclusão social e do apagamento histórico-cultural dos povos afro. É como afirma Gonzalez (1984, p. 227) “no que se refere à gente, à crioula, a gente saca que a consciência faz tudo prá nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela prá tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala”. Nesse sentido, *escrevivência* vem fazer isso, vem falar, trazer a consciência aquilo que foi/é negado, esquecido, apagado.

As dificuldades estão em parte dessa memória que a gente não tem, na perda coletiva oriunda da negação da cultura africana, sobretudo gera dificuldades em registrar com exatidão o que veio antes. A resistência e a importância das narrativas orais, dos modos de ser, de viver e de fazer dos povos diaspóricos nos impulsiona a buscas mais efetivas e solidárias sobre estas narrativas e na luta antirracista.

A *escrevivência*, escrita poética e de resistência que inspira as narrativas (auto)biográficas nessa pesquisa qualitativa, busca resgatar o que foi experienciado, de modo que revele memórias das cenas/lembranças pelos/as professores/as desde a infância até os dias de hoje, marcas de um brincar atravessado pelos marcadores sociais de raça, gênero e classe, de memórias que são individuais mas que apresentam histórias que são nossas, que são coletivas. Para isso, faço uso de dois

importantes dispositivos de construção dos dados da pesquisa, que são as entrevistas e as rodas virtuais de *escrevivência*.

2.2 Entrevistas e Rodas Virtuais de *Escrevivência*

A *entrevista* é um instrumento importante para estabelecer uma apresentação, um início de conversa, para conhecer individualmente os/as participantes da pesquisa. E nesse sentido, a escolha por esse primeiro dispositivo se deu também pela necessidade de obter informações sobre os/as professores/as, assim como inserir, num primeiro momento, as categorias da pesquisa no discurso dos/as participantes.

Para a condução das entrevistas individuais, escolhi dialogar separadamente para deixá-los/las mais à vontade. Deste modo, elaborei cinco questões abertas, que teve como fundamentação o debate sobre o *brincar, interseccionalidade e formação de professores/as*, visto que por meio delas foi possível fundamentar dialogicamente a condução da entrevista.

Assim, a construção das questões, partiram dos objetivos e problematizações que orientam essa pesquisa, mas também teve a intenção de possibilitar aproximações entre mim, enquanto pesquisadora e os/as professores/as que atuaram como estagiários/as na Brinquedoteca Criação. Segundo Roberto Sidnei Macedo (2009, p. 95), “entrevistas, por exemplo, como qualquer dispositivo das pesquisas qualitativas, não podem deixar de ser consideradas um encontro entre seres humanos, *entre-vistas*”.

Tal decisão sobre a escolha da entrevista individual como dispositivo, está ancorada na seguinte compreensão sobre os procedimentos de investigação qualitativa, onde “artefatos e procedimentos de pesquisa precisam desenvolver, acima de tudo, sensibilidades e compreensões *intercríticas*,”. (MACEDO, 2009, p. 94). E foi a partir das entrevistas que pude me aproximar da realidade dos/as participantes, de forma profissional e afetiva.

Vale salientar que todas as entrevistas ocorreram via mensagens por aplicativo de celular chamado WhatsApp e ligações. A escolha desse aplicativo foi por possibilitar os registros das mensagens/conversas, chamadas telefônicas e o envio de arquivos. Deste modo, foi possível preparar o caminho para a orientação e utilização do segundo dispositivo de pesquisa, as rodas virtuais de *escrevivência*.

Inspirada na articulação e instrumentalidade das rodas de conversas, do dispositivo de análise teórico-metodológica presente/oferecida de Evaristo chamada de *escrevivência* e associada a contingência pandêmica em que a construção dos dados enfrentou no ano de 2020, que crio/chamo, o segundo dispositivo dessa pesquisa, de *Roda Virtual de Escrevivência*. Sobre este tipo de dispositivo Inês Barbosa de Oliveira e Graça Reis (2018, p. 70) afirmam que:

Por meio do *espaçotempo* das rodas de conversa, que são também comunidades de prática, professores e professoras podem reforçar um sentimento de pertencimento à profissão e de identidade profissional que é importante para que se aproximem das possibilidades de reconhecimento de sua autoria e autonomia no *fazerpensar* docente (REIS, 2018, p.70).

Esse é um instrumento metodológico de intervenção em grupo, onde as pessoas conversam, se olham e interagem mesmo que virtualmente, de forma mais próxima, mais sensível por meio de videoconferência sobre suas histórias de vida.

Esse processo ocorreu a partir do uso de um aplicativo de videoconferência, dos combinados via WhatsApp, em diálogos individuais ou em grupo por alguns meses. Nesse caso, o aplicativo escolhido para as videoconferências foi o Google Meet, por ser considerado de fácil acesso, de conhecimento de alguns dos/as participantes e já está sendo utilizado em minha prática enquanto coordenadora pedagógica da educação básica no contexto da pandemia.

Em relação a ideia de “roda”, esse hábito de sentar-se, de estar em círculo não é recente, vem de outras gerações. Na roda, todos têm uma participação, uma contribuição a oferecer para o grupo, a ideia, inclusive, é que ninguém fique de fora. “As rodas de candomblé, samba e capoeira dão a liga necessária para que aflore a experiência tradicional de povos africanos, nos seus aspectos mais singulares: o canto, o toque, a dança” (XAVIER, 2015, s/n). As muitas culturas africanas e indígenas trazem uma cosmologia, uma rede de forças de criação, de mudanças e transformações, através da oralidade.

A roda, na cultura infantil, é uma brincadeira tradicional onde, através das cirandas, das cantigas entoadas, é possível conhecer os costumes, o cotidiano, as festas, as comidas, as brincadeiras, as paisagens, as crenças e os valores de um determinado grupo. Em relação as rodas virtuais *de escrevivência*, estas contribuem para um diálogo mais aberto e de trocas de experiências lúdicas, interseccionais e profissionais, através de narrativas carregadas de emoção e saberes.

Deste modo, as rodas virtuais de *escrevivência*, foram atravessadas pela ludicidade, através dos diálogos e dos jogos formativos a partir das pausas lúdicas, do uso de dinâmicas, brinquedos e brincadeiras com os/as participantes, como estratégia de sensibilização e potencialidades provocadas pelo ato de brincar, a partir de suas interações e reflexões, provocando os sentidos, as memórias e os corpos brincantes, o que confere como ponto principal de diferença entre esse dispositivo metodológico e outros.

Neste lugar, “em que todos e cada um possa se expressar, falar, ouvir, discutir e deliberar, são potentes formas de se promover essa ecologização emancipatória” (OLIVEIRA e REIS, 2018, p. 75). Esse dispositivo se constituiu como um espaço de diálogo de modo singular, único e legítimo, é um lugar de encontro das experiências e da produção de saberes, é potência para a tecitura de soluções coletivas, exercício da partilha, aprendizagens coletivas e de relações mais ecológicas entre os diferentes saberes, compreensão e potencialização de práticas cotidianas de auto-co-formação de professores/as.

CAPÍTULO 3 - ATRAVESSAMENTOS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Nessa conjuntura, antes de narrar as *escrevivências* dos/as professores/as participantes da pesquisa, tracejo estas linhas, partindo das histórias ecoadas da minha voz, vezes outras, advindas daqueles/as que me apresentaram as primeiras narrativas que, ainda hoje, são rememoradas nas rodas de conversa em família, entre brincadeiras, risos e alguns embargos na garganta.

Isto posto, enquanto pesquisadora e participante, para desenvolver esta pesquisa, careço partir das memórias de minha infância, das experiências escolares lúdicas, nesses lugares chamados casa e escola, tantas vezes, no passado, negligenciadas nas produções e no nosso arcabouço de referencial humano-formativo ao escrever sem olhar para si.

Engendrar essa narrativa desde a infância torna-se um desafio ainda maior, *a priori*, pelo fato de precisar me (re)conhecer, e isso nunca foi um processo fácil, em face de certas influências, de mecanismos simbólicos e subjetivações, ulteriormente, por que a opção em trazer os registros do cotidiano, ainda não é um exercício costumeiro e, por fim, escrever a partir da tradição oral, das experiências, das produções intelectuais, pleiteia longas leituras de textos e seus múltiplos contextos.

Caminho com o desafio de apresentar em minhas memórias os atravessamentos presentes a partir das categorias da pesquisa, em diálogo com os/as autores/as e as experiências, com cuidado de não reproduzir um discurso androcêntrico, de não me sentir tentada a rebuscar, a disfarçar ou exagerar ao narrar as cenas que se entrelaçam como fios em minha memória. Em suma, por trazer para a roda os marcadores sociais que abordam temas considerados complexos nestes tempos, em que o contexto político brasileiro, em que essa escrita é produzida não é tão favorável a estas discussões:

Em atuais tempos sombrios, articular os temas infância e estudos feministas é retomar uma decisão corajosa que nos faz seguir em frente em uma caminhada que nos parece em direção à fogueira da Inquisição, mas, se é necessário queimar os corpos dos/as/xs pesquisadores/as/xs e professores/as/xs que buscam perscrutar os atos performativos de gênero e analisá-los, minuciosamente, diante dos sentidos elaborados pelo “ser no mundo”, então, correremos o risco de ter os nossos corpos incinerados (MESSEDER, 2018 p. 2).

À vista disso, as memórias não serão aqui capturadas por completo, nem seguirão uma linearidade definida. Esse balouçar, em alguns momentos, serão pertinentes. Para apresentar algumas das histórias, me inspiro na arte literária de Conceição Evaristo, escritora de poesias, contos e romances, que trazem a mim um entusiasmo latente diante do conceito de *escrevivência*, como uma escrita que é nascitura do cotidiano, das experiências de vida.

No presente capítulo, tanto as memórias quanto as narrativas delas são suscetíveis de alterações, são fragmentos da realidade, tateio apenas uma faísca de algo incomensurável que é a vida, a memória e suas teias. Em um primeiro momento, em diálogo com os autores, apresento as curiosidades, brincadeiras, fantasias, dúvidas e frustrações da minha infância, em casa e na escola, em seguida apresento um pouco sobre a minha formação docente e algumas experiências como professora, sobretudo aquelas experiências que deixaram marcas por terem sido atravessadas pelas diferenças, por fim, apresento como se deu o contato/experiência com *lócus da pesquisa*.

3.1 Era uma vez... minhas narrativas da infância

*Dava pra ver
A ingenuidade e a inocência cantando no tom
Milhões de mundos e universos tão reais
Quanto à nossa imaginação
Bastava um colo, um carinho
E o remédio era beijo e proteção
Tudo voltava a ser novo no outro dia
Sem muita preocupação*

(KELL SMITH, 2017).

Gostava de ouvir os mais velhos reviverem o passado na vastidão de tantas coisas decorridas. E tudo era uma festa para a minha imaginação, que se transportava para os lugares ditos com tanta riqueza de detalhes. Aquelas histórias contadas por minha mãe, pai e avó. Algumas dessas histórias traduziam o que foi vivido no campo, na migração para a cidade, traziam as trajetórias de mulheres e homens marcadas/os pelas diferenças, ora de subordinação, ora de superação da ordem de subalternidade social estabelecida, advinda de uma herança colonizante.

O lugar primeiro das lembranças são as “minhas casas”, de mãe e avó materna, em um bairro da periferia do município de Serrinha, localizado no Nordeste da Bahia,

com a população em sua maioria formada por negros e negras, onde por muito tempo foi considerado um lugar hostil. Narro a partir das memórias, principalmente, minhas e de minha mãe. Foi ela quem assumiu a responsabilidade afetiva, financeira e a minha educação. Aqui, quero reforçar a presença marcante de algumas mulheres em minha vida, minha avó materna, que ficou viúva muito cedo (em memória), mas a sua presença foi/é muito importante.

A minha mãe, mulher forte, assim como minha avó, teve de, bem cedo, por vários motivos, educar os/as filhos/as sozinha. Ressalto isso por considerar marcante, pois de certo modo as experiências dessas mulheres como minhas primeiras referências, me conduziram a refletir sobre a luta, a liderança e os mecanismos que nos conduzem ao empoderamento feminino e a luta antirracista.

Outro traço marcante da minha infância era o fato de ser uma criança negra, filha de pai negro pedreiro e mãe branca costureira. De quando em quando, me perguntava por que minha cor não era igual a dela, até porque, por vezes, os olhares das outras pessoas diziam muitas coisas que eu ainda não entendia. Havia uma subjetividade sentida que me deixava cheia de dúvidas, cheguei a pensar que fui adotada.

Esses olhares eram de fora, pois, na família, as relações sempre foram de acolhimento, nunca me senti tratada de forma diferente ou estranha, pelo contrário, no âmbito familiar que me sentia à vontade para ser uma criança brincante, e quanto as dúvidas, os olhares, minha mãe sempre dizia que queria ter filhas negras, que achava linda a minha cor, isso contribuiu para o reconhecimento da condição de menina/mulher negra e o enfrentamento de outras situações futuras.

Ao ler algumas das obras de Conceição Evaristo, pude entender um pouco mais sobre mim, sobre minhas duas irmãs, sobre a história/relação de minha mãe e pai, os desencontros, as ausências, invisibilidades, as negações, as reproduções daquilo que oprime e as duras realidades que cada um viveu. Compreendo hoje os refúgios e as formas que cada um encontrou para sobreviver, minha mãe sempre esteve/está comigo, cuidando e protegendo, do jeito dela. Em relação ao meu pai, tentamos criar novas histórias, viver aquilo que não foi vivido.

Sobre as memórias da infância, recordo-me da família reunida em frente à nossa televisão, uma das poucas do bairro, momento de tomar café e prostrar. Antes da novela começar, ou durante o intervalo, meu tio sentava-se no sofá ou em uma cadeira e me colocava em seus pés, fazendo o movimento de gangorra para cima e

para baixo. Lembro também de brincar com o xale de tricô, ou era de crochê, enquanto minha avó materna assistia televisão em casa, as franjas eram os cabelos das bonecas, minha mão fechada era a cabeça.

Ficava com muito medo das histórias que eram contadas nessas reuniões à noite, histórias de quando moravam na “roça”, de pessoas que se perdiam nas estradas, de coisas que viam e ouviam. De vez em quando, ia dormir na casa de minha avó para lhe fazer companhia, pois ela morava sozinha, passava à noite toda com a perna jogada em cima dela, algumas vezes com a cabeça coberta fantasiando as histórias e fantasmas.

Eram poucos os brinquedos, as narrativas que minha mãe faz até hoje, mistura desde brinquedos industrializados até brinquedos artesanais, criados com elementos e objetos do cotidiano, que foram recriados, reinventados. Vejamos sua narrativa:

Lembro de uma boneca que eu te dei de plástico de pele clara e com o cabelo bem preto colado compradas na feira aqui no centro da cidade, uma outra com um bercinho. Você gostava também de arrumar cavalinho, boi, vaca de plástico botava no cantinho pra fazer tipo um presépio, gostava também de brincar com areia e usava uma bucha que pegava no mato no quintal da casa pra colocar junto aos brinquedos. Cavalo de pau correndo, montava nos galhos do pé de laranja para fazer de cavalo, as vezes ia para o fundo da casa e pegava um pedaço de pau, amarrava uma tira de pano na cintura do pau e fazia um lenço e trancinhas de pano na cabeça..., era muita coisa. Gostava mais de brincar no mato, de ver tanque de água, ficava admirando a água (Maria, minha mãe, 2019).

Os quintais traziam um mundo de experiências, uma verdadeira selva a ser explorada, onde as árvores e galhos se tornavam desafios à criação de novas acrobacias, tantos foram os calos nas mãos, as quedas e os arranhões provenientes de um corpo em movimento, criativo, destacada por alguns adultos com a expressão “essa menina inventa arte”. As árvores do quintal de casa eram um dos meus lugares preferidos, e lembro do dia que vi limpando o mato, para a minha surpresa, cortando as árvores para dar lugar a construção de uma casa, parecia que parte de mim morria com elas.

O contato com os “bichos” de estimação envolvia também inúmeras brincadeiras, eu os observava e brincava junto. Cachorro, gato, bode, coelho, periquito, preá, eram muitas as companhias do brincar diuturnamente, fosse acompanhada ou sozinha. Os animais despertam um grande fascínio ao universo infantil, no meu caso, isso era prazeroso, mas também traumático.

Certa feita peguei os preás (porquinhos da índia), e os fiz de bonecas, coloquei-os dentro de um saco plástico e os amarrei na expectativa de que dormissem e, segundo minha mãe conta, eles iriam “dormir para sempre”. Descobri, recentemente, que quando bem pequena, tinha essa inocente mania de colocar animais em sacos para protegê-los, carregá-los ou niná-los.

Existia também um *hall* de entrada onde brincava dentro de casa com o portão de ferro trancado, com minhas primas e uma amiga, filha da vizinha onde eu passava muito tempo brincando, as vezes até sozinha. Costumava ficar ali com um caderninho de músicas iniciado por minha irmã mais velha e continuado por mim, onde escrevia as músicas ouvindo o programa de rádio local em um radiozinho velho dado por minha tia avó.

Por muitos anos, esse radiozinho foi a minha companhia durante a noite, até pegar no sono, e acredito que isso influenciou muito o meu interesse por música. Essas e outras brincadeiras eram feitas nesse pequeno espaço retangular, como a contação de histórias inventadas por nós, brincar de ser professora, de criar coreografias e escorregar pelo piso liso, com seus de detalhes, cores e desenhos.

Entre os brinquedos, recordo-me do triciclo velho e tão querido, da primeira bicicleta aos 9 anos, das brincadeiras de boca de forno⁷, de bola⁸, bambolê⁹, lagarta pintada¹⁰ e das tradicionais cantigas de roda¹¹. Lembro-me de um pedaço de madeira que virou um carrinho, ou estava mais para uma prancha, algo improvisado feito com a ajuda do meu pai, não lembro se tinha rodinhas, mas que, em dadas ocasiões, eu e outras crianças sentávamos e descíamos embaladas, todas juntas naquele pedaço de madeira, disparadas pelo passeio ao lado da casa. Nesse período, quase tudo que se fazia era com o objetivo de brincar, a criatividade, que contava com o auxílio dos adultos, superava as dificuldades de aquisição de brinquedos.

Em relação aos jogos tecnológicos, eles sempre foram atrativos, e eu tinha muita vontade de ter um aparelho de videogame, era o desejo de várias outras

⁷ Boca de forno: brincadeira feita com um grupo de crianças, geralmente ao ar livre, onde uma pessoa comanda as tarefas a cumprir, as crianças se revessam nesta função, quem chegar por último leva bolo, bati na mão, ou paga uma prenda como castigo.

⁸ Bola: geralmente brincadeiras de baleado, futebol, passar a bola em círculo com cantigas.

⁹ Bambolê: segundo pesquisas, os primeiros registros de bambolês foram encontrados no Egito a mais de 3 mil anos, artistas dançavam coma aros e as crianças imitavam.

¹⁰ Lagarta pintada: é uma brincadeira cantada, crianças em uma roda, sentadas ao chão, vão tocando a mão, onde a escolhida ao final da canção pega a orelha da pessoa mais próxima.

¹¹ Cantigas de roda: são músicas folclóricas, populares cantadas e dançadas em uma roda, também conhecidas como cirandas, elas representam os aspectos lúdicos das manifestações socioculturais.

crianças da rua. Assim como ter patins, o videogame demarcava uma estratificação social, e as poucas que podiam usufruir eram consideradas as crianças ricas do bairro.

Nos anos 90 havia um dispositivo portátil chamado *brick game*, vendido em pequenas lojas e camelôs, que era uma febre entre as crianças. Com muita dificuldade, bem depois, consegui adquirir o meu, e destaco esta passagem da memória como forma de refletir sobre o acesso e o uso dos jogos digitais, seja para fins educativos, ou como lazer, bem como da importância destes para o ingresso a um mundo tecnológico. Volta e meia, digo que tenho os dedos duros, porque não joguei videogame.

Via também muitas crianças brincando na rua, entretanto, eu pouco saía de casa, brincar na frente da casa somente com a supervisão de um adulto durante aqueles momentos em que se “varria o terreiro”, como os adultos chamavam a área na frente da casa. Era costume ouvir a conversa dos adultos enquanto varriam, mas o que gostávamos mesmo, eu e outras crianças, era daqueles desejados minutos de liberdade e de pés no chão, na terra.

Conceição Evaristo, em *“Insubmissas Lágrimas de Mulheres”*, testemunha um retrato de solidariedade e afeição feminina, que move e aproxima mulheres negras. Lá pelas tantas da escrita deste capítulo, li e me identifiquei com as paisagens da infância. Assim como no conto de *Maria do Rosário Imaculada dos Santos*, as casas dos meus parentes eram pertinho, como diziam, morávamos quintal com quintal. Em minha casa, quase sempre era proibida de brincar na rua, principalmente pelo medo das notícias de pessoas que pegavam crianças.

A personagem de Evaristo conta que, certo dia, estavam a olhar o tempo vadio na frente de casa, quando apontou na estrada um jipe, em poucos minutos começaram a sair todos de suas casas, o casal ofereceu um passeio com a criançada, deram várias viagens, na última, foi ela e o irmão:

Subimos contentes e o carro aos poucos foi ganhando distância, distância, distância... aflita e temerosa, pois começava a escurecer, pedimos ao moço e moça para fazer o caminho de volta. Eles apenas sorriram e continuaram adiante. Depois de muito tempo, noite adentro, eles pararam o jipe, puxaram violentamente o meu irmão, deixando o pobrezinho no meio da estrada aos gritos e continuaram a viagem comigo, me levando adiante (EVARISTO, 2016, p.46).

Esses e outros perigos rondavam a vida de meninas e meninos da periferia, nesse caso, do bairro em que eu morava. Desde pequena não entendia muito bem e me assustava quando ouvia um adulto dizer que o filho do vizinho estava desaparecido ou que foi encontrado morto em situações em que não vale pena descrever. Sobre isso, no conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos* em *Olhos d'água*, Evaristo (2016) apresenta a seguinte passagem:

Tinha um querer bem forte dentro do peito. Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida farta, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia. O pai dele e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal nas construções civis. O pai das gêmeas, que durante anos morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio. O moço via mulheres, homens e até mesmo crianças, ainda meio adormecidos, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram acumulados de cansaço apenas. Queria, pois, arrumar a vida de outra forma (EVARISTO, 2016, p.46)

Neste mesmo conto, há uma forte narrativa sobre o brincar de Zaíta quando ela “espalhou as figurinhas no chão, olhou demoradamente para cada uma delas, faltava uma, a mais bonita, a que retratava uma garotinha carregando uma braçada de flores” e em seguida “virou a caixa, e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho, bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados” (p. 45). A busca pela irmã para obter informações sobre a figurinha nos becos da favela, foi interrompida, assim como sua vida, por uma bala perdida.

Certo dia, aos sete anos, eu saí de casa sob a supervisão de minha mãe enquanto ela varria, lembro-me de estar usando apenas uma saia azul rodada com florezinhas, a correr e jogando futebol com outras crianças, mas também de ouvir a seguinte frase de alguém que estava por ali conversando “essa menina parece moleque macho¹²”, mas eu não compreendia o que aquilo queria dizer, ouvi essa frase infinitas vezes.

A medida que fui crescendo, esperavam de mim outro comportamento, e sempre escutava frases do tipo: “*se comporte como mocinha*”, ou “*você não pode brincar com meninos*”. Muitos adultos tentavam me proteger das situações que pudessem oferecer riscos, abusos, mas de alguma forma também reproduziam

¹² “Moleque macho”: termo utilizado, principalmente em alguns lugares no Nordeste, para nomear meninos com características consideradas do sexo masculino, solto, forte, valente.

estereótipos que sempre segregaram as meninas/mulheres, e demarcaram o espaço dos corpos brincantes e o lugar de cada indivíduo na cultura do brincar.

Uma coisa é factível, eu não compreendia o motivo. Aquilo que eu fazia, era coisa de moleque na cabeça de alguns adultos? Por que alguns achavam que menina tinha que brincar separado e de forma diferente? Para mim, não havia essa separação, na cabeça de criança, brincar era apenas ser livre, sem conceitos ou imposições.

Uma coisa que eu gostava, era de brincar com os nossos próprios cabelos e os meus longos cachos. Com o tempo, fui percebendo outros cabelos diferentes dos meus. Certo dia coloquei uma toalha presa por uma tiara na cabeça, cujo objetivo era alongar os cabelos ainda mais e balançar, imitando a propaganda de xampu da televisão, que trazia sempre a imagem de uma mulher não negra e de cabelos lisos e longos, mais tarde conheci as palavras relaxamento e alisamento, meus cachos aos poucos foram sumindo. A ideação ou a fantasia fazem parte da infância, entretanto, essas influências externas, esses padrões de beleza, que eu via com frequência nas propagandas, novelas, rótulos dos produtos, nas falas, influenciaram mais adiante na aceitação ou não das minhas características de raça.

Eu era bastante curiosa, e chamada com frequência de menina teimosa, mas de uma teimosia criativa, buliçosa, como é o costume infantil transgredir as regras, estava sempre fazendo o que não me era orientado a fazer, com o interesse de brincar. Relembro de ser repreendida por alguma travessura¹³, chorar bastante e, ao inchar o rosto, principalmente olhos, lábios e nariz, ouvir palavras de alguns parentes em tom provocativo, que na época, eu não entendia a complexidade de outros fatores étnicos e estéticos envolvidos, quiçá, poder me defender.

Mais tarde, a partir do conhecimento construído por intermédio das experiências e leituras, compreendi por que essas “provocações” magoavam, conduzindo-me a pensamentos, atitudes de disfarçar e esconder certos traços físicos, pois se tratava da reprodução de expressões, talvez inconscientes, que exaltavam negativamente as características físicas da população afro-brasileira.

Na década de 80, durante o processo de redemocratização do Brasil, a Educação Infantil passou a ser reivindicada como dever do Estado pelos intelectuais e pelas camadas mais populares, para que houvesse a ampliação do acesso à

¹³ Segundo o dicionário informal, travessura é a ação de uma criança inquieta, buliçosa, traquina, brincadeiras e agitação.

educação escolar, o que só veio a ser garantido institucionalmente, com a constituição de 1988 e bem mais tarde com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

As memórias mais fortes do início da vida escolar, sobretudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são os momentos de atividades lúdicas. Recordo-me, vagamente, da educação infantil dos 2 aos 5 anos, em uma escolinha particular com poucas crianças numa casa no bairro em que morava. No ano subsequente, estava em outra casa/escola, uma cozinha com uma mesa grande de madeira transformada em sala de aula, era ainda menor o número de crianças.

A 1ª série, hoje 2º ano do Ensino Fundamental, iniciei em uma escola pública municipal do bairro, antes de entrar, ainda éramos enfileirados/as cantando o Hino Nacional Brasileiro e/ou rezando o Pai-Nosso, e não lembro em qual ordem, nem se era no mesmo dia, se sempre junto ou separado que cantávamos e rezávamos.

A escola possuía muitas salas e crianças, tive dificuldades para me adaptar, não conseguia escrever direito, muito menos com a rapidez que a professora exigia. Por essa razão, chorava muito quando ela escrevia no quadro e apagava, queria “copiar”, como era orientado, mas tinha limitações em minha aprendizagem até então, creio que isso se reflete em um comportamento que tenho em sala de aula enquanto professora, de esperar os estudantes fazerem as anotações.

Foi um período em que eu adoecia muito, sarampo, catapora, caxumba e hepatite, algumas dessas eram comuns entre as crianças do bairro, e comigo foi quase tudo ao mesmo tempo. Chorava muito também por não poder brincar, estava sempre muito sonolenta, passava algumas noites sem conseguir dormir, existiam outros problemas em casa, o longo processo de separação da minha mãe e pai, que trouxe outros desafios.

As doenças se agravaram e tive que desistir, só retomei os estudos no ano seguinte, em outra escola, esta era comunitária, em parceria com a associação do bairro, onde minha avó paterna se tornou uma liderança dos grupos de idosos. A associação comunitária, mais conhecida pelos frequentadores com o nome de “comunidade”, era vinculada à Igreja Católica. À vista disso, comecei a frequentar também as aulas de catequese na capela, e posso dizer que, na igreja, também aprendi com a primeira catequista, era assim que a chamavam, ela era para mim também uma professora cujas atividades lúdicas na catequese me marcaram e, mais tarde, vim a fazer parte de grupos de jovens e me tornar catequista também.

Nessa escola comunitária, repeti o ano e fui até o final, com os cuidados e a paciência da professora, que também fazia parte da igreja. Lembro-me bem dela, dos óculos, de algumas dinâmicas que fazia com a gente e do espaço com duas salas grandes e lotadas de crianças quase impossível de correr. Até hoje não sei a formação dela, se fez algum curso de magistério ou acadêmico, mas sei que a sua forma de ensinar me marcou profundamente influenciando minhas brincadeiras em casa.

Comecei a estudar a 2ª série, 3º ano do atual Ensino Fundamental, em uma outra escola municipal do bairro onde fiquei até o final da primeira etapa do Ensino Fundamental. Daí, as memórias estão bem evidentes, lembro da “pró”, mulher negra, pessoa agradável, firme em sua prática educativa e ao mesmo tempo doce, acolhedora no seu jeito de olhar, orientar e dialogar com as famílias. Mais tarde, lendo Paulo Freire (1996), percebi muito dela no que ele afirma ser “uma outra qualidade indispensável à autoridade do/a professor/a em suas relações com as liberdades, essa qualidade é a generosidade”. Ela marcou a minha educação escolar e ainda a encontro, como sempre, acolhedora e orgulhosa por eu ter me tornado professora, o que torna o encontro feliz.

A escola possuía 3 salas, uma área ao redor dela, principalmente na frente e no fundo, um muro baixo e poucas cadeiras. A falta de condições na estrutura física levou minha mãe a pegar uma cadeira de casa, amarela, larga e pesada para meu tamanho e levar para a escola, pois não aceitava que eu estudasse no chão. Nunca esqueci a cena dela carregando a cadeira pela rua. A cadeira se diferenciava pelas características, mas também por estar meu nome pintado em vermelho no fundo dela, e que, durante a aula, era compartilhada por mim e outras colegas. Narro detalhadamente esse fato, por acreditar ser relevante para entender os desafios enfrentados no contexto inicial da educação pública escolar, sobretudo no que tange à escassez dos recursos disponíveis, e, sobretudo, às dificuldades enfrentadas no ensino público brasileiro em determinados lugares a exemplo dos bairros periféricos.

As relações de poder e de conflitos começam desde muito cedo, inclusive nas brincadeiras. A escola era palco de diversas cenas, estas, por diversas vezes, eram reproduções, atos de segregação e desrespeito às diferenças. Decerto, nunca me senti isolada ou excluída, estava sempre rodeada e em volta de outras crianças, isso não foi uma dificuldade para mim, tanto que recebi carinhosamente o apelido de “japinha” devido aos meus olhos puxados. Mais tarde, de olhos de cambucá, por um professor, alguns até tentavam usar como zombaria, mas sem efeito, “japinha” era

devido às crianças assistirem na época um seriado de televisão japonesa chamado *Changeman*. Mas percebia que o mesmo não acontecia com outras crianças, as via quietas em sala e distantes.

O que me incomodava em muitos momentos eram os xingamentos, as violências cotidianas como empurrões e palavras ofensivas na entrada da escola proferidas por alguns meninos e as vezes meninas também. Além desses episódios, alguns provocavam situações de segregação quando era hora de brincar, isso afetava muito principalmente as meninas que se recolhiam em algum canto.

Ocorreu uma vez quando eu e outras meninas saíamos da sala em direção à cantina para receber a merenda e, ao passar por uma área onde as crianças lanchavam no fundo da escola, fui surpreendida com um chute muito forte na canela, ainda lembro a dor que senti e de, não ficar calada e nem quieta, avancei no menino, lembro do alvoroço e do apoio de outras crianças, foi a minha primeira briga na escola, sai naquele dia com a sensação de que mesmo ouvindo que era feio menina brigar eu aprendera a me defender, de certo modo estava defendendo outras meninas que passavam por isso sempre.

Além das situações de risco pelas quais muitas crianças em meu tempo viviam, de muitas realidades violentas e abjeta, esse comportamento entre os meninos, demonstrando domínio e força, seria fruto também da visão de virilidade masculina? Pierre Bourdieu em seu livro *“A dominação masculina”*, traz a seguinte afirmação “a virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto quiddidade do vir, virtus, questão de honra (nif), princípio da conservação e do aumento da honra” (2012, p. 20), ele traz alguns elementos de reafirmação dessa masculinidade que não tem nada de virtuoso, além dos aspectos biológicos, de potência sexual e de reprodução, as demonstrações e provas que os meninos e homens tentam demonstrar virilidade.

Ainda nesta fase, recordo bem do recreio, de brincar de correr ou de pegar¹⁴ como chamávamos, caindo e me sujando, tendo a roupa rasgada diversas vezes. A brincadeira de sete pedras¹⁵, também com bola, de chutar lata¹⁶ era outra brincadeira

¹⁴ Pega-pega: são brincadeiras infantis que podem ser jogadas por um número ilimitado de jogadores e possui inúmeras variantes. Os participantes geralmente correm, existe os pegadores e os que devem evitar ser apanhados.

¹⁵ Sete pedras: duas equipes tentam derrubar pedras, geralmente cacos de telhas, e após derrubar o grupo que derrubou tenta colocá-las empilhadas e o grupo adversário tenta acertar com a bola antes que coloquem as pedras no lugar.

¹⁶ Chutar lata: uma pessoa fica perto de uma lata, tapa os olhos e conta até determinado número, enquanto as outras se escondem, quando terminar de contar, tem que encontrar as pessoas

corporal que ajudava a ter equilíbrio, atenção e até noção de tempo e distância o que movimentava muitas crianças, tanto na escola quanto na rua em que eu morava.

A brincadeira de elástico¹⁷ era mais famosa entre as meninas, juntávamos os pedaços de elástico de roupa, o que para mim era mais fácil, visto que minha mãe era costureira, e nossas pernas se alongavam tanto brincando que passavam de nossas cabeças. Interessante era que, mesmo depois de fechar a escola, que tinha um jardim em frente, nos arriscamos algumas vezes, pulávamos o muro baixo, entrávamos eu e outras crianças, e continuávamos as brincadeiras, isso até minha mãe ficar escondida me observando para entender por que eu estava chegando mais tarde em casa e descobrir a transgressão.

Foi nessa época também que construí o primeiro acervo com revistinhas em quadrinhos, trocadas por outros objetos, não lembro mais quais eram as trocas, mas sei que nos tornamos inseparáveis. O contato com as revistinhas me possibilitou avançar na leitura, eu lia em voz alta para outras crianças e, aos poucos, percebia as diferenças de acentuação, pontuação, entonação e o significado das palavras a partir das pesquisas em um velho dicionário. Outra coleção que adquiri foi a de papel de carta decorado¹⁸ que nunca escrevia para ninguém para não gastar, somente colecionava e passava o tempo admirando a beleza das imagens.

Ademais, o retorno da escola para casa era quase sempre com um grupo de crianças, entre primos/as e vizinhos/as que me seguiam em uma verdadeira expedição narrada por inventividades infantis, por ruas e terrenos sem construções, geralmente com bastante mato. Havia perdido o cenário preferido, o quintal de casa, havia de criar outros cenários, minha avó passou a morar na casa construída e eu passei a explorar o pequeno quintal dela.

No “ginásio”, segunda etapa do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, o 6º ao 9º ano hoje em dia, a mudança mais uma vez de escola trouxe a necessidade de readaptação. Desta vez, estava em um colégio que recebia adolescentes de todos os

escondidas, quem se escondeu tem que sair correndo de onde está e chutar a lata, antes de ser pego por quem estava contando.

¹⁷ Brincar de elástico exige no mínimo 3 pessoas e um elástico com as duas pontas amarradas formando um círculo fechado. Duas pessoas entram no círculo de modo que o elástico fique reto, enquanto isso a terceira pessoa brinca fazendo movimentos com as pernas cantando. Essa brincadeira tem níveis de dificuldade, a última fase, geralmente é a altura do pescoço das pessoas que estão dentro do elástico.

¹⁸ Trata-se de um papel utilizado na correspondência, ou apenas como entretenimento. Teve grande notoriedade entre jovens no início das décadas de 1980 e ao fim da década de 1990, que o utilizavam para trocas e colecionismo, com diversos formatos e temas, como poemas, imagens, e espaços para escrita do texto.

bairros e algumas comunidades rurais. Eram 24 turmas só no turno em que eu estudava, muitos professores, salas disciplinas e horários a seguir, “as regras do jogo” mudaram.

Nesse contexto, a escola se apresentava como um espaço de estranhezas, diferenças, ausências, individualidades, que vão sendo confrontadas com o contato entre os indivíduos, seja para reforçar esses aspectos, ou tentar mitigá-los. O período de adaptação para construir novas relações foi curto, mesmo assim, logo me vi brincando de cuscuz¹⁹ em meio a meninos e meninas. Era só juntar a terra ou a brita que existia no pátio da escola, enfiar um palito de picolé ou pirulito e fazer a roda, cada um ia tirando um pouco de terra sem derrubar o palito, e todos iam seguindo as regras da brincadeira. Um outro jogo que nos divertia era o da memória feito com figuras de caixa de mingau da minha sobrinha que acabara de nascer.

O retorno para casa era sempre em companhia de colegas, passando por lugares em que era possível explorar os caminhos, o preferido era cheio de pés de manga e tamarindo, comíamos, de preferência verdes. Não faltava o sal enrolado em um plástico e guardado no bolso da calça. Como o colégio era um pouco mais distante, em dias de chuva diminuía os passos, era uma festa, voltar para casa com a roupa toda molhada era uma alegria.

Esses pequenos momentos e prazeres faziam esquecer que a escola, nem sempre, era um lugar fácil de conviver, pois os conflitos, as provocações, as disputas e algumas situações de violência entre os estudantes ainda estavam constantemente presentes.

É importante destacar que foram poucas as dificuldades de aprendizagem nesse período, havia um equilíbrio entre o ser brincante e a estudante, na verdade uma contribuía com a outra. Mas logo em breve essas aventuras seriam coisas do passado, as coisas estavam mudando e eu me perguntava “estaria eu ficando mocinha”?

No livro “*Ponciá Vicêncio*”, encontramos uma trama psicológica e emocional complexa apresentada a partir das narrativas sobre a personagem, suas memórias da infância até a vida adulta, trazendo os resquícios de uma herança de escravidão

¹⁹ Antes de começar a brincadeira, todos definem um lugar para funcionar como pique. Os participantes fazem um "bolo" de terra ou de areia e fincam um palito ou um pauzinho no centro. Sentados em volta do "bolo", cada uma das crianças tem que tirar um pouco de terra na sua vez. Mas tem que fazer isso de um jeito que não derrube o palito. Quem derrubar o palito vai pagar uma prenda (levar um castigo), determinada pelo grupo.

envolvendo os corpos negros, da exploração no campo e na cidade, das descobertas dessa passagem entre ser menina e mulher.

Quando criança, ela ouvia dizer que, quem passasse por debaixo do arco-íris se era menina, virava menino, e se era menino virava menina “nos tempos de roça de Ponciá, nos tempos de casa de pau a pique, de chão de barro batido, de bonecas de espiga de milho, de arco-íris feito cobra-coral bebendo água do rio, a menina gostava de ser mulher, era feliz” (Evaristo, 2017, p.24).

A personagem, em certa medida, me faz lembrar dos meus 13, 14 anos, quando, aos poucos, algumas brincadeiras e brinquedos começaram a ser deixados de lado. Foi um período de descobertas e de muitas dúvidas, sobretudo, porque nesta idade, as meninas que conhecia já começavam a namorar, lembro que passava horas pensando sobre isso, e quando seria, como seria, havia algo de diferente? A personagem *Ponciá Vicêncio* revela de forma sagaz esse momento de dúvidas, mas também de descoberta da sexualidade:

Estava com uns onze anos, talvez. Tinha acabado de passar por debaixo do arco-íris. Apavorada, deitou do outro lado no chão, e começou a apalpar o corpo para ver se tinha sofrido alguma modificação. Quando tocou lá entre as pernas, sentiu um ligeiro arrepio. Tocou de novo; embora sentisse medo, estava bom. Tocou mais e mais lá dentro e o prazer chegou apesar do espanto e do receio. Lá em cima a cobra celeste, com o seu corpo, curva ameaçadora, pairava sobre ela (2017, p.22).

Recordo das frases “se arruma mais menina”, “olha para frente e não para o chão, anda como mocinha”, e da comparação com outras meninas. Para alguns, eu ainda andava “desajeitada”, na verdade, lá no fundo, ainda explorava os lugares imaginando brincadeiras. O cabelo foi uma marca dessa mudança, a partir de certa idade, o impulso, a moda ou modelo de beleza das moças à minha volta me conduzia o tempo todo a alisá-lo com produtos que agrediam o coro cabeludo, os olhos e tinham um cheiro insuportável. Uma de minhas tias, ao me ver, expressava reprovação, pois ela amava meus cachos e eu estava tentando entrar na moldura.

Uma coisa difícil de lidar para quem está nessa fase de “se tornar mulher”, dentro das convenções sociais é o assédio. Os gestos obscenos, as palavras de cunho sexual e carregadas de violência verbal, que em sua maioria eu nem entendia, mas que eram desconcertantes e desagradáveis, muitas vezes me sentia mal, vontade de me esconder. Acho que busquei refúgio nos livros, desde que entrei no

colégio conhecido como “ginásio”, li praticamente todos os livros infanto-juvenis da biblioteca municipal que ficava próxima, passei a ler mais tarde alguns romances.

O término do Ensino Fundamental e boa parte do Ensino Médio foram um período de passagem da infância para a adolescência, mas também de compromissos para uma vida adulta que logo chegaria, mudanças de comportamento, de assumir responsabilidades e isso implicava em trabalhar para ajudar nas despesas de casa, já ajudava na mercearia da minha mãe, o que para mim era necessário. Mas para além daquela realidade eu iria fazer o que? Trabalhar em que? Naquela época, a expectativa era de desistir antes de concluir o Ensino Médio, de ter que ir trabalhar no mercado informal, mas minha mãe, apesar da pouca escolaridade, sempre entendeu a educação como prioridade.

Este ciclo da vida escolar estava chegando ao fim. Essas e tantas outras histórias estão avivadas nas memórias sobre minhas casas e escola, lugares onde, na maior parte do tempo, criava meus próprios brinquedos e brincadeiras, gostava de transformar objetos em outras coisas, de me movimentar, de dançar, cantar, inventar novos movimentos e sons com o corpo. Creio que, neste sentido, tive uma infância feliz, apesar do intercruzamento evidente das questões interseccionais que me atravessavam durante o ato de brincar.

Estas histórias sobre ser brincante, são revividas hoje, cada vez que observo meu filho e filha brincando, algumas vezes, até brinco junto, e são revividas também, cada vez que me debruço para estudar sobre a cultura do brincar. Vamos seguindo, posto que, na escola, no Ensino Médio, outras histórias surgiram até eu me tornar professora.

3.2 As trajetórias profissionais da professora e pesquisadora que vos fala

Acredito que brincante eu sempre fui, boa aluna, interessada em aprender também, mas no decorrer da escrita desse texto me perguntei algumas vezes, como me tornei professora? A primeira imagem que me vem à cabeça de quando comecei a ensinar, remete aos 15 anos, oferecendo reforço escolar na garagem da minha casa. Até então ajudava minha mãe que se revezava entre costuras e um pequeno bar e mercearia, que tínhamos ao lado de nossa casa. Com a ajuda dela, comprei bancos e mesas de madeira na altura para crianças.

Precisava trabalhar, e mesmo estando ainda no 1º ano do curso de Formação Geral, essa foi a minha primeira opção, chegando a ter 13 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que foi uma surpresa visto que não tinha experiência. Neste mesmo período, atuava como catequista na capela do bairro e recebia algumas orientações da igreja para trabalhar com crianças e adolescentes, senti muita dificuldade no início, os/as adolescentes eram quase de minha idade.

Cursei todo o Ensino Médio na mesma escola e, pela primeira vez, estudando à noite, afinal, precisava trabalhar, a escolha, ou melhor, a não escolha por fazer Formação Geral, deu-se em virtude de não saber ainda qual profissão queria seguir. No 1º ano, dificilmente alguém tem isso definido, o conhecimento sobre as profissões e as oportunidades de formação técnica profissional eram poucas. Certo dia, durante a aula, uma professora levou para a sala uma prova de vestibular, tamanha era a minha curiosidade, queria continuar estudando, só não sabia como fazer. Pedi a prova e a guardei com cuidado, senti esperança, vislumbrei oportunidades e realizações.

Em relação aos primeiros contatos com o Ensino Superior, o que me aproximou diretamente da universidade foi o curso de extensão em teatro em 2000 e o pré-vestibular comunitário Universidade na Comunidade – UNICOM no ano de 2001, ambos oferecidos pela UNEB, campus XI. O teatro foi no meu último ano do Ensino Médio e o pré-vestibular, quando já era egressa da Educação Básica, isso me aproximou do curso de Pedagogia e logo fui aprovada no mesmo campus. Vale ressaltar o papel que a extensão universitária tem junto à comunidade, de aproximar a academia das pessoas. Essa aproximação me fez deixar de ver a universidade como algo distante de mim, o que era desejo e parecia difícil de alcançar, passou a ser uma realidade possível.

No início não tinha certeza se era isso que eu queria enquanto profissão, não podia estudar em outro município, só existiam dois cursos de graduação na UNEB XI. Queria fazer tanta coisa! Freire (1997, p. 32) afirma que “eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim”. Mas algo me levou a querer o curso de Pedagogia, ou talvez tenha sido a ausência de outras possibilidades, o fato é que aos poucos me encontrei, sobretudo no exercício da profissão docente.

Muitas universidades públicas, neste período, ainda eram vistas como um lugar de privilegiados, como a “casa grande”, pois, dificilmente, a população mais empobrecida tinha oportunidade de estar ali para estudar. O ingresso no curso de

Pedagogia me possibilitou muitas experiências acadêmicas, concomitante a isso, a participação no movimento estudantil através do Diretório Acadêmico (DA) e Diretório Central de Estudantes (DCE), na função de Diretora de Assistência Estudantil, me possibilitou acessar diversas discussões, entre as quais o debate sobre questões étnico-raciais

É importante também destacar o papel que muitos movimentos sociais têm na (auto)formação. Gomes (2017, p. 14) destaca o movimento negro “como educador, produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial”, na criação de oportunidades para estudantes de escola pública em sua maioria negros e de comunidades de baixa renda.

Pude participar de outros movimentos dentro e fora da universidade, como grupos de teatro, inclusive, oficinas de Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Nestes espaços, atuei no desenvolvimento de atividades e projetos culturais envolvendo também samba de roda, capoeira, artes plásticas, dança e música. Nesse sentido a consciência sobre ser mulher negra, da periferia, se ampliou nestes diálogos entre a educação, a arte e os movimentos sociais.

Nesse ínterim, foi no pré-vestibular, UNICOM e no Universidade Para Todos - UPT, que tive a minha primeira experiência como professora em uma instituição de ensino, através de projetos de extensão universitária. A atuação como professora me aproximou de relevantes discussões e ações, o que me levou a assumir um papel importante junto a coordenação do pré-vestibular, onde desenvolvi diversas ações de acolhimento, motivação e ludicidade junto aos/as estudantes e professores/as.

Inicialmente as atividades do curso pré-vestibular ocorriam em 6 municípios próximos a Serrinha, algum tempo depois foi possível estender as atividades, alcançando 12 municípios. Ter sido inicialmente professora, assim como compor a coordenação dos pré-vestibulares por 10 anos, me possibilitou diversas experiências com outros/as professores/as, com os jovens e adultos de diferentes escolas e realidades do Território do Sisal.

Quando atuava no pré-vestibular acompanhei a participação de um estudante africano de São Tomé e Príncipe que veio para o Brasil no intuito de fazer o curso de graduação em Engenharia Civil, segundo ele uma área em desenvolvimento em seu país. Essa foi uma experiência interessante para os estudantes e para mim, sobretudo pelos diálogos, o que não foi difícil, visto que ele falava o “português de Portugal”, como ele costumava brincar.

Nas discussões em torno de algumas temáticas nas aulas de Redação e Literatura que eu lecionava, trazia os diferentes lugares em relação aos nossos problemas sociais e os dele. O olhar de um jovem negro, de um outro país, de um outro continente que passou por um processo de descolonização tardiamente, no final do século passado, me dava uma outra dimensão de conhecimento, por exemplo, a de que falamos sobre a África a partir de fora e como se ela fosse homogênea, como se os saberes, a religiosidade, a cultura que aqui permaneceram ainda permanecem lá, mas o fato é que muita coisa é diferente, a diáspora provocou apagamentos e novos arranjos aqui e lá.

Entre 2015 a 2018, após sair dos projetos de extensão, houve uma procura dos/as estudantes para que eu continuasse com pré-vestibular aos sábados foi grande, então reuni alguns amigos/as professores/as, ex-alunos dos pré-vestibulares UNICOM e UPT, solicitei sala, auditório em instituições públicas e abri inscrição para uma turma comunitária. A procura foi tanta que no primeiro ano tivemos quase 160 inscritos, estudantes de comunidades periféricas, campo e cidade, tivemos que formar duas turmas. Chamei o projeto de UNEDUC – Universidade e Educação Comunitária.

Lembro que nos projetos eu sempre conversava com os estudantes antes do início das aulas do curso, eu sempre perguntava o motivo de procurarem o pré-vestibular comunitário. Questionava: Por que queriam entrar na universidade? E centenas de vezes uma frase se repetia “eu quero ser alguém na vida”. Essa frase me chamava a atenção para as perspectivas que tinham diante de si, diante da carência de recursos, da educação, da universidade e, ao mesmo tempo da negação deles enquanto sujeitos sociais. Como assim? Ele/ela era sim alguém na vida.

Centenas de estudantes foram aprovados nesses cursos nas universidades públicas a partir dos pré-vestibulares. O trabalho, naquele momento não era somente preparar para um processo seletivo, neste contexto, era importante também ensinar com vistas ao desenvolvimento do senso crítico sobre as relações de classe, de uma postura antirracista e antissexista, sobre a importância do conhecimento para a vida e, sobretudo, do autoconhecimento, para que as escolhas fossem mais conscientes, e isso para mim, trazia muito sentido para a minha vida, visto que ao olhar e ouvir os estudantes via a mim mesma e reafirmava a profissão que escolhi.

Durante estes anos, desde que entrei para o curso de graduação em Pedagogia, tive outras experiências como professora. Quase saindo da graduação, também fui aprovada em dois concursos, um em um município vizinho e outro em

Serrinha onde resido. Lembro que, no município vizinho, onde fui convocada primeiro em 2008, assumi turma em uma escola em uma comunidade a quase 11km da sede, para ensinar pagava transporte até o município e depois uma moto do centro da cidade para a escola, entre estradas de terra e mata-burros²⁰.

Ensinava em uma turma multisseriada, primeiro grande desafio da docência, ensinar em uma sala escura, povoada a noite por pardais e morcegos, o que fazia pela manhã a sala está suja, com 22 crianças, com faixa etária que variava entre 3 a 8 anos. Naquela ocasião, não podia contar com uma auxiliar de turma e os recursos disponíveis se limitavam ao quadro, giz e caderno das crianças. Mesmo com estas dificuldades, apesar do frenesi para conciliar múltiplas atividades, percebi que a sala de aula me deixava feliz, eu gostava do que estava fazendo.

Para conseguir ensinar nessa turma multisseriada, tive que juntar as mesas de modo que formassem três grandes grupos, dividi as crianças por idade, eram três planejamentos todos os dias e muitas atividades impressas em minha casa. Inseria neste planejamento, aulas ao ar livre, no fundo da escola, trabalhava com brincadeiras de forma interdisciplinar, levava bola, pula corda, tudo comprado por mim, o que aprendiam na sala era reforçado durante as atividades lúdicas. Certo dia percebi o incômodo que estava provocando, me disseram que as aulas deveriam ser na sala, que fora, somente na hora do recreio. Mesmo sendo estranho para alguns, recebi sorrisos contagiantes de uma funcionária, ao me relatar que o sobrinho dela sempre teve dificuldades de aprender, mas que naquele momento ele estava avançando.

Havia reclamação por parte de alguns pais que, não chegavam atividades em casa para as crianças, então resolvi seguir algumas pelas estradas e encontrei as atividades amassadas pelo caminho, catei todas que encontrei, até as que estavam em pedaços e fui até a casa delas. Descobrimos onde estava o problema, mais que isso, descobri a realidade de algumas dessas crianças. A cena que ficou em minha memória, de uma das moradias, foi de um grande terreiro. Antes de chegar até a casa, logo da entrada da cerca dava para avistar uma plantação de milho, seca pela estiagem, a corda esticada com algumas surradas roupas e, ao me aproximar chamando, ser recebida pelas crianças.

²⁰ O mata-burro é um tipo de ponte simples e muito usado em propriedades rurais geralmente de madeira ou de concreto, fica ao lado da porteira, na entrada da propriedade, é um obstáculo que impede a saída dos animais e deixa a passagem livre para os veículos.

Fui convidada a entrar e sentar no único móvel da sala, um pequeno sofá que ficava de frente para uma mesa da cozinha, ambos desgastados pelo tempo. As crianças estavam comendo no almoço apenas feijão e farinha, tomei o café que me foi oferecido e tentei disfarçar o meu espanto, pois, eram esses os meus alunos, era esta a realidade e o que eu poderia fazer? Além das aulas, comecei uma campanha de arrecadação de roupas infantis e de brinquedos.

Logo fui vencida pela distância, pelo cansaço, pela má remuneração e, além disso, fui convocada no outro concurso municipal. Conciliar tudo, ainda com a falta de apoio do município para deslocamento, os gastos, estava difícil, após quase um ano de trabalho, desisti da turma, senti muito, pois já havia criado um vínculo e estratégias de ensino com as crianças.

Atuando em meu município, fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, assumindo a coordenação pedagógica de algumas escolas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental por um período e depois atuei na coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual fiz um trabalho diagnóstico no município. Em diversos encontros formativos pude ouvir muitos professores, as suas experiências, suas práticas pedagógicas e também suas frustrações.

Nesse período também comecei a especialização em Gestão Pública e me animei para contribuir de alguma forma, descobri que mais de 60 escolas municipais tinham turmas de EJA, então, ainda sem muita experiência em gestão, tentei criar um Plano de Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PMEJA, onde tinha um resumo das discussões das formações. Percebi que no setor público, existia uma distância entre o desejo e a realidade, a dificuldade em articular as ações, em lidar com políticas públicas em disputa e segui fazendo o trabalho na medida do possível.

A partir da aprovação em uma seleção na rede estadual de ensino, tive que parar de atuar na Secretaria, e fui atuar em um programa chamado de PROJOVEM Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), que funcionava em duas escolas estaduais. Era um programa educacional destinado a jovens entre 18 e 29 anos residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização e precisavam concluir o Ensino Fundamental.

O objetivo de reintegrá-los ao processo educacional foi outro desafio, visto que o programa matriculava estudantes que pararam em qualquer série do Ensino Fundamental, com o intuito de elevar a escolaridade e promover sua formação cidadã

e qualificação profissional, durante um período de dezoito meses, o que eu chamava de “multisseriadão de jovens”, mas não somente os/as jovens estavam presentes em minhas aulas, as crianças, os/as filhos/as dos/as estudantes eram presença constante.

Vale ressaltar que a experiência com a EJA na secretaria, a partir dos relatos de professores/as e do fórum do território que fiz parte por um tempo, foi bastante relevante para compreender os desafios desses estudantes pais, mães e trabalhadores/as agora na condição de professora.

Uma parte significativa destes estudantes não eram alfabetizados, as suas histórias de vida eram diversas, a maioria delas apontavam para fatores como extrema pobreza ocasionando necessidade de trabalhar, dificuldades de acesso a escola ou algum tipo de deficiência. Apesar de ter sido um programa com um material de ensino muito bom e de outros fatores que contribuíam para o interesse dos/as estudantes, evasão no programa era muito grande. Eu me perguntava, quantas vezes esses estudantes “abandonaram” a escola? Ou foi a escola que os abandonou?

Após o término do programa, continuei na educação profissional, lecionando no Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal - CETEPS. Neste colégio, pude ter acesso a uma variedade de cursos e currículos, atuando como professora e coordenadora de estágio do curso Técnico em Administração, assim pude ensinar pela primeira vez no Ensino Médio, em uma escola da rede pública estadual. Dessa experiência, tive a necessidade e a oportunidade de fazer a segunda especialização, agora em Educação Profissional.

Trabalhava nas três modalidades existentes no centro e, mais uma vez, a EJA me chamou a atenção, mas dessa vez pelas crianças que se encontravam nas salas ou nos corredores. Por essa razão, cheguei a esboçar e socializar entre os colegas uma proposta de uma sala para acolher as crianças, o que mais tarde, a partir das discussões sobre Brinquedoteca Universitária junto a UNEB virou um projeto reformulado e chamado de Brinquedoteca Escolar. A proposta encontrou limites institucionais, de ordem legal e de interesse ou melhor desinteresse da política educacional, também me faltou fôlego para buscar mais.

Mais recentemente, atuei junto a Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI e a Brinquedoteca Criação, sobre essas experiências, faço as narrativas no próximo tópico. Nos últimos 2 anos, tenho atuado na área de Coordenação Pedagógica em um colégio estadual em Conceição do Coité. Tem sido uma

experiência diferente para mim ser a única coordenadora dentro de uma escola com o Ensino Fundamental, com Ensino Médio e EJA, com todos os projetos, questões cotidianas e Atividades Complementares (ACs) que inclusive tem se apresentado como um espaço importante de diálogo, planejamento e formação em exercício da profissão.

A escolha por narrar minha trajetória, começando pela educação infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, pré-vestibular e educação na terceira idade, entre ser professora e, em alguns momentos, coordenadora, tem relação com a decisão de não separar a pesquisadora da professora, visto que essa caminhada profissional afetou as escolhas que fiz ao longo da pesquisa.

Vale destacar, que há algo que liga, faz sentido e atravessa todas essas experiências, produzindo marcas em minha memória e em minha atuação como docente. Posso afirmar também que há um aspecto lúdico em todos esses processos educativos e espaços de (auto)formação participada, onde a educação, a formação de professores/as e as diferentes formas e fontes de saberes se entrecruzam. Como sugere Nóvoa (1992, p. 13) “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

A seguir apresentarei o lugar de pesquisa dessa dissertação, o projeto de extensão universitária chamado Brinquedoteca Criação, onde fui uma das fundadoras e atuei entre 2015 e 2018 como brinquedista. Narro essa experiência com mais detalhes, visto que foi dela que surgiu a ideia para essa escrita (auto)biográfica, tendo como reflexões toda uma história de vida, desde a minha infância até as experiências profissionais.

3.3 A Brinquedoteca Criação, lugar de ensino, pesquisa e extensão universitária

O meu primeiro contato com o *lócus* foi em julho de 2015, momento em que existia uma pequena equipe sendo formada, com muito desejo de implantar a Brinquedoteca no campus da UNEB, localizado no município de Serrinha. Na ocasião, já havia institucionalizada uma proposta. Ocupamos o Centro de Pesquisa, Culturas e Tecnologias (CPCT), espaço onde funcionou a Faculdade de Educação de Serrinha – FES, primeiro prédio da UNEB no município. O CPCT funciona como um espaço

histórico importante para do Departamento de Educação, Campus XI, geralmente ocupado pelas atividades de extensão e fica localizado no bairro do Ginásio, em frente à Praça Morena Bela, enquanto o Departamento fica no bairro da Rodoviária.

Eu fazia parte da equipe técnica da UNEB XI em Serrinha, atuava em outros projetos com jovens e adultos, mas já havia, há um tempo, atuado na Educação Infantil enquanto professora da rede pública municipal de ensino, e recebi o convite da direção do departamento e da coordenadora para compor a equipe da Brinquedoteca, assumindo a função de brinquedista²¹. Confesso que, naquele momento, eu não conhecia profundamente a história das brinquedotecas, suas potencialidades e nem a função que eu, empolgada, aceitei assumir.

Já existiam Brinquedotecas em funcionamento em alguns campi da UNEB, mas no caso do campus XI em Serrinha, até 2014, nenhuma havia sido implantada ainda. Existia como ideia, projeto, proposta de alguns/as professores/as para atender os/as estudantes da graduação em Pedagogia e projetada como espaço de formação. Mas, somente em 2015, quando o curso de formação Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) disponibilizou os brinquedos para serem utilizados no curso de Pedagogia, que a proposta teve subsídios para a implantação do que veio a se tornar a Brinquedoteca Criação.

O objetivo inicial da proposta era promover um espaço de diálogo entre a teoria e a prática pedagógica, no entanto, devido ao conjunto de brinquedos terem chegado quase ao mesmo tempo da conclusão dos cursos do PARFOR no ano de 2015, ampliamos a proposta de atendimento para os estudantes do curso de oferta regular de Licenciatura em Pedagogia no Departamento e também para atividades junto às escolas.

Neste sentido, durante o segundo semestre do ano de 2015, as leituras sobre o que é brincar, ludoteca, brinquedoteca, como ela se apresentava no espaço escolar, hospitalar, na comunidade, no ambiente universitário, dentro de bibliotecas, foram nossos primeiros passos. No primeiro momento, as leituras apontaram para a garantia do direito de brincar da criança e sistematizavam a histórias das brinquedotecas pelo mundo²². Esses espaços tem variadas denominações atualmente, como por exemplo:

²¹ Segundo uma definição da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri): brinquedista é o/a profissional que estuda e compreende a dimensão lúdica do ser humano, cria e promove melhores condições para um brincar de qualidade na saúde, na educação e na sociedade.

²² Nos anos da grande depressão econômica norte-americana, por volta de 1934, em Los Angeles, o dono de uma loja de brinquedos queixou-se ao diretor da Escola Municipal, de que as crianças estavam

Toy Library (biblioteca de brinquedo), na Inglaterra e em países de língua inglesa como a África do Sul; Ludothèque, na França e em países de língua francesa; Lekoteks na Suécia; no Brasil Brinquedoteca ou Ludoteca assim como no México.²³

Segundo Friedmann (1998) brinquedoteca é um espaço especialmente preparado para que a criança seja estimulada a brincar. Em relação às Brinquedotecas brasileiras, a origem de muitas delas está diretamente relacionada à Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), assim como o termo brinquedista, que dá nome ao/a profissional que foi formado/a para atuar na Brinquedoteca, este/a atua ativamente com o brincar, a criança e a brinquedoteca. É um mediador, ajuda a brincadeira a acontecer em observação e diálogo com a criança, à medida que o brincar é construído.

No Brasil, geralmente encontramos as brinquedotecas²⁴ voltadas para a educação escolar e universitária; na saúde encontramos a brinquedoteca hospitalar,

roubando brinquedos. O diretor chegou à conclusão de que isto estava acontecendo porque as crianças não tinham com o que brincar. Assim, iniciou um serviço de empréstimo de brinquedos como recurso comunitário. O chamado Los Angeles ToyLoan existe até hoje. Porém, foi na Suécia, em 1963, que esta ideia foi mais desenvolvida. Com o objetivo de emprestar brinquedos e dar orientação às famílias de excepcionais sobre como poderiam brincar com seus filhos, para melhor estimulá-los, duas professoras, mães de excepcionais, fundaram a Lekotek (ludoteca, em sueco), em Estocolmo. (Site da ABBri – Associação Brasileira de Brinquedotecas)

²³ Em 1967, na Inglaterra, surgiram as ToyLibraries, as bibliotecas de brinquedos. Em 1978, foi realizado o primeiro Congresso Mundial em Londres sobre Brinquedotecas. No ano de 1981, em Estocolmo, Suécia, com o tema *Brinquedoteca e a Sociedade*, surgiram várias brinquedotecas. Em 1984, em Bruxelas, na Bélgica, o tema foi o *Brincar é uma Linguagem*. Em 1987, Toronto, Canadá, com o Congresso *Partilhando por meio do brincar*, onde foi questionado o termo *bibliotecas de brinquedo*. Em 1990 em Turim, na Itália, tema *O brincar é para todos*, onde foi criada a ITLA (International Toy Library Association), Associação Internacional de Bibliotecas de Brinquedos. Em 1993, Melbourne, Austrália, *Encontro Mundial sobre o brincar*. Em 1996, Zurich, Suíça, *Todo lugar é espaço do brincar*. Em 1999, primeiro encontro na Ásia, em Tóquio, Japão, *Brincar na sociedade*, onde foi instituído o dia 28 de maio como o Dia Mundial do Brincar, data da fundação da ITLA, que é comemorado anualmente pelas entidades filiadas, como é o caso da Associação Brasileira de Brinquedotecas – ABBri, e muitas outras organizações com foco na infância. (A informação sobre a ITLA é divergente em algumas fontes.) Em 2002, o Congresso foi em Lisboa, Portugal, com o tema *Brincar é crescimento*. Em 2005, Gauteng, África do Sul, primeiro encontro neste continente, *Construindo um mundo melhor por meio do brincar*. Em 2008, Paris, França, *Brinquedos e jogos na brinquedoteca*. Em 2011, aconteceu no Memorial da América Latina em São Paulo, Brasil, *Brinquedoteca de hoje em dia*. No ano de 2014, em Seul, Coreia do Sul, *Brinquedos e Aprendizagem em diferentes culturas*. Em 2017, em Leiden, na Holanda, *O brincar sustentável*; em 2019, na África do Sul. A próxima conferência prevista para a Austrália em 2022. (FONTE: Como Organizar Uma Brinquedoteca e se formar Brinquedista - Curso Instituto Indianópolis; Site da Associação Brasileira de Brinquedotecas – ABBri, <https://www.brinquedoteca.org.br/>; Site da International Toy Library Association – ITLA, <http://itla-toylibraries.org/home/>)

²⁴ No Brasil também começou a ser desenvolvido a partir da necessidade de ajudar a estimular crianças deficientes. Em 1971, por ocasião da inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, aconteceu uma exposição de brinquedos pedagógicos. O interesse despertado pelo evento foi tanto que fez com que ele fosse transformado em um Setor de Recursos Pedagógicos dentro da APAE, que em 1973 implantou o Sistema de Rodízios de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, a Ludoteca. Todos os brinquedos do Setor Educacional da APAE foram centralizados e passaram a ser utilizados nos moldes de uma biblioteca circulante. Apenas

inclusive com obrigatoriedade de instalação nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação (Lei Federal nº 11.104, de 21 de março de 2005); na área social em associações, projetos, igrejas e coletivos de mobilização popular; na área de hotelaria em hotéis, nos condomínios, prédios e até em casa; no setor comercial em lojas e restaurantes por exemplo. A Brinquedoteca ganha também diferentes contornos em diferentes classes sociais.

As primeiras discussões sobre como seria essa brinquedoteca universitária, foram em torno dos objetivos e concepções da brinquedoteca, bem como as leituras, referências e definição da estrutura/sala de funcionamento. Além disso, algo que foi fundamental para construir saberes acerca do projeto foram as reuniões pedagógicas, as pesquisas, o levantamento bibliográfico sobre os principais autores assim como as categorias que seriam importantes pesquisarmos, inicialmente ludicidade, cultura lúdica, brincar, infância, cultura da criança.

Compreendendo que em uma universidade devemos comportar epistemologias diferentes numa perspectiva multirefencial (Ardoino), que em regime dialógico (Freire) ocupem seus espaços tempos, na Brinquedoteca Criação ocorrem projetos etnoformativos (Macedo e Macedo de Sá) de ensino-pesquisa-extensão, nas perspectivas do brincar livre – que se fundamenta na intersubjetividade da pessoa, a partir de conceitos rogerianos de liberdade, responsabilidade e potencialidade, que para nós, ocorre auto-eco-criativamente (Morin), a partir de etnométodos (Garfinkel) –, do brincar social espontâneo (Lopes) e do brincar na sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem (Vygotsky). (Arquivo: Brinquedoteca Criação – Mapeamento das Ações, UNEB, 2017)

A proposta de criação de uma brinquedoteca universitária apresentou, desde os primeiros momentos, a necessidade de preparação e de enfrentamento de diferentes desafios, destaco nesta narrativa o período de 2015 a 2018, período em que atuei como Brinquedista. Inicialmente, algo que me marcou muito, que foi o contato com os brinquedos, o abrir de caixas, a sensação de descoberta, fazia as horas passarem depressa. Me via como criança que ganha presente e fica ansiosa para abrir, vieram de imediato várias memórias da infância diante do que era conhecido e a curiosidade em relação àquilo que não conhecia, visto que muitos eram

em 1981 foi montada a primeira brinquedoteca do país, a Brinquedoteca Indianópolis, em São Paulo, tendo como diretora, a responsável pela criação do termo Brinquedoteca, a pedagoga Nylse Cunha. (Site da ABBri)

recursos pedagógicos, os quais nunca tive acesso enquanto estudante de escola municipal e estadual, nem como professora da rede pública.

A escolha de onde seriam as instalações da Brinquedoteca na UNEB foi um momento de reflexão sobre o que precisava ter naquele espaço. A dúvida era se seria no Departamento de Educação, Campus XI ou no CPCT. A sala da antiga biblioteca no CPCT, era a maior que tínhamos disponível, mas precisava de reformas, possuía uma área verde com árvores como mangueiras e outras, em todo o seu entorno. Uma boa área para correr e uma quadra ao lado, sendo este o lugar escolhido por representar melhor algumas dimensões, como o contato com a natureza, brincar ao ar livre, a da motricidade e corporeidade.

Também não podemos deixar de pensar que, não obstante a boa vontade e implicação da diretora, nesse período, Elivânia Andrade e da coordenadora Isaura Fontes²⁵, a dificuldade de defender e disputar um espaço em que funcionam as atividades de ensino do Departamento, bem como a maior parte das atividades administrativas seria muito difícil, especialmente naquele momento inicial, no qual ainda não havia uma cultura instituída com relação a este importante setor acadêmico.

Entretanto, a nossa decisão em não disputar outros espaços, se deu por um argumento que até hoje não nos demove a buscar ocupar outro lugar, apesar de sermos provocadas, pelo reconhecimento do valor do setor, algumas pessoas defendem que deveríamos ficar mais próximas da efervescência das atividades do Campus. A nossa localização na Praça Morena Bela, além de aprazível, nos coloca mais próximas das escolas municipais, o que teoricamente, favorece o acesso das crianças. O que pode ser questionado, considerando que frequentemente o acesso ocorre através de transporte escolar.

Por fim, avaliamos a infraestrutura do espaço, que apesar de carecer de muitas revisões para atender aos parâmetros normativos, dispõe de áreas importantes para os objetivos deste setor, tais como: dimensão da sala principal, almoxarifado, sala da secretaria/ recepção, cozinha/copa (compartilhada), sala de recursos de inclusão, e o principal, área externa cimentada e coberta, área arborizada e área cimentada descoberta.

Uma das tarefas neste período de 2015 foi identificar as dificuldades referentes à estrutura física do espaço para que fossem feitas as devidas reformas, instalações

²⁵ As pessoas citadas foram consultadas e autorizaram a publicação de seus nomes no texto.

e adaptações. A reforma da sala, interna, externa, teto e instalações elétricas de altura média, a instalação de mais um ar-condicionado, a tentativa de adaptação do banheiro para crianças, visto que, as dimensões não atendia às necessidades, o que não foi possível de imediato, os materiais e equipamentos necessários ao funcionamento da coordenação pedagógica no espaço.

Além disso, também houve a necessidade de cuidado com as plantas, para afastar, replantar ou retirar aquelas que continham espinhos ou consideradas venenosas, que poderiam gerar riscos para as crianças, nesta ação, foi possível contar com a contribuição do analista universitário Everaldo Anjos. Neste mesmo período, percebemos a necessidade de cuidados com os brinquedos que estavam guardados nas caixas, mas mofando, foi necessário montá-los e organizá-los melhor, no processo de montagem de alguns brinquedos maiores, como as casinhas de MDF, as mesinhas e cadeiras para as crianças e algumas prateleiras, foi possível contar com a contribuição do funcionário Laerth Oliveira.

Já no período de planejamento das ações pedagógicas, no início de 2016, Isaura Fontes (professora) e Elivânia Andrade (diretora), coordenadoras do projeto, selecionaram monitoras bolsistas e voluntárias, deste modo, destaco a atuação dentro da Brinquedoteca²⁶ de Maria Fernanda Matos como bolsista, Sâmia Silva e Crislaine Ferreira como monitoras voluntárias. No semestre seguinte, Crislaine Ferreira foi a nova monitora bolsista que depois se tornou voluntária novamente. Esse foi um período de parcerias importantes com as estudantes da graduação, atuar na Brinquedoteca trouxe uma outra experiência diante do processo de formação.

Nessa primeira seleção de monitoria, houve um momento de entrevista coletiva extremamente formativa, onde foi percebida, na atuação das monitoras, uma lição de generosidade marcante, o que podemos chamar de ubuntu²⁷, pois nos três primeiros semestres, elas fizeram um revezamento reconhecendo a importância da formação, financeira e de colaboração nessa experiência. Mais tarde, tivemos como monitora

²⁶ Tivemos mais monitoras neste período, destaco na pesquisa aquelas que atuaram por mais tempo, cujos vínculos tornaram possíveis o diálogo com essa pesquisa.

²⁷ Ubuntu como uma ética, mas o próprio fundamento do ubuntu é geralmente associado à África Subsaariana e às línguas bantos (grupo etnolinguístico localizado principalmente na África Subsaariana). Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria “humanidade para com os outros”. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. – De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>. Acesso em: 20/10/2020

Katiele Ferreira (bolsista), estudante participante do Grupo de Pesquisa Território, Cultura e Ações Coletivas - TECEMOS da linha de pesquisa Cultura, Identidades e Corporeidade.

Além de outros/as estudantes que colaboraram voluntariamente com a Brinquedoteca. Tivemos também os primeiros estagiários/as, estudantes do 5º e 6º semestre do curso de Pedagogia, Derivan de Meireles, Geandra Oliveira, Geronildo Ramos e Jaciele Santiago, que atuaram nas primeiras atividades no espaço da Brinquedoteca antes mesmo de sua inauguração.

Figura 1 – Estagiários/as Derivan, Geandra, Geronildo e Jaciele



Fonte: Brinquedoteca Criação (2016)

A tarefa inicial foi de identificar os artefatos disponíveis, a idade indicada e os objetivos a que se destinavam cada um, levou tempo. Percebemos que eles desempenhavam funções, alguns pedagógicos, principalmente, dentro das aprendizagens das disciplinas da base comum como, português, matemática, história, geografia, ciências, sociologia, outros se destacavam pela representação social, alguns apresentavam os marcadores sociais como raça e gênero. Outros contribuíam para o desenvolvimento da coordenação motora, os jogos simbólicos trabalhavam também valores, outros exercitavam a criatividade e aspectos psicomotores.

Para melhor aproveitamento e organização das atividades a serem desenvolvidas, organizei com os/as primeiras/os estagiários/as um *inventário* (Quadro 2), a qual constava, além da descrição, quantidade, orientação da idade, também os

objetivos dos brinquedos e outros considerados recursos pedagógicos. A Brinquedoteca oportuniza o acesso a um vasto repertório, neste período, além do repertório inicial que o projeto recebeu, os/as envolvidos/as também fizeram algumas doações de outros artefatos para brincar como brinquedos, jogos e brincadeiras com fantasias, livros, revistinhas, sucatas, bonecos, fantoches. Mais tarde, descobrimos junto com as crianças diferentes usos e formas de brincar com um mesmo brinquedo, elas criavam suas próprias brincadeiras.

Em diálogo com Isaura Fontes (2020) a Coordenadora Pedagógica da Brinquedoteca Criação, ela apresenta um relato de sua memória sobre este momento:

É importante destacar que a criação do inventário, enquanto registro necessário, institucional, foi imbricado com uma provocação aos sentidos do brincar. A ideia de registrar através das palavras, das fotografias e a percepção da alteração nos rostos iluminados pelo sorriso e alegria no decorrer da atividade, quando o registro ia para o segundo plano e o brincar se instaurava. Foi lindo, inspirador, identitário e entendo que até terapêutico. Vimos que essa experiência mudou seus participantes, uma alegria que se via na maneira de andar, de se vestir, de arrumar o cabelo e até na maquiagem. Teve estagiário/a que ganhou outra segurança nas aulas do curso, enfim, vi nascer outra pessoa. Teve outra meu Deus! Que a felicidade foi tanta que melhorou em vários aspectos da vida. (FONTES, 2020).

Neste contexto do processo de implantação da Brinquedoteca uma das estagiárias demonstrou estranhamento com dois dos brinquedos que vieram a partir do programa da PARFOR. Foi a “família terapêutica negra” a qual é composta de bonecos eram pretos, bem escuros, na mesma tonalidade de cor e a “família terapêutica branca”, onde todos os bonecos eram claros – não tão claros - e também com a mesma tonalidade de cor, através da qual cada família tinha bem demarcada uma diferença de cor que de alguma maneira remete a separação/segregação racial.

Figura 2 – Família Terapêutica Negra, Branca e Inclusão Social



Fonte: Google (2020)

Sem fazer nenhum aprofundamento teórico naquele momento, brincamos falando que “nenhuma das duas famílias de brinquedos nos representava”, nossas famílias e tons de pele não eram assim, será que as crianças se sentiriam representadas? Ainda sem iniciar as atividades ao público, as primeiras reflexões sobre o brincar na brinquedoteca foram surgindo, como as crianças reagiriam diante dos brinquedos? Essas reflexões se transformaram em um artigo no componente curricular de estágio da nossa estagiária, mais do que nota, despertou a ideia de pertencimento e autoestima. Mais tarde descobri que existia a venda no mercado um outro kit desse com o título “família terapêutica inclusão social”, neste encontra-se no mesmo kit bonecos negros, brancos, indígenas e com algum tipo de deficiência.

Os brinquedos, jogos e brincadeiras tem uma forte presença na Brinquedoteca Criação, em termos gerais, podemos dividir em algumas categorias, aqueles que encontramos nesse espaço. Os *brinquedos artesanais*, são aqueles feitos à mão, os que são frutos do trabalho das/os artesã/os, como os carrinhos de madeira, piões, bonecas de pano, bonecas e cavalos de sisal²⁸. Os *brinquedos de sucata* feitos com

²⁸ São brinquedos feitos de sisal, planta utilizada como matéria-prima na produção dos fios destinada à indústria de cordoaria (cordas, cordéis, tapetes etc), mas também a produção de artesanato. Originária do México, mas bastante cultivada na Bahia, principalmente no Território do Sisal onde se encontra a Brinquedoteca Criação.

sobras de tecido, garrafas pets, caixas de fósforo, recipientes vazios de uso doméstico, papelão, pedaços de madeira, nesse caso encontramos robôs, bonecas, casinhas, sofás, pé de lata, bilboquê²⁹ e vai e vem³⁰.

Encontramos também na Brinquedoteca *jogos e brinquedos tradicionais* que são para Friedmann (1996) uma forma especial da cultura coletiva, de transmissão oral de uma geração para outra, é a produção espiritual do povo, de sua oralidade, faz parte dos estudos etnológicos, da representação de antigos costumes, cultos e rituais, nesse sentido, brincávamos na Brinquedoteca de amarelinha³¹, bambolê, dança da cadeira³², cinco pedrinhas³³, passa anel³⁴, cabra cega³⁵ e pular corda³⁶. E quem não se recorda daquela musiquinha? “O homem bateu na porta, e eu abri. Senhoras e senhores, ponha a mão no chão. Senhoras e senhores, pule de um pé só. Senhoras e senhores dê uma rodadinha e vá para o olho da rua”.

²⁹ Bilboquê é um brinquedo feito atualmente com material reciclado, geralmente garrafa pet, cordão e tinta ou E.V.A., com o objetivo de acertar a tampa da garrafa no espaço maior da garrafa cortada.

³⁰ Vai e vem trata-se de uma peça em forma de bola de futebol americano ou feito de garrafa pet, atravessada por dois fios de nylon ou cordão fino, bem longos, e nas pontas de cada fio algo para segurar com mais firmeza. A ideia era manter os fios esticados, e ir empurrando, indo e voltando a peça.

³¹ Na amarelinha brinca-se desenhando com giz ou usando um graveto na terra, atualmente também são pintadas no chão/piso. Depois, basta numerar os quadrados de 1 a 9 e nomear o último espaço como "Céu". A brincadeira consiste em jogar uma pedrinha, ou outro objeto, em uma das casas numeradas e, a seguir, percorrer, pulando com uma perna só, todo o caminho traçado sem pisar na casa marcada, e recolher a pedrinha na volta.

³² A dança da cadeira, é um jogo que consiste numa roda de cadeiras e outra de pessoas, sendo que o número de assentos deve ser sempre um a menos em relação aos indivíduos participantes. Coloca-se uma música para tocar enquanto as pessoas circulam em volta das cadeiras e quando a música parar, todos devem sentar em alguma cadeira. Quem não conseguir sentar, é eliminado e tira-se mais uma cadeira. Ganha quem sentar na última cadeira.

³³ A brincadeira cinco pedrinhas consiste em lançar com a mão para o alto um dos cinco objetos que o compõe e pegar os demais que ficaram no chão. A brincadeira pode ser realizada com diversos materiais, o mais comum são pedras.

³⁴ No passa anel, um dos participantes é escolhido para passar o anel. Os demais formam uma fila ou círculo e ficam com as mãos unidas e entreabertas, como uma concha fechada. O participante também posiciona as mãos em formato de concha, mas com o anel dentro. Ele deve passar as mãos dele por dentro das mãos de cada participante. Em um determinado momento, ele escolhe um dos jogadores e deixa o anel cair nas mãos dele sem que o resto do grupo perceba. Depois disso, ele escolherá outro participante que não esteja com o objeto e este deve adivinhar onde o anel está. Se acertar será a vez dele passar o anel. Se errar é eliminado do jogo.

³⁵ Na cabra cega, não há um número certo de jogadores e o material necessário é apenas uma venda para tapar os olhos da pessoa que será a "cabra-cega". Em outra versão do jogo, além de alcançar os outros jogadores, o pegador deve também adivinhar pela audição quem foi pego, fazendo-lhe perguntas.

³⁶ Pular corda, sozinho ou em grupo. Uma das extremidades da corda é presa em um poste ou em um portão enquanto um participante fica na outra ponta, batendo. Mas também é possível que duas crianças, uma em cada extremidade, segurem e batam a corda para que outras pulem. As crianças que estão pulando seguem comandos (com um pé, com dois pés, passar antes que a corda toque o chão).

Compreendo os *jogos e brinquedos industrializados* como aqueles fabricados em série, geralmente de madeira, plástico, tecido, borracha ou metal, como os heróis dos filmes, personagens dos desenhos, pelúcias, brinquedos com tecnologia digital, a maioria dos brinquedos da Brinquedoteca eram industrializados. Em relação aos *brinquedos pedagógicos*, que são aqueles como o lego, jogos numéricos, jogos de alfabetização, jogos de memória, quebra cabeças, circuitos ecológicos, enfim, há um grande repertório com a função de educar, de promover aprendizagens e conhecimentos científicos.

A reforma do espaço levou alguns meses, enquanto isso delineávamos uma proposta de Formação de Brinquedistas que inicialmente tinha como objetivo a formação para a implantação da Brinquedoteca, para as monitoras e estagiários/as, mas que depois foi aberta para a comunidade interna e externa da universidade. A I Formação de Brinquedistas aconteceu de 11 a 15 de abril de 2016 no Auditório da UNEB XI, recebeu mais de 115 professores/as, coordenadores, gestores do Território do Sisal e de outros territórios. O grande número de participantes era um indicativo do interesse pela temática.

Figura 3 – I Formação de Brinquedistas



Fonte: Brinquedoteca Criação (2016)

Durante a primeira formação houve muita implicação de todos, o que gerou algumas doações espontâneas e muito significativas para a Brinquedoteca, tanto

oriundas das produções de brinquedos nas oficinas, quanto por iniciativa pessoal dos participantes. Os artesãos do Povoada de Bela Vista, uma comunidade do município de Serrinha, doaram brinquedos artesanais, professores doaram livros acadêmicos, infantis e infanto-juvenis, e também recebemos uma linda caixa com brinquedos feitos de sucata por um professor com material reciclado.

Neste primeiro encontro, era objetivo, a produção de documentos norteadores – a exemplo de um regimento – da brinquedoteca intencionados no projeto da formação. Entretanto, a construção destes documentos não aconteceu como previsto, devido a ampla mobilização de participação na formação, a dificuldade foi de ter um grupo de trabalho debruçado na escrita desta proposta.

Em contrapartida, foram elaboradas seis proposições de subprojetos em parceria com instituições educativas e com profissionais vinculados as Secretarias Municipais de Educação e professores das escolas municipais, bem como estudantes e funcionários da UNEB, cujos temas foram: “Educação do Campo e Meio Ambiente”, “Educação Prisional” (direcionado para filhos/as dos internos), “Cultura, Diversidade e Ludicidade”, “A Brinquedoteca e os Currículos Escolares”, “Brinquedoteca e inclusão”. Fiquei responsável pelo subprojeto “Cultura, Diversidade e Ludicidade”, pois desde a fase inicial, quando abríamos os brinquedos esse foi um elemento que me despertou interesse.

O ato de inauguração ocorreu em 2016, a comunidade interna e externa foi convidada para participar. Alguns vieram com crianças e, no momento da faixa, concordamos que seria importante e simbólico que uma criança, pela representação da cultura infantil sobre o brincar, puxasse a faixa, como uma forma, inclusive, de dizer que, ali era um lugar para a infância. No momento de puxar a faixa, meu filho que o fez, estava próximo, acompanhando atento, pois eu o havia levado para a Brinquedoteca alguns dias antes para me ajudar na identificação dos brinquedos.

Figura 4 – Inauguração da Brinquedoteca Criação



Fonte: Brinquedoteca Criação (2016)

Era preciso saber o tempo e a maneira de brincar com alguns brinquedos, essa participação de meu filho foi importante para mim nesse processo, visto que eu precisava de ajuda, principalmente para (re)aprender a brincar do ponto de vista do olhar das crianças, mas naquele contexto, antes da inauguração, não tínhamos ainda como recebê-las, foi aí que pensei na contribuição que meu filho Júlio Levi, na época com 6 anos poderia trazer ao está em contato com os brinquedos e brincadeiras e inicialmente deixei ele livre para escolher, depois fui apresentando outros, eu o orientei em alguns e em outros ele me fez entender como se brinca, percebeu possibilidades que eu não percebia. Mais tarde a pequena Isabella, já maior, veio contribuir nesse processo, ele e ela contribuí, todos os dias, para as memórias sobre o brincar. Assim retomo a cena e a sensação do banho de chuva.

Figura 5 – Júlio Levi (11 anos) e Isabella (6 anos) em um banho de chuva



Fonte: Arquivos pessoais (2019)

A data de inauguração da Brinquedoteca foi 19 de maio de 2016 e os/as fundadores/as são: a professora Elivânia Reis de Andrade Alves (era Diretora, atualmente Pró-Reitora de Assistência Estudantil), Jean da Silva Santos (Diretor Substituto, atualmente Diretor), Isaura Santana Fontes (Professora do Curso de Pedagogia e Coordenadora da Brinquedoteca Criação), Larissa Pereira (funcionária atuando junto a direção do departamento) e eu, Luciana Lima (funcionária, com experiência em projetos de extensão, professora da rede municipal). Neste dia foi apresentada a logomarca e o manual de identidade visual da Brinquedoteca que, até então, ainda era um mistério para a maioria dos presentes.

O nome Brinquedoteca Criação carrega a proposta do ser em produção sensível com o mundo. A marca e logotipo foram feitos pelo Design em Artes Visuais George Luiz, Técnico Universitário da Eduneb. A arte é composta de modo a representar as possibilidades criativas dessa criança no mundo e na cultura desse lugar como representação do território em que esta Brinquedoteca está inserida.

Figura 6 – Marca e logotipo da Brinquedoteca Criação



Fonte: Brinquedoteca Criação (2016)

No Manual de Identidade Visual encontramos a seguinte orientação:

A marca é composta por uma ilustração e um logotipo. A ilustração consiste em um menino interagindo com o globo terrestre juntamente com uma boneca animada feita de corda de sisal. O menino representa a criança em sua felicidade com a brincadeira, em uma perspectiva de “aprender brincando”. O globo terrestre, aqui, representa o conhecimento das diversas culturas humanas e a interação da criança com este meio. A boneca nos remete a ludicidade e, por ser feita de sisal, faz referência a região na qual a Brinquedoteca está inserida. (MANUAL, 2016, p. 3)

Foi difícil definir qual público e idade seriam atendidos pela Brinquedoteca, passamos algum tempo com dificuldade em definir isso, como seria a rotina desse projeto? As pessoas já começavam a perguntar quem iria frequentar este espaço? Como matriculava a criança para ela frequentar? Teria tipo um “reforço escolar” a partir dos recursos pedagógicos existentes? Atenderia as crianças filhos e filhas dos estudantes, professores/as e funcionários/as do departamento? Seriam apenas os estudantes do curso de Pedagogia com seus projetos de estágio? Atenderia as solicitações das escolas da rede pública municipal? E as escolas particulares? Eram muitas perguntas, não queríamos que a Brinquedoteca fosse vista como um espaço de educação formal como a escola, como creche ou reforço. Então, o que fazer?

Brinquedoteca Criação é uma brinquedoteca universitária que adota o princípio da tenda enquanto acolhimento de projetos acadêmicos e de visitantes, que consiste na ideia de que respeitados os “combinados”, a sua estrutura, funcionalidade, o caráter institucional formativo e de prestação de serviço público gratuito e de qualidade é só chegar. Para tanto, instituiu-se um regime de agendamento e parcerias (Arquivo: Brinquedoteca Criação - Mapeamento das Ações de 2019, UNEB, 2019).

Uma questão importante em relação a finalidade da Brinquedoteca foi consensuada, ela precisaria por sua origem que atender as escolas públicas municipais, e isso foi definido como um atendimento prioritário. Além disso, para que a brinquedoteca se tornasse um espaço vivo, ativo, com uma rotina junto as crianças, avaliamos a possibilidade de atender, de forma planejada, os filhos dos funcionários/as, professores/as e estudantes da própria instituição, um momento de olhar para dentro da universidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa com a comunidade interna do departamento e o levantamento nos mostrou que tínhamos uma quantidade considerável de crianças, filhos/as de pais e mães unebianos/as para atender.

Todavia, uma das dificuldades desta ação, de ter uma rotina semanal de atendimento as crianças da comunidade interna, da universidade, e externa, das escolas, foi o fato de ter uma equipe pequena, com carga horária limitada para abrir a brinquedoteca, atendendo as crianças todos os dias, em todos os turnos, pois era necessário além dos atendimentos, ter o tempo da pesquisa, planejamento, questões administrativas e reuniões da equipe de coordenação, o tempo para o ensino com aulas do curso de Pedagogia que eram agendadas para acontecer na Brinquedoteca, dentre outras atividades. Deste modo, resolvemos fazer ações pontuais como oficinas destinadas para o público interno e externo.

A Brinquedoteca começou a funcionar de segunda a sexta, das 08h às 12h e das 13h30 às 17h30, com atendimento ao público externo mediante agendamento prévio. Em relação a faixa etária, inicialmente decidimos que seria de 3 a 12 anos com base nos brinquedos e recursos pedagógicos. Pensamos inicialmente em Oficinas Temáticas com duração média de 3 horas, sendo que metade desse tempo seria de atividades orientadas com a apresentação de alguma temática relevante para a infância, contação de história, música e dança, teatrinho, etc. e na outra metade do tempo as crianças poderiam brincar a livremente escolhendo os brinquedos e brincadeiras.

Destaco como primeiros passos de inquietação investigativa a oficina que fiz com crianças e professores/as da primeira etapa do fundamental de uma escola municipal, intitulada “Meninos gostam de BOLA e meninas gostam de BONECAS?”, no mês de março de 2017. Onde foi possível incentivar a relação de equidade e respeito sobre as escolhas brincantes através de contação de história, vídeos preventivos de combate ao abuso infantil, brincadeiras e jogos diversos, envolvendo meninos e meninas, de modo que ao brincar as diferenças estavam no jogo de modo a jogar junto, com o/a outro/a.

Destaco também a oficina “Somos da cor do amor”, esta oficina foi com crianças da educação infantil, entre 4 e 5 anos, realizada no mês de novembro de 2017, onde as atividades propostas enfatizaram a importância da consciência negra, o protagonismo de crianças negras nas histórias infantis, a formação étnico-racial do povo brasileiro e a convivência com as diferenças. As crianças puderam pintar e se pintar. Vale salientar que essas oficinas contribuíram muito para a escuta de crianças e professores/as.

A II Formação de Brinquedistas aconteceu no semestre seguinte, de 22 a 26 de agosto, ainda em 2016, outras questões permeavam as formações e a própria rotina da Brinquedoteca, visto que após alguns meses de inaugurada, percebemos a partir das narrativas dos/as professores/as e da observação das turmas de crianças, jovens, adultos e idosos que frequentavam o espaço, que era necessário falar um pouco mais sobre o brincar e a docência. Deste modo, a formação perpassou por uma proposta mais praxiológica, com proposta metodológica de práticas pedagógicas na Brinquedoteca.

Com o tempo, outros/as professores/as de outros componentes curriculares foram enviando estudantes do curso de Geografia, que também passaram a estagiar e a coordenação também iniciou um diálogo com o curso de Administração. Os projetos de estágio previam momentos de estudos, planejamento e ações na Brinquedoteca e nas escolas. Percebemos que estes momentos eram de muito aprendizado para nós e de grande felicidade para as escolas públicas, devido a carência de um espaço planejado para brincar ou de um acervo de brinquedos em muitas destas instituições no setor público. Estes momentos eram também de desafios e de revisão das estratégias em nossos planejamentos e redimensionamento da organização dos espaços de brincar.

Figura 7 – Oficina desenvolvida em uma escola de comunidade rural em Serrinha



Fonte: Brinquedoteca Criação (2017)

As ações junto às escolas aconteciam em média de 2 a 4 vezes ao mês e recebia inicialmente em média de 15 a 25 pessoas por oficina, dentre elas crianças, professores/as, coordenadores/as, diretores/as e algumas vezes funcionários/as da escola. Em datas de mobilização das escolas como o Dia do/a Estudante, o Dia das Crianças, Natal, por exemplo, esse fluxo aumentava consideravelmente, as vezes recebíamos muitas escolas em um mês, ou naquela semana, as vezes a escola queria levar 2 ou 3 turmas para aproveitar o ônibus do município que era muito difícil de conseguir, inclusive esse era um dos nossos desafios, visto que algumas escolas marcavam e não apareciam por conta de imprevistos relacionados a questão do transporte.

Figura 8 – Contação de História Cantada - Dia do/a Estudante



Fonte: Brinquedoteca Criação (2017)

Após alguns meses de funcionamento, percebemos que havia uma grande procura das creches com crianças de 2 anos e também outras potencialidades de atividades com públicos de todas as idades, visto que, outras escolas como o CETEPS, havia solicitado uma visita com os estudantes do Ensino médio do curso Técnico em Administração com a professora do Componente Curricular de Intervenção Social.

Passamos de 4 ou 5 estagiários para 10 a 12 nos semestres seguintes e outros estudantes do curso de Pedagogia, que não eram nossos estagiários, começaram também a solicitar empréstimos de brinquedos para os estágios nas escolas, neste momento não havia ainda um planejamento pedagógico formalizado neste sentido dos empréstimos, mas o fizemos mesmo assim para contemplar outros estudantes que não estavam em processo de estágio.

No âmbito da terceira idade em parceria com Fernando Nunes da Coordenação da UATI, realizei aulas que dei o nome de Ludicidade na Terceira Idade, onde em uma das aulas construímos brinquedos da infância, alguns foram doados para a Brinquedoteca e outros as uatianas presentearam seus netos. Participei também da elaboração de um curso de extensão, incluindo instituições de acolhimento como a Associação Mansão Marco Antônio - AMMA, onde estudantes da UNEB XI e profissionais que atuam com idosos tiveram uma carga horária de formação e outra de oficinas com a terceira idade.

Figura 9 – Aula Ludicidade na Terceira Idade - UATI/UNEB XI



Fonte: Brinquedoteca Criação (2018)

Os anos iniciais foram importantes para sinalizar algumas possibilidades de aproximação com a comunidade, como por exemplo a participação da Brinquedoteca Criação na ação chamada de Gincana Humorística do Projeto UNEB nas Comunidades - UC's da professora Zoraya Marques da UNEB, Campus XI, em uma escola do Ensino Fundamental no município de Barrocas – BA, de ir até outras escolas o que chamamos de “Brinquedoteca na Escola”, com escolas que não conseguiam transporte para ir até a UNEB, de ter um dia na semana com “Brinquedoteca Aberta à Visitação” onde as mães, pais, tios iam juntos com as crianças as sextas, ficando o espaço aberto a todos os públicos para visita mediante agendamento.

Já no mês de outubro, no primeiro ano foi fizemos uma ação com apenas uma escola, em um dia, na semana do Dia da Criança, no ano seguinte ampliamos a proposta e nos aproximamos do UNEBrinque que é um projeto que ocorre há muitos anos na Brinquedoteca Paulo Freire no Campus I em Salvador. Isso se deu devido ao movimento de aproximação institucional das brinquedotecas da UNEB, este passou a ser um projeto também da Brinquedoteca Criação. Aconteceu durante todo o mês de outubro de 2017, e teve dentre muitas coisas apresentação cultural, contação de histórias, músicas, teatro, dança, jogos, brincadeiras tradicionais, pintura facial, pula, pula, lanches, doces, lembrancinhas e brincadeira livre.

Figura 10 – UNEBrinque no mês de outubro



Fonte: Brinquedoteca Criação (2017)

Existia uma preocupação da coordenação e minha enquanto brinquedista, se as leituras, ações desenvolvidas, os comportamentos e atitudes daqueles que frequentavam a brinquedoteca, contribuía para a reprodução de estereótipos étnico-racial e gênero. A equipe tinha o cuidado de pensar e desenvolver as formações para os estudantes da UNEB, para os professores/as da rede pública municipal e também as oficinas para as crianças das escolas, de modo que os conhecimentos sobre as diversas formas de brincar no mundo fossem valorizadas, do brincar com o outro e suas diferenças, que essas diferenças não fossem elementos de afastamento dos sujeitos brincantes.

Era importante também saber como brincavam e brincam os índios, como brincavam e brincam os povos africanos e afro-brasileiros que fazem parte da nossa matriz identitária. Neste sentido, a III Formação de Brinquedistas teve como inspiração as questões étnico-raciais e aconteceu no período de 8 a 12 de maio de 2017 e teve 209 pessoas inscritas. Dentre as oficinas planejadas destaco a de contação de histórias com Vanda Machado, a de vivências de história e cultura de povos indígenas com Francisco Alfredo e a de Marta Alencar com bonecas, símbolo de resistência, que

ficaram conhecidas como Abayomi³⁷, termo que significa ‘encontro precioso’, em lorubá, está oficina me marcou bastante e me possibilitou inspirações.

Figura 11 – Oficina de Bonecas Abayomi



Fonte: Brinquedoteca Criação (2017)

Até então já havia visto a boneca, mas não sabia da história por trás desse brinquedo artesanal, artístico e identitário. Segundo Vieira (2020) algumas narrativas, contam que as mães, mulheres negras, vindas forçadamente da África, em terríveis viagens a bordo dos tumbeiros, navios negreiros, rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles, sem costura nenhuma, criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, utilizadas para acalantar seus filhos, que serviam como amuleto de proteção. Essas bonecas para a cultura afro-brasileira é símbolo também das tradições e do poder feminino.

Além disso, a participação do grupo de capoeira da Associação de Capoeira Esquiva Menino - ACEM me oportunizou refletir sobre os jogos lúdicos e a pedagogia existente nessa cultura popular de resistência. O mestre puxou as brincadeiras, as cantigas que traziam muito da ancestralidade e origens afro-brasileiro, mas também

³⁷ Esta boneca também se encontra na capa dessa pesquisa, imagem disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>.

que orientava/ensinava as crianças sobre diferentes aspectos da vida. Em certo momento todos já estavam seguindo as brincadeiras, os movimentos e o gíngado embalados pelo berimbau e outros instrumentos.

É importante destacar também que durante estas formações contamos com parcerias fundamentais, com convidados/as que tornaram essas formações possíveis, a exemplo da etnomusicóloga Lydia Hortélio, que compõe o referencial teórico dessa pesquisa e do professor Tárσιο Macedo com discussões em torno do brincar na cibercultura, nos apontando diálogos e possibilidades de um brincar mediado pelas tecnologias, discussões estas que precisamos trazer mais para perto, para as experiências cotidianas da Brinquedoteca. Destaco aqui também, a parceria de outros/as professores/as do departamento de educação da UNEB XI e de outros Campi³⁸, que contribuíram muito para que este espaço da formação fosse profícuo e fundante.

Figura 12 – Visita de Lydia Hortélio a Brinquedoteca Criação



Fonte: Brinquedoteca Criação (2017)

³⁸ Existiram muito mais pessoas que contribuíram com esse processo de implantação e anos iniciais da Brinquedoteca Criação, mas devido aos limites da pesquisa, não deu para citar todas as ações e pessoas, aqui estão selecionados os eventos que, pelo critério da correlação de contribuição com a temática e categorias da pesquisa, não poderiam ficar de fora dessa narrativa.

Durante os 2 anos de funcionamento, de 2016 a 2018, mais de 1.300 pessoas participaram das ações desenvolvidas, entre crianças, jovens, adultos e idosos. Além disso, a partir dos diálogos com outros departamentos no âmbito da UNEB e com as demais universidades estaduais, que possuíam brinquedotecas ou iniciativas que se aproximavam dessa proposta, foi criada Comissão de Organização das Brinquedotecas da UNEB e UEBA's (Universidades Estaduais da Bahia), onde fiz parte por um período, que teve seu primeiro encontro em 2017 sediado em Salvador e em 2018 em Serrinha.

Figura 13 – Encontro UNEB e UEBA's



Fonte: Brinquedoteca Criação (2017)

Com base nesses encontros, no mapeamento feito pela Comissão de Organização das Brinquedoteca e na organização de um catálogo sobre as brinquedotecas, foi possível elencar que a UNEB possui, entre brinquedotecas e projetos lúdicos: Brinquedoteca Paulo Freire (DEDC I – Salvador), Brinquedoteca Cora Coralina (DEDC I – Lauro De Freitas), Brinquedoteca Cantinho do Brincar (DCEC II – Alagoinhas), Brinquedoteca Manoel de Barros (DCH III – Juazeiro), Projeto Brinquedoteca Itinerante (DCH III – Juazeiro), Brinquedoteca Dó Ré Mi (DEDC VII – Senhor do Bonfim), Brinquedoteca Brinquneb (DEDC VIII – Paulo Afonso), Laboratório de Práticas Pedagógicas e Ludicidade do Curso de Pedagogia BRINQUEDOTECA (DCH IX – Barreiras), Laboratório de Atividades Pedagógicas - Projeto Ciranda Infantil (DEDC X – Teixeira de Freitas).

Nesta sequência, além da Brinquedoteca Criação (DEDC XI – Serrinha), tem também a Brinquedoteca (DEDC XII – Guanambi), Brinquedoteca Cora Coralina (DEDC XII – Guanambi), Brinquedoteca Brincança (DEDC XIII – Itaberaba), Brinquedoteca Maria Carolina Pimenta (DEDC XV – Valença), Brinquedoteca e Laboratório de Pesquisa e Extensão em Arte e Ludicidade Giribita (DCHT XVI – Irecê), Ludoteca: Espaço de Pesquisa e Promoção das Culturas da Infância (DCHT XVII – Bom Jesus da Lapa), Brinquedoteca: Espaço Lúdico para Aprendizagens e Desenvolvimento da Criança (DCHT XVII – Bom Jesus Da Lapa), Brinquedoteca Brincarte (DCHT XXIII – Seabra) e a Brinquedoteca Adriana Paiva (DCHT XXIV – Xique-Xique). Esse movimento, os encontros, os diálogos, provocou a produção de um regulamento geral das brinquedotecas no âmbito da UNEB.

Atualmente, a Brinquedoteca Criação está sob a direção de Jean Santos, diretor do Departamento de Educação da UNEB XI, da coordenação das professoras Isaura Fontes e Jusceli Maria, da Analista Universitária Márcia Raimunda e tem Liz Leal, professora da rede municipal de ensino, atuando como Brinquedista. Além disso, conta com a contribuição de monitores/as bolsistas, voluntários/as e estagiários/as. É vinculado ao Grupo de Pesquisa, Formação, Currículo e Intersubjetividade – FORMACI, o qual faço parte e ao Grupo de Estudos em Educação Inclusiva, Tecnologias Educacionais e LIBRAS – GETEL.

Vale salientar que, foi durante esse período de reflexão da minha prática, sobre o olhar do outro, de quem frequentava este espaço chamado Brinquedoteca Criação e da III Formação de Brinquedistas que o desejo de pesquisar, ler mais e escrever se ampliou. Não se tratava mais de fazer cursos, de aprender metodologias, de planejar a ação brincante, a expectativa que surgiu foi em relação ao sentido do brincar para as diferentes pessoas que entravam e saiam desse lugar, como as perspectivas eram diferentes e como as diferenças se apresentavam, era acolhida e percebida por este espaço e os sujeitos desse e nesse lugar.

Capítulo 4 - ESCREVIVÊNCIAS EM JOGOS (AUTO)FORMATIVOS COM PROFESSORES/AS BRINCANTES

Os desafios à construção dos dados foram maiores que os previstos, inicialmente, pelo fato de, no período em que eu havia planejado ir à campo com os participantes, entre fevereiro e março de 2020, para aplicação dos procedimentos de pesquisa, as *Entrevistas* e as *Rodas de Escrevivência*, não foi possível ocorrer do jeito que planejei presencialmente, visto que o contexto educacional passou por um período de interrupção ao longo do ano de 2020, devido à suspensão das atividades escolares, acadêmicas e a necessidade de isolamento social por causa da pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus.

Nesse contexto, mudei os prazos, os dispositivos e refiz o texto várias vezes, a impossibilidade de estar presencialmente com os participantes gerou a necessidade de criar estratégias e/ou adaptações para a construção dos dados. Diante disto, outras formas de encontros deveriam ser pensadas, de modo que não gerasse risco para nenhum dos envolvidos na pesquisa, nem pesquisadora e nem participantes. Dessa maneira, foi necessário refletir sobre as possibilidades desse momento, assim, foi possível escolher a ferramenta de videoconferência que melhor se adequava à realidade dos participantes, assim como a data e horário melhor diante dessa nova realidade.

Inicialmente, pouco antes da pandemia e de ouvir os participantes da pesquisa, precisei buscar junto aos arquivos da Brinquedoteca Criação, documentos, relatórios, imagens, ofícios, memorandos, projetos de estágio, para lembrar e narrar o processo de implantação, quem foram os/as estagiários/as, quais atividades e em que período foram desenvolvidas, desde o início do projeto de extensão universitária. Dessa investigação, pude elaborar parte do capítulo anterior, no qual apresento a Brinquedoteca Criação como o lócus da pesquisa.

Em seguida, foi preciso entrar em contato com os/as participantes e de um grupo de mais ou menos 30 estudantes que atuaram como estagiários/as entre os anos de 2016 a 2018, selecionei 8 participantes, que foram escolhidos/as a partir da sua atuação brincante, das ações e reflexões acerca da cultura do brincar, das questões étnico-raciais e de gênero presentes no cotidiano da brinquedoteca e em suas histórias de vida.

Foi necessário fazer um diálogo preliminar, para apresentar, convidar, seduzir, trazer para a pesquisa, mas, principalmente, respeitar os limites necessários colocados pelo espaço e tempo dos/as participantes. O acesso à maioria foi bem tranquilo, cinco confirmaram a participação de imediato. Alguns desses trabalhando em escolas na rede pública e privada, porém afastados temporariamente das escolas por conta da pandemia da COVID – 19. As respostas ao convite manifestaram alegria e o desejo de compreender sobre o que tratava a pesquisa e em contribuir.

Entretanto, três participantes sinalizaram dificuldades, uma estava bem ocupada com as aulas virtuais durante o período de pandemia e ansiosa com esse novo ritmo de trabalho, e por conta disso combinamos que seria melhor que ela não participasse da pesquisa, visto que ela ficou bem preocupada em não dar conta, agradei por ela ter aceitado, mas compreendi a urgência profissional do momento.

Outra profissional inicialmente contactada não permaneceu, pois me dei conta que confundi as informações. Achei que ela havia estagiado, mas havia apenas participado de ações, como contação de história para crianças, com os/as colegas de turma que eram estagiários/as naquele momento. A terceira professora foi contactada por telefone, como as demais, nas não obtive retorno das ligações e das tentativas de contato via redes sociais.

Me senti desapontada frente a impossibilidade de participação dessas três profissionais, pois sabia do potencial de suas narrativas para a pesquisa. Entre as profissionais que não puderam participar estava uma ex-estagiária que fez as primeiras observações sobre a questão étnico-racial, de gênero e classe, pouco depois ela se descreveu como feminista, antirracista, crespa e na luta por representatividade. Ademais, as primeiras narrativas sobre sua infância, sobre ser uma criança negra, de cabelo crespo, ela compartilhou na Brinquedoteca comigo.

Contando com a participação de cinco profissionais da educação, fiz uso de diferentes instrumentos metodológicos de coletas de dados, pelas possibilidades de abertura de diálogo que eles oferecem. A *Entrevista Individual*, na qual a pesquisadora e o/a participante dialogam a partir de questões pré-definidas, e as *Rodas Virtuais de Escrivivência* que é um dispositivo para ser desenvolvido coletivamente, com o outro, onde outros textos e contextos serão apresentados, podendo o participante tecer outras inter-relações. Segue quadro descritivo:

Quadro 1 – Construção dos Dados da Pesquisa (resumo)

| ETAPAS | AÇÕES |
|--|---|
| Etapa I Entrevistas Individuais | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos sobre a participação na pesquisa; • Criação de um grupo composto pela pesquisadora e os participantes da pesquisa em um aplicativo de rede social; • Disponibilização das questões, antecipadamente; • Realização de entrevistas individuais, semiestruturadas; • Sistematização dos aspectos relevantes à pesquisa. |
| Etapa II Rodas Virtuais de Escrivência | <p>1º Encontro (videoconferência): ACOLHIMENTO: “Território do Brincar” - Vídeo APRESENTAÇÃO: Categorias e autores/as PAUSA BRINCANTE: Músicas da minha infância</p> <p>2ª Encontro (videoconferência): ACOLHIMENTO: “Conceição Evaristo, Escrivência” – Vídeo LEITURA: Fragmentos e contos da obra de Conceição Evaristo APRESENTAÇÃO: As narrativas da professora pesquisadora ESCREVÊNCIA: Narrativas das experiências dos/as participantes (conclusão individual e envio por e-mail) PAUSA BRINCANTE: Dinâmica com objeto, cenas do brincar</p> <p>3ª Encontro (presencial): ACOLHIMENTO: Conversa e Café da Manhã APRESENTAÇÃO: Do texto produzido e as reflexões em torno das narrativas REVISÃO: Alterações no texto, em caso de necessidade PAUSA BRINCANTE: Decoração de um porta-retrato e uma cesta de doces ENCERRAMENTO: Conversa e almoço</p> |
| Etapa III E-book | Planejamento da produção de um E-book: Por que produzir? Como produzir? Quando produzir? |

Todas estas etapas de produção e análise dos dados da pesquisa junto aos/as participantes da pesquisa, assim como o planejamento para a produção de um e-book estão detalhadas nos próximos tópicos. Vale destacar que todas estas etapas aconteceram no período entre maio a novembro de 2020.

4.1 Etapa I – Entrevistas: o perfil dos/as professores/as

O primeiro contato por telefone com os/as cinco participantes foi bem tranquilo, se apresentaram felizes com o convite, interessados/as e curiosos/as com a pesquisa. A primeira pergunta foi, “*você quer participar da minha pesquisa de mestrado?*”, seguida de um resumo sobre a pesquisa e as respostas foram³⁹:

Alaine: - Nossa, que honra você ter pensado em mim. Adoraria contribuir com sua pesquisa. (emoji carinha feliz com coraçõezinhos)

³⁹ Foi sugestão e escolha dos/as participantes manter o nome real, explicação mais detalhada no corpo do texto.

Ariadna: - Será que eu darei conta? Quanta responsabilidade. Posso sim, para mim será uma honra. (risos)

Geronildo: - Posso participar sim, será um prazer, espero poder contribuir.

Mateus: - Posso participar sim, estou à disposição para contribuir. (emoji carinha feliz)

Poliana: - Estou aqui para contribuir com o que eu puder, se você pensou em mim, é sinal que posso contribuir com algo. Será um prazer.

A partir daí, percebi que uma parceria estava formada e conhecendo os/as participantes em sua atuação na Brinquedoteca Criação, sabia que a construção dos dados poderia fluir bem, e minha gratidão começou a partir desse momento. Em relação a construção dos dados, todos/as colaboraram, alguns mais falantes, outros/as menos, mas sempre preocupados/as se estavam contemplando o que era solicitado.

As entrevistas foram feitas via aplicativo de WhatsApp e chamadas telefônicas. Enviei todas as perguntas no grupo que formei com os/as 5 participantes e pedi que me enviassem as respostas escritas, mas que poderíamos também, e eu gostaria, dialogar um pouco mais sobre as questões se gerassem dúvidas, ou se quisessem acrescentar mais alguma coisa as respostas, poderia ser por mensagem escrita, áudio, por chamada de vídeo e assim fizemos.

As perguntas foram as seguintes: 1. Como você se identifica em relação a raça, gênero e classe? 2. Em que ano você atuou como estagiário/a da Brinquedoteca Criação? Essa experiência contribuiu ou não para a sua (auto)formação? De que forma? 3. Você está atuando hoje como professor/a? Como a cultura do brincar está inserida nesse contexto? 4. Quais são as suas memórias sobre o brincar na sua infância? 5. Narre sobre alguma experiência pessoal e/ou profissional, em que o brincar é atravessado pelas questões interseccionais de raça, gênero e classe?

Para conhecer o perfil dos/as professore/as participantes, segue as respostas da primeira pergunta:

Sou mulher, preta, hetero, casada, filha de uma guerreira, funcionária pública, e de um batalhador trabalhador rural, a última filha de uma família de quatro filhos/as. Nasci em Serrinha, mas sempre morei em outro município, venho do campo, de um lugarzinho no interior da Bahia, de uma cidade chamada Barrocas. Sou fruto da escola pública e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. **(Alaine)**.

Sou mulher, negra, nascida e criada no contexto rural, no município de Serrinha-BA, no qual resido até hoje, sou de família humilde, sempre fui estudante da rede pública de ensino, desde os anos iniciais até a graduação sou casada e tenho um filho de 8 anos. Em 2018, atuei como estagiária em

dois momentos para cumprir o estágio curricular ofertado pela graduação, os estágios foram em espaço não formal e espaço formal e a brinquedoteca criação dá suporte para isso, pois ela apresenta características dessas duas modalidades. **(Ariadna)**

Sou homem, negro, do campo, do município de Serrinha-BA, hétero, filho de agricultor com uma funcionária pública, sendo o filho mais novo dos sete e o único a ingressar no Ensino Superior. Sou professor da educação básica, e poeta cordelista. Sou fruto da escola pública, visto que estudei por toda minha vida nesse contexto escolar, desde a escola básica a pós-graduação. Sou graduado em Pedagogia pela UNEB, Especialista em Educação do Campo pelo IF Baiano, membro do grupo de Pesquisa Epods UNEB, professor de Artes. **(Geronildo)**

Eu sou uma pessoa de pele preta, do candomblé e de gênero não-binário, ou seja, não me identifico com os papéis sociais ou performances do homem e nem da mulher, acho muito fixo e limitante, gosto de passear entre os dois, ou melhor, gosto de me (re)construir a cada dia, porém, como nem sempre eu quero dar essa explicação toda, simplesmente falo que sou uma “bicha preta”, já que é uma “categoria” que une desde gays pretos afeminados até travestis pretas. Venho de um bairro periférico da cidade de Araci-BA chamado Riacho, mas especificamente, de um local desse bairro chamado Quixabeira, onde mora muitas famílias negras que têm parentesco entre si e, atualmente, é considerado por muitas pessoas um quilombo urbano, pois existem resquícios que os primeiros habitantes daqui, nossos ancestrais, eram negras e negros alforriados. **(Mar Preta)**

Sou mulher preta, hétero, tenho 2 filhos, meu primogênito tem 15 anos, meu caçula tem 12. Sou natural de Ichu-BA, mas morei grande parte da minha vida em Conceição do Coité-BA na zona rural. Atualmente divido minha estadia entre Coité e Feira de Santana por causa do trabalho como professora, tenho residência em ambos os locais. Em relação à classe social, sou oriunda de uma família carente de recursos financeiros. Meu pai trabalhava na lavoura e minha mãe trabalhava cuidando dos/as filhos/as e da casa, éramos oito crianças. Cresci, me casei com um agricultor e sou professora da rede municipal, efetiva a pouco tempo. **(Poliana)**

Algumas respostas foram permeadas por certezas em alguns pontos, como no caso da definição de raça, todos se declararam negros/as ou pretos/as, o que para mim já foi um avanço no que se refere a discussão sobre identidade étnico-racial. E de algumas dúvidas sobre outros pontos, a exemplo das questões de gênero e de classe. Como se definir? Homem, mulher, feminino, masculino, hétero, o que você quer saber de gênero? Me perguntaram alguns/as dos participantes.

Em relação as discussões de gênero, apesar desse debate estar/ter um campo de conhecimento, ainda é pouco disseminado, pouco conhecido profundamente, mesmo com muitos avanços na pesquisa. Um outro ponto de dúvida é no que se refere a classe, as respostas trazem referências a aquilo que é quantificado como renda em números e aquilo que é do campo de marcadores histórico-sociais.

As respostas das questões de 2 a 5, oriundas das entrevistas, encontram-se junto aos outros textos produzidos durante as rodas virtuais de *escrevivência* na etapa III onde analiso todas as narrativas juntas. Optei por fazer deste jeito para me aproximar da proposta de *escrevivência*, por considerar que as narrativas dos/das participantes seriam melhor compreendidas desse modo e por considerar que para mim e para o/a leitor/a uma leitura mais prazerosa, menos cansativa.

4.2 Etapa II – Diálogos *interbrincantes* em Rodas Virtuais de *Escrevivência*: algumas reflexões

Início esse subtítulo utilizando o neologismo *interbrincante* para dizer mais dessa relação, desse encontro com os/as professores/as. Vale salientar que *brincante* já compreendemos que é aquele/as que brinca e *inter* que significa entre, nesse caso representando troca, reciprocidade, mas também uma junção entre os sentidos do brincar e da interseccionalidade. Indo mais além, eu poderia dizer que esse *inter* pode vir também da necessidade do uso da internet para que fosse possível essa etapa da pesquisa.

Inicialmente as Rodas de *Escrevivência* foram planejadas presencialmente, visando promover o encontro, o diálogo, o brincar junto, o sentir junto e nos aproximar através das narrativas orais e escritas de cada integrante da roda. Diante das imposições da pandemia, pensar nessa intermediação tecnológica gerou uma certa frustração, no sentido de pensar que o reencontro, que o olhar no olho, abraçar, sentir a presença das pessoas não seria possível. Experimentei nos primeiros instantes do planejamento a sensação de vazio e o receio de não dar conta, eu estava propondo um método que até então eu não havia feito na prática e não tinha disponível referências de como exatamente fazer.

O primeiro encontro aconteceu via videoconferência pelo aplicativo Google Meet. Preparei um momento de acolhimento e reflexão a partir de um dos vídeos, disponíveis no Youtube, chamado “Território do Brincar”. Apresentei as categorias e autores/as da pesquisa, li partes do referencial teórico junto com eles/as, o que tomou um bom tempo do encontro. Algumas concepções os/as participantes já conheciam, outras como interseccionalidade ainda era algo novo para alguns/as. Para finalizar, fizemos uma pausa brincante, onde cada participante cantou uma música que embalou sua infância.

Vale ressaltar que nesse encontro, foi apresentada a proposta de inserir na pesquisa as *escrevivências* identificando cada um/uma como “Professora 1, Professora 2,...” nessa sequência até 5, ou de cada um/uma escolher um nome fictício que tivesse relação com a pesquisa, com intuito de manter o sigilo sobre a identidade dos/as participantes. Entretanto, foi sugestão de um dos participantes que estivesse identificado o nome real nas narrativas, sugestão acolhida por todos/as os/as participantes, por se sentirem parte da pesquisa, por serem participantes/pesquisadores/as. Deste modo, dei um tempo, pedi que pensassem um pouco sobre a ideia e que me dessem a resposta no último encontro, após eu apresentar o texto final com as reflexões sobre as *escrevivências* que produziram.

O segundo encontro também aconteceu via videoconferência pelo mesmo aplicativo. Novamente preparei um momento de acolhimento, mas dessa vez com um vídeo de uma entrevista de Conceição Evaristo sobre *escrevivência*. Em seguida fizemos uma pausa brincante, onde orientei que pegassem em qualquer lugar da casa um objeto que pudesse ser feito uma narrativa de cenas brincantes, marquei o cronômetro do celular 1 minuto e em poucos segundos todos/as estavam de volta aos seus lugares, os objetos foram carrinho, gude, corda, pedrinhas e galho de árvore, foi um momento descontraído e engraçado.

Ainda nesse encontro, a seguir, fizemos algumas leituras de fragmentos e contos dos livros da autora e apresentei também as minhas narrativas enquanto menina/mulher/negra/professora/pesquisadora/brincante, neste sentido, em seguida foi a vez dos participantes narrarem suas experiências. Durante os dois encontros, os/as participantes foram convidados a fazer anotações e eu gravei alguns áudios com a autorização deles/as, assim deixei ao final do segundo encontro a proposta de, a partir de tudo que foi feito, visto, lido, refletido e anotado, que fizessem suas próprias *escrevivências*.

Os áudios e anotações que fiz me ajudaram a escrever este momento e fiquei surpresa com a rapidez que alguns/as professores/as me entregaram suas *escrevivências* percebi que foi um exercício que despertou desejo. Me enviaram por e-mail e por WhatsApp e após eu ter feito a leitura, gerou algumas dúvidas, então alguns refizeram alguns trechos, ou gravaram áudio e me enviaram.

O terceiro e último encontro aconteceu presencialmente, em uma sala de um espaço de trabalho que tenho, com o uso de máscaras, cuidados de distanciamento e higienização, seguindo orientações dos protocolos de saúde no contexto da

pandemia. O objetivo desse encontro foi apresentar as produções que construímos a partir dos dois encontros anteriores, das entrevistas e diálogos individuais, assim como apresentar as reflexões que fiz a partir desses textos.

Para a revisão por parte dos participantes, eu imprimi e entreguei os textos produzidos individualmente. Após observações dos/as professores no tocante aos textos, trouxe novamente para a roda a discussão sobre o nome real no texto, e a necessidade de decisão em manter o nome real ou não na pesquisa. Deixei aberta a possibilidade também de escolherem, individualmente entre o nome real ou fictício e a escolha por manter o nome real foi novamente aceita por todos/as. Um/a dos/as participantes escolheu colocar o nome social, e, para mim, esse foi um momento muito interessante, de diálogo, de autonomia, de implicação e participação de fato na pesquisa.

Neste último encontro, além do espaço físico, do uso de computador e *datashow*, disponibilizei também café da manhã e almoço, como uma forma de acolhimento, interação e partilha, mas também por que três participantes vieram de longe para o encontro, vieram de municípios circunvizinhos e dois de Serrinha, mas são moradores de comunidades rurais e o encontro seria longo.

Na nossa pausa lúdica, os/as presenteei com uma cesta de doces – para relembrar a infância – e um porta retrato de MDF rústico como forma de deixar uma memória desse momento. O porta-retrato foi idealizado por mim com o nome “professor/a” acima e abaixo o “nome do/a participante”, além disso, havia no porta-retrato imagens representativas da infância, do brincar, da natureza, da formação de professores/as, enfim. Esse foi um momento de trabalho artesanal, pois pedi que decorassem ao modo deles/as esse objeto de lembrança desse momento que os entreguei.

Ao final, nos despedimos, agradei muito, pois os/as participantes contribuíram bastante com a pesquisa, na produção de saberes a partir de suas narrativas, sempre dialogando, sugerindo e disponíveis a ajudar. Me agradeceram também, falaram da oportunidade em participar de uma pesquisa de mestrado que os motiva também a continuar esse processo formativo na área da pesquisa científica, agradeceram por poderem acessar estas discussões tão necessárias em nossos tempos e pelo cuidado no tratamento com eles/elas.

Em relação ao que é previsto nessa etapa da pesquisa, foi uma opção “tentar” não fazer análise, isso por que as cenas do cotidiano são carregadas de sentimentos,

de emoção, para Dante Junior (1988) esses sentimentos são apreensões desse “estar-no-mundo”, ele afirma que “em nossa vida diária é algo complicado separar-se os domínios entre o *sentir* e o *compreender* (através de palavras)”, pois tentamos explicar discursivamente os sentimentos, entretanto, a linguagem, sistema simbólico e conceitual do pensamento, em relação as nossas sensações mais íntimas, “é sempre incapaz de aprisionar os sentimentos” (p. 68-69).

Deste modo, prefiro dizer que trago reflexões acerca das narrativas dos/as participantes da pesquisa, que apresentam cenas de suas histórias de vidas que foram apreendidas pela memória sobretudo pelas sensações provocadas, e para não perder a sequência da narrativa dos/as participantes, preferi deixar os textos produzidos na íntegra e tentei me ater a breves destaques daquilo que traz as categorias da pesquisa *brincar, interseccionalidade e formação de professores*, permitindo que as narrativas dos/as professores/as também falassem por si.

ALÂINE: Memórias de uma menina/mulher/professora

Escrevivência..., o que seria? Essa foi a pergunta que me veio a mente, quando ouvi pela primeira vez recentemente. Escrever sobre si, do lugar onde ocupa, mergulhar nas memórias que traz saudade, mas também as que faz doer o coração, tudo que nos faz ser quem somos.

Bem, por não saber por onde começar, e ainda assim já começando, vejo, diante dos meus olhos, no mais aconchegante lugar, aquela estrada de chão batido pelos animais que serviam ao trabalho nas fazendas, a porteira velhinha da casa do meu avô, aquela velha porteira que nos recebia para os momentos mais felizes da infância, por ali passava eu e os meus três irmãos, duas meninas e o menino.

As amendoeiras, nossas casas, cavalos de pau⁴⁰, castelo⁴¹ e tudo mais que conseguíssemos imaginar para elas, nunca se permitirá deixar esquecer, aquele cheiro de fibra molhada, extraída da agave sisalana, planta nativa das regiões semiáridas, que entrava pelo nariz, enquanto no terreiro do casarão brincávamos felizes. Ao lado, trabalhavam meus pais a estender nos arames esticados, aqueles grandes fardos de fibra molhada. A mesma fibra, que pouco mais tarde viravam nossas cordas nas brincadeiras de pular foguinho⁴², cabo de guerra⁴³ e redes para as traves do futebol.

⁴⁰ Cavalo de pau é um brinquedo feito a partir de uma vara de madeira, geralmente um cabo retirado de vassouras desgastadas. O brinquedo é colocado entre as pernas simulando um cavalo de verdade, podendo ou não ser acompanhado de rodas.

⁴¹ Castelo, a brincadeira consiste em fazer castelo com o que estiver disponível, castelo de areia, com panos, com diversos objetos.

⁴² Pular foguinho é uma brincadeira semelhante a “pular corda” que se usa uma corda onde duas pessoas seguram-na uma em cada extremidade, ambas giram o braço no mesmo sentido enquanto isso outra pessoa fica pulando a corda sem tocá-la. Durante a brincadeira canta-se uma musiquinha onde, toda vez que a palavra “foguinho” aparecer a corda deve ser girada mais rápido. O vencedor será aquele/a que passar mais tempo pulando sem esbarrar na corda.

⁴³ Cabo de guerra é uma brincadeira que utiliza uma corda e algo para marcar o centro da corda, que pode ser um lenço. Também deve-se marcar o chão para dividir as equipes de participantes. O objetivo da brincadeira é para ver qual equipe tem mais força e habilidade, os participantes ficam enfileirados

Meu pai, com aquela voz grossa dizia: menina!! Você quer fazer brinquedo com o nosso pão de cada dia? É daí que sai teu café, almoço e jantar. Aquela mesma voz grossa se rendia as gargalhadas da gurizada que no terreiro do casarão brincava com as cordas do sisal.

Há tempos atrás, daquela fazenda toda família se mudou, com os poucos pertences que tinham a procura de água tratada, luz elétrica e de esperanças de dias melhores, quatro quilômetros dali, encontramos o que procurávamos, mas aquela estrada de chão batido, a velha porteira, as amendoeiras e o cheiro da fibra molhada jamais seriam esquecidas, quem dirá abandonadas. Lá éramos felizes, não havia o rico nem o pobre, a roupa “boa” e os trapos, os pés no chão não eram problema, lá éramos muito felizes.

Em um recorte de tempo, cá estou eu, pronta para descer ladeira com meus irmãos, rumo à casa da tia que tinha televisão, era maior diversão, lá se juntava os primos de todas as idades atentos à novela, naquela época, televisão era artigo de luxo.

Neste momento, já fazíamos parte da comunidade com melhores condições, também já não convivíamos somente com os/as primos/as. As brincadeiras por ali já eram diferentes, não tinha o sisal. Mas criança é criança onde quer que esteja, e não levou muito tempo para que nós, eu e meus irmãos estivéssemos correndo pelas ruas da comunidade, incluídos nas brincadeiras como a de esconde-esconde com a criançada que saía de casa.

Embora fosse mais movimentada do que a fazenda do meu avô, continuávamos no campo, e a tranquilidade ainda estava ali. Em relação a segurança de sair para brincar, não era do agrado dos pais e mães, pois eles/elas, com a maturidade de adultos, já entendiam que a convivência social traz consigo normas, regras impostas a todos/as, como se para fazer parte de um grupo, precisassem ser seguidas.

Bem, desde a infância no brincar já nos vinha estabelecido "regras" que deveriam ser seguidas, vinda do interior, aos anos da minha infância isso estava bem presente nas normas familiares, para meninas não era bem visto brincar com gudes, bolas, futebol, principalmente com meninos, do mesmo modo que, meninos que brincavam com brincadeiras ditas como brinquedo de menina despertava o medo dos pais e os maus olhos dos vizinhos sobre a orientação sexual daquela criança.

Venho de família grande, com muitos primos e primas e era da preferência dos nossos pais que fossemos uns parceiros dos outros nas brincadeiras, compartilhávamos os poucos brinquedos que podiam comprar e as inúmeras brincadeiras que inventamos juntos. Era notável a divisão da pequena comunidade, as crianças em que os pais tinham melhores condições financeiras não eram vistas na pracinha e nem nas ruas a brincar com outras crianças.

O brincar sempre esteve muito presente desde a infância, a vida na zona rural me possibilitou desfrutar das delícias de brincar na rua de pega-pega, pique

com uma equipe de frente para a outra puxando a corda até que o primeiro participante ultrapasse a marca definida no chão.

esconde⁴⁴, cabra-cega, pula corda, macaquinho⁴⁵, sete pedras⁴⁶ e inúmeras outras brincadeiras, lembro-me de quantas vezes minha mãe saía para me buscar na rua, pois perdíamos a hora com tanta diversão. O brincar também estava presente em casa, entre irmãos brincávamos de adivinha⁴⁷, baralho, boneco de saco⁴⁸ e qualquer outro graveto e tampinha em que a imaginação nos levassem a criar brincadeiras.

Então, cresci e entrei no curso de Pedagogia. No ano de 2017, o estágio na Brinquedoteca Criação foi fundamental para a minha formação profissional enquanto pedagoga, para compreender a importância do brincar na formação e desenvolvimento dos alunos, de perceber as possibilidades do brincar como ferramenta de trabalho, para além disso, entender que o brincar é uma forma de conexão com o outro e com nós mesmos, perceber as influências que o brincar teve e tem no adulto que nos tornamos.

Me recordo também que durante o estágio na Brinquedoteca, quando levamos a Brinquedoteca para as escolas. Em uma das escolas fizemos uma oficina sobre alimentação, levamos muitas frutas e em uma, quando a gente arrumou a sala, as crianças não interagiam, não prestavam atenção em nada do que estávamos falando nem nas brincadeiras que estávamos propondo. No primeiro momento até achamos engraçada a situação, pois não estávamos conseguindo prosseguir com a oficina. Depois a professora veio e conversou com a gente que era um bairro periférico, que as crianças passavam muita fome, que a alimentação principal delas era na escola e que por isso não conseguiam ter foco as atividades lúdicas diante dos alimentos na mesa ao canto da sala. Essa cena nos levou a alguns diálogos sobre a realidade das crianças e para mim, a várias reflexões sobre a educação pública.

Uma outra memória que tenho, é que certo dia, estávamos fazendo uma contação de história em uma outra escola de Educação Infantil, nosso colega era bastante brincante e na vez dele de contar a história, as crianças não se aproximaram e uma chorava muito, a gente estranhou o fato da criança está chorando, a professora disse nunca ter acontecido aquilo, dialogando, acreditamos que pode ter sido a estranheza das crianças pelo fato de não ter homens frequentando a sala, de raramente vermos um homem atuando na Educação Infantil.

⁴⁴ Pique-esconde é uma brincadeira onde uma pessoa (o "pegue") fica com os olhos fechados contando até certo número, os demais participantes se escondem. O "pegue" vai à procura dessas pessoas e caso uma delas seja vista ele deve correr até o ponto de partida e gritar: "1, 2, 3 (nome da pessoa)", até que ele encontre todas as demais e a primeira a ser pega, substitui o "pegue" na próxima rodada da brincadeira. Os/as demais participantes têm a opção de chegar ao ponto bater e gritar "1, 2, 3 salve todos" e o "pegue" terá de contar novamente.

⁴⁵ Macaquinho é uma brincadeira na qual as crianças fazem um desenho no chão geralmente com 7 quadrados montados na vertical, o primeiro jogador atira uma pedrinha na primeira casa e tem que ir pulando, um pé em cada casa, até a última sem pisar na casa onde a pedra caiu nem nas linhas dos quadrados. Em seguida faz o trajeto de volta e pega a pedra, depois disso, ele joga a pedra na segunda casa e assim por diante, aquele que completar primeiro o percurso até a última casa sem errar ganha o jogo.

⁴⁶ 7 pedras esta brincadeira necessita apenas de sete pedras e uma bola, arruma-se de modo que uma fique em cima da outra, como se estivessem empilhadas, divide-se em dois grupos com a mesma quantidade de participantes, a pilha de pedras deve dividir os dois campos. Quando um dos jogadores derrubar as sete pedras com a bola, todos (do time que acertou as pedras) devem sair correndo para não serem "baleados" a intenção é reorganizar as pedras uma em cima da outra pelo time que derrubou as pedras, aqueles que forem baleados não poderão mais reorganizar as pedras caso um dos participantes do time que derrubou as pedras consiga montar as sete pedras, esse será o time vencedor, caso ninguém desse time consiga reorganizar as pedras, o time vencedor é o adversário.

⁴⁷ Adivinha ou adivinhações são jogos infantis com palavras que utilizam ditos populares ou situações do dia a dia. Exemplo: Uma casinha com duas janelinhas, se olhar para ela, fica zarolha. A resposta é: O nariz.

⁴⁸ Boneco de saco, não há uma memória precisa de como é feito.

Após o ocorrido e nosso colega ter ficado um pouco desapontado, em uma outra escola, quando nos fantasiávamos, brincamos e dançamos com as crianças, muitas se aproximaram carinhosamente e brincaram com ele, o que foi muito bom.

Sobre as minhas experiências atuais, no momento, não posso falar muito das narrativas lúdicas na prática docente, não estou atuando como professora no momento. Dois dias antes que começar no trabalho, fecharam a escola por causa da pandemia, mas tive a oportunidade de planejar ainda algumas aulas virtuais para os estudantes, o que foi uma experiência bem diferente, mas aí, já são outras histórias...

A professora participante, em sua narrativa, descreve com detalhes uma diversidade de brincadeiras e cenários da infância, ou seja, “o acervo das experiências em plenitude e liberdade do Ser-Humano-Ainda-Novo” (Hortélio, s.d., p.1). Destaca as brincadeiras com a fibra de sisal com o pai, na casa do avô, as brincadeiras nas amendoeiras e a mudança da família para a cidade em busca de água tratada e luz elétrica, o que ocasionou em mudanças nas formas de brincar a partir do lugar, das pessoas e do ambiente, o que despertou também apreensão em relação as formas de brincar e com quem se brinca.

A narrativa aponta também para o estabelecimento de algumas regras e cuidados familiares, onde meninas eram desestimuladas a brincar com brinquedos e brincadeiras consideradas de meninos, o que sinaliza, de certo modo, estereótipos sobre o brincar que separam as crianças, construídos a partir da formação de papéis sociais e de apreensões relacionadas as questões da formação da sexualidade, o que implica, de certo modo, em um controle social sobre os corpos brincantes e a limitações das experiências de interação humana diante do brincar.

Para Brougère (2004) em Kishimoto e Ono (2008, p. 57), “os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas”, ou seja, é comum ver as famílias, as escolas, os brinquedos comercializados, estimularem certos padrões e diferenças no modo de brincar. Para as meninas geralmente são aqueles relacionados a casa, a família, a cuidar das crianças, tudo muito rosa e delicado, no caso dos meninos os brinquedos estimulados são de disputas, de luta, de velocidade, de aventura e com cores mais fortes.

Um outro fator de distanciamento apontado pela professora em sua infância foi a diferença de renda, os poucos recursos para a aquisição de brinquedos e a memória de que as crianças com mais recursos não eram vistas brincando na rua, o que nos revela, nesse e em outros discursos sobre a infância em comunidades mais carentes

que a ausência de artefatos lúdicos imprime uma relação mais criativa e livre ao brincar.

A professora participante da pesquisa apresenta também reflexões sobre o período de estágio. Nesta experiência ela aponta para o desenvolvimento das oficinas planejadas para as escolas, onde a prática por vezes fugia ao planejado, e o que emergia dessa prática era o que mobilizava outras discussões e aprendizagens. Nesse sentido, ela apresenta duas situações relevantes, uma em que saltou aos olhos que foi a carência das crianças em bairros/comunidades periféricas, que as tiraram da condição de brincantes no momento da oficina.

A outra situação foi em relação ao estranhamento de algumas crianças, em uma das escolas, com a presença masculina do estagiário na sala, mas também o acolhimento das crianças, durante uma ação desse mesmo estagiário em outra escola. Essas passagens formativas a partir do estágio curricular, se relacionam com as intersecções de classe e gênero, inclusive diante da pobreza e da pouca presença de professores do sexo masculino na educação infantil.

Essas atividades realizadas junto as escolas, no contexto da Brinquedoteca Criação, contaram com rodas de conversa avaliativas-reflexivas, após cada ação desenvolvida. O que foi apresentado enquanto reflexão, foi a percepção da presença desses atravessamentos no brincar, daquilo que não foi planejado pedagogicamente. Sobre isso, a professora participante destaca o brincar para além do desenvolvimento e aprendizagem de caráter sócio formativo, percebe o brincar como lugar de memória, de conexão e desenvolvimento da pessoa humana, assim como para o protagonismo das crianças e as influências que o brincar teve e tem na vida adulta, do ponto de vista da produção do ser, de quem somos. Nesse sentido, ela traz uma perspectiva de estar no mundo enquanto ser brincante que se produz e se forma enquanto adulto.

ARIADNA: Memórias de uma infância feliz

A minha infância foi marcada por uma diversidade de brinquedos e brincadeiras organizadas de forma simples e natural, mas com uma essência riquíssima, pois transmitia para nós crianças, sentimentos de alegria, felicidade e diversão.

Lembro-me que nas manhãs e finalzinho de tarde juntava um grupo de crianças da comunidade para brincar nos terreiros das casas. Cantávamos, brincávamos de roda, eram momentos lúdicos e interativos. Nas brincadeiras não existiam atos violentos, todos/as respeitavam o momento de cada um/a. Vale ressaltar, que não eram visíveis práticas discriminatórias em relação as questões de raça e gênero, pois não tinha problema algum de menina brincar com menino e vice-versa.

Na minha infância em relação aos brinquedos industrializados, não tive muito sucesso só lembro de ter ganhado de meu pai uma pequena boneca que para me foi motivo de alegria, sendo de família humilde as condições financeiras não ajudavam muito, mas não foi por isso que deixei de ser feliz ao brincar com o pouco que tinha, para que pudesse contar hoje a minha história.

Acredito que as brincadeiras simples e naturais eram pelo fato de que as condições financeiras das famílias da comunidade não eram favoráveis para a compra de brinquedos industrializados, por isso a presença das brincadeiras inventadas e geracionais. Todas as crianças da comunidade foram criadas “juntas” vivenciavam sempre as mesmas coisas, não tinham muitas alternativas, então todos brincavam juntos sem problema algum.

A minha comunidade era e é formada pela maioria de famílias humildes, com isso não tínhamos muita condição de comprar brinquedos, então sempre quando alguma criança aparecia com alguma novidade todos se juntavam e brincavam, a exemplo, se alguém tivesse um elástico para fazer o “ono um”, uma corda, boneca, bola todos brincavam sem confusão, claro cada um respeitando a vez do outro.

No campo profissional, ano passado tive uma aluna que levava seus brinquedos para escola e sempre tinha constrangimentos porque ela não compartilhava desfazia de uma outra criança negra, sempre a mesma, tomava com agressividade até batia nela. A mãe conversava com ela sobre essas situações, mas continuava frequentemente, até que chegou um dia que ela não levou mais os brinquedos, comecei a intervir com histórias que tratavam da questão de respeito as diferenças, mesmo sem ter certeza do motivo que conduzia a se comportar daquele jeito. Eu realizava brincadeiras que envolvia todos, ela às vezes recusava mais depois participava. Hoje não sei como está a formação dessa criança porque ela precisou ser transferida da escola por motivos pessoais.

Na experiência com a brinquedoteca, posso dizer que ela subsidiou elementos fundamentais para minha (auto)formação tanto no campo pessoal, como profissional, por apresentar reflexões até mesmo nos próprios brinquedos que valoriza a questão de gênero e raça. Durante minha experiência pude perceber a riqueza que continha naquele espaço, desde os brinquedos industrializados aos confeccionados com sucatas cada um possuía uma intenção podendo servir não somente para o lúdico e criatividade, até mesmo a formação indenitária do sujeito.

Nos dias atuais estou atuando como professora auxiliar uma turma de educação infantil, na rede pública na minha própria comunidade, vale salientar que a mesma possui crianças de quatro e cinco anos. Nesse contexto procuro sempre inserir a cultura do brincar, pois acredito que é fundamental para essa etapa da vida da criança.

Enquanto professora atuante, antes da pandemia, no contexto da sala de aula, além da presença dos brinquedos industrializados, eu brincava com as crianças as brincadeiras antigas. Partindo desse pressuposto, é evidente a importância das brincadeiras geracionais, como cantigas de roda, amarelinha, “três três passará”⁴⁹, “melancia”⁵⁰ entre outras.

⁴⁹ Segundo a narrativa da participante, ficavam duas pessoas se segurando, em pé, de frente, com os braços tipo uma ponte e escolhiam, geralmente, cada uma fruta ou cor. As crianças vinham em fila, como um trenzinho e passavam debaixo dos braços, enquanto isso se cantava “três três passará, derradeiro ficará, bom vaqueiro, bom vaqueiro, dê licença de passar, com meus filhos pequeninos para acabar de criar”(a música varia de um lugar para outro). Então, uma criança de cada vez era pega pelos dois e tinha que escolher qual fruta gostava mais, em seguida passava para traz da criança que havia escolhido aquela fruta, ganhava aquele que tinha mais crianças atrás.

⁵⁰ A brincadeira “melancia”, é uma narrativa e os personagens são, o dono da plantação de melancia, o ladrão, o cachorro e as melancias, todos esses personagens as crianças que representam, as crianças que eram as melancias tinham que esticar a barriga. O ladrão via até a plantação para roubar as melancias, mas tinha que disfarçar para que o dono da plantação não percebesse. O dono da plantação deixava, mas o cachorro fica atento a tudo. O ladrão dava um toque de leve na cabeça das

Vale afirmar que a escola não tem muitos brinquedos que atendam a demanda das crianças, nesse sentido essas brincadeiras são bem viáveis na sala de aula e também penso que nós educadores precisamos fomentar essas brincadeiras antigas, mesmo acrescentando as mais recentes, pois acredito que não podemos deixar morrer as brincadeiras geracionais que trazem em seu enredo, dentre tantas coisas, satisfação e diversão.

O que percebi a partir dessa narrativa foi que, a cultura lúdica está impregnada de tradições, existindo um grande repertório de brincadeiras, sejam elas mais antigas ou atuais. O brinquedo e a brincadeira tradicional resultam de práticas antigas de construção de artefatos lúdicos com materiais naturais e de uso doméstico, como ainda é visto, ou rememorado nos diálogos dos adultos sobre a infância, ao narrar a produção dos carrinhos de madeira, das casinhas de barro, das brincadeiras como boca de forno, 5 pedrinhas e tantos brinquedos feitos, por exemplo, com recipientes que seriam descartados e brincadeiras que narram histórias de tantos lugares.

As cantigas de roda são a dimensão que dão ritmo ao fenômeno do brincar, nesse sentido a criança, a música e o corpo podem resultar em narrativas das experiências cotidianas, sendo influenciadas e tendo influência sobre a cultura. Ela traz a construção de figuras a partir de histórias cantadas e movimentos corpóreos que além de carregar e revelar a identidade, trazem a sabedoria cultural dos povos, sinalizando para como estes constroem relações sociais e contribui para a preservação da memória através de seus brinquedos e brincadeiras.

Analisando o desenvolvimento humano a partir das cantigas, por exemplo, num primeiro momento é comum ver o acalanto com as canções de ninar ou o brinco com cantigas de andar como na canção que diz "dandá pá ganha vintém, papai não dá, mamãe não tem" frase de uma cantiga de Ô, Bela Alice, CD de Hortélio (2005), algumas pessoas usavam ou usam na cantiga o termo vintém para se relacionar a moeda antiga, assim, ao ser recitado à criança, ela seria estimulada a andar para receber um "dinheirinho", em outras interpretações usa-se "tem-tem" para significar equilíbrio característico das crianças aprendendo a andar e dar os seus primeiros passos, outras interpretações do comportamento econômico familiar podem ser analisadas a partir desse trecho.

melancias (na barriga das crianças) e aquelas que estivessem maiores, mais maduras levava. Quando pegava uma das melancias (uma criança), tinha que sair correndo, pois o cachorro ia tentar capturar.

Num segundo momento os movimentos que caracterizam algumas brincadeiras para sacudir o corpo, para acordar, na maioria das vezes brincadeiras dos pequenos onde há muita repetição de movimentos, as rodas e também as brincadeiras de escolha, exemplo, “Paca, tatu, cotia não”⁵¹ e a cotia sai. A medida que a criança vai crescendo as cantigas podem representar uma fase final dessa infância e o início de uma puberdade, onde os jovens começam a se enamorar, outros sentimentos e elementos entram na roda, a sexualidade atravessa o jogo ou se torna o foco central do jogo. Revendo o primeiro CD de Hortélio (2005) relembro a cantiga Balaio, Meu Bem, Balaio (Roda de Verso):

Balaio, meu bem, balaio,
Balaio do coração
Balaio largou o fundo
Não quero balaio, não.

Mandei fazer um vestido
De vinte e cinco babados
Cada vez que visto ele
Me aparece um namorado.

Vinde cá minha bem feita
Cinturinha de mesura
Corpo de fita lavrada
Boca de pêra madura.

Minha mãe não quer que eu vá
Na casa do meu amor
Me prenda com cem correntes
Que eu quebro todas e vou.

Brincar de roda nessa perspectiva do ser em desenvolvimento e em conexão com aqueles que estão na roda como uma experiência do corpo e do espaço. Assim, a imagem que nos é apresentada é a do giro como possibilidade de sentir que estamos em constante transformação, muitos grupos culturais, religiosos usam também essa figuração do estar em círculo como forma de expressão de convivência, de partilha.

Neste sentido, a professora e participante apresenta em sua infância um contexto em que as crianças brincam entre elas sem nenhum tipo de separação, sem discriminar. Destaca também a importância de famílias e escolas não deixarem essas

⁵¹ Como se brinca: As crianças se põem em semicírculo em volta daquela que diz a parlenda tocando a cabeça de cada uma no ritmo. Toda “cotia” sai, até que fica uma criança, aquela que vai pegar.

formas de brincar se perderem. Das brincadeiras com pedras, corda, de brincar com as pernas, pés e mãos, das bonecas de retalhos de pano, que a memória coletiva transmitiu de geração para geração. A linguagem utilizada por algumas destas tradições sinalizam o espaço, o lugar e o tempo, assim como o seu caráter criativo e artesanal.

As descobertas e o aprendizado que fazem os Meninos do Mundo entre eles, desde sempre, constituem o que podemos chamar a Cultura da Criança(...). Este acervo forma um corpo de conhecimento – um Conhecimento com o corpo que transmigra de geração em geração para além das fronteiras e das idades e chega até nós, tão simplesmente, através dos Brinquedos de Criança. Eles são o que de mais poderoso, sensível e fundamental conhece a Cultura de um Povo. Aquilo que o faz sorrir (HORTÉLIO, s.d., p.1).

A professora participante sinaliza também a potencialidade de interlocuções, neste sentido, que a Brinquedoteca pode trazer a partir da educação em espaços não formais e espaços formais, numa visão libertadora, seja para criança ou para jovens, adultos ou idosos, percebendo essas possibilidades geracionais a partir do lúdico, pois, segundo palavras dela “quem brinca se diverte, se liberta, exercita a mente e o corpo”.

Nesse certame, em que as crianças escolhem o que, e como brincar, percebem as possibilidades, as diferenças e sabem o que fazer. Nessa condição, reproduzem o mundo à sua maneira e se apropriam dele com uma verdade absoluta, que tem o poder e a capacidade de agir, de silenciar e de botar para fora aquilo que quer sair, seu mundo interior. Brincar assim é uma coisa de corpo e espírito, uma capacidade de estar no mundo com vitalidade, onde o ser só é inteiro, pleno quando brinca.

GERONILDO: Cordelizando o brincar, minhas *escrevivências*

Lembro como se fosse hoje,
Das vezes que fique no canto,
Nos bancos da escola,
Sem nenhum encanto,
Não tinha ninguém para brincar,
Engolia todo o pranto.

Naquele tempo não entendia,
O porquê da situação,
Mas o desconforto acompanhava,
Em qualquer situação,
O brincar escolar era vazio,
Pois não tinha emoção.

Os amigos brincantes eram raros,

Sempre os mesmos, todo dia,
 Era um ser invisível,
 Que de fato não se via,
 As rodas em grupos,
 Quase nunca existia.

Ser negro e pobre,
 Foi sempre um desafio,
 Brincar com gente que se dizia rico,
 Era um desfazer de fios,
 Crianças eram separadas,
 E isso ninguém viu.

A bola de gude,
 Era uma diversão,
 As apostas eram constantes,
 Entre mim e os meus irmãos,
 Legal era ver,
 O rolar das esferas no chão.

As latas de óleo,
 Em carro se transformavam,
 O barro pego dos tanques,
 Em bonecos virava,
 A pipa era o plástico,
 Que no céu voavam.

Mesmo com pouco,
 Minha infância foi legal,
 O brincar com a natureza,
 Foi algo sensacional,
 Criar meus próprios brinquedos,
 Foi algo especial.

Nas brincadeiras em grupo que eu participava, poucas vezes havia divisões de meninos e meninas. A única brincadeira que homem não participava era de boneca, pois boneca era para menina e carro para menino, as outras sempre estávamos juntos. Não tinha diferença de raça, não que eu me lembre, pois havia uma mistura de negro e branco entre meus colegas. Não havia desavenças.

A classe social era que falava mais alto, pois alguns vizinhos que tinham mais poder aquisitivo não deixava os filhos brincarem comigo e meus irmãos, no tempo não entendia o motivo, mas os brinquedos e brincadeiras eram diferentes, enquanto a gente fazia nossos brinquedos artesanais e inventávamos brincadeiras alguns vizinhos tinham celular, vídeo games, era como as coisas não se encaixavam.

Na minha infância, me lembro que devido a minha família não ter uma certa condição financeira, não tive jogos eletrônicos de nenhuma espécie. Eu brincava de jogos e brincadeiras que eu e meus irmãos inventávamos, pula corda, sete pedras, esconde-esconde, curral de boi com búzios⁵² que a gente achava nas roças, carrinho de lata de óleo. Fazíamos muitos bonecos de barro⁵³ que achávamos nos tanques aqui na roça. Brincávamos de amarelinha, e avião de papel.

⁵² Brincar de búzios é uma brincadeira infantil onde a criança sai à procura de búzios na roça para fazer de conta que estes são animais, geralmente gado, a criança elabora tipo um cercado com cancela, tanque, curral, etc, nessa brincadeira ela chega a negociar com a outra criança a compra e venda dos supostos animais.

⁵³ Bonecos de barro, é uma prática antiga em meio a adultos e crianças de pegar o barro e modelar criando brinquedos de todo tipo, desde pessoas, a móveis e animais por exemplo.

Gostava muito de quando entardecia, pois as memórias ficaram, daquele brincar nas areias, debaixo das árvores, descalço, sem medo de ser feliz. Final da tarde sempre foi o melhor momento de diversão, encontros dos colegas de infância, das risadas, dos tropeços, enfim, das estripulias, das criações com qualquer material que encontrava pela frente.

Eram brincadeiras em grupos, com irmãos, primos no terreiro aqui de casa. Mesmo sem muita tecnologia, eu era muito feliz, me divertia bastante. Eu tinha uma vontade de ter um carro de controle remoto quando criança, mas nunca tive. Houve algumas vezes que minha mãe recebia brinquedos mais avançados tecnologicamente doados por alguns parentes quando os filhos não usavam mais para dar a gente, mas era muito difícil ganhar. Muitos dos brinquedos já vinham com defeito por mau uso. Era uma situação chata, mas aceitávamos e brincávamos com eles.

Para mim é muito significativo poder refletir sobre minha trajetória de vida e perceber os lugares que conquistei, apesar das adversidades e dificuldades por morar na zona rural.

Atuei em 2016 na Brinquedoteca Criação a partir do Estágio III Educação Infantil, durante a graduação

o, em que participei de toda a elaboração, da construção e organização do espaço físico, além de ser protagonista da primeira oficina na Brinquedoteca que retratava sobre o brincar, para alunos do Pré 1 e 2, da escola pública do Tanque Grande, aqui do município.

Apreendi muito a valorizar o brincar durante o processo educativo das crianças, no contexto dentro e fora da sala de aula, não apenas como um momento de diversão, mas também como forma de interação, socialização e aprendizagem.

Participei também da montagem e organização dos brinquedos, que foram essenciais para conhecer jogos que poderiam ser usados para discutir gênero, questões raciais, próprios para cada faixa etária dos estudantes. Atualmente, estou atuando como professor de Arte, Português e Redação no Ensino Fundamental II na rede privada, e nesse contexto o brincar aparece atrelado a minha prática docente através de jogos, da produção de cordel, reflexões de músicas e outras atividades.

Essas memórias atreladas as minhas *escrevivências*, me permitem refletir e ter certeza que minha infância, com toda simplicidade, me fortaleceu, me motivou a crescer, a criar com o que tenho em mãos e, sobretudo, sonhar sempre, acreditando que o brincar, seja em qualquer idade ou situação, é essencial, é leveza, é descobrir e se redescobrir constantemente. Brincar é ser raiz.

Iniciamos este movimento de apresentar as narrativas do professor, com um cordel escrito por ele durante a segunda Roda Virtual de *Escrevivências*. A ênfase em sua narrativa, está fortemente relacionada a questão de classe social, sobretudo pela desigualdade de renda, evidenciada por ele neste espaço através dessas situações cotidianas, que atravessaram suas experiências na infância enquanto menino, negro e morador de comunidade rural.

Sua narrativa revela os distanciamentos entre os brincantes, a segregação sentida a partir de um outro lugar, o do não brincar ou da ausência do brincar. Ele narra sobre a invisibilidade daqueles que não possuíam certos brinquedos, de estar/ficar fora do grupo brincante no espaço escolar, e uma frase que me levou a refletir foi “o brincar escolar era vazio”, esta afirmação, de certo modo, traz um alerta

sobre a escola enquanto instituição formativa, de que não somente na sala de aula os processos educativos e de interação social devem acontecer, mas que a chegada, o intervalo/recreio e a saída precisam de observação e intervenção pedagógica, de modo que a escola seja diversa, acolhedora e brincante.

Em um segundo momento, ele narra sobre a produção própria de artefatos brincantes, a partir principalmente de elementos da natureza e recicláveis, de brincar com as crianças da própria família e alguns poucos colegas da infância. Nesse contexto, ele brinca livremente com meninos e meninas, entretanto alguns limites e separações em relação aos artefatos brincantes são apontados. Ele destaca o recebimento de doações, o desejo não realizado de ter um carrinho de controle e de não ter acesso aos brinquedos tecnológicos, que é ainda uma realidade muito presente entre as crianças de baixa renda.

Crenshaw (2004) afirma que “a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres” (p. 10), ou seja, nestes contextos brincantes as crianças de realidades mais empobrecidas vivem constantes desafios. Destaco aqui também que, mesmo compreendendo que a desigualdade social exclui crianças do acesso a certos artefatos tecnológicos, é importante em nossos tempos, conciliar as experiências das brincadeiras tradicionais e as experiências a partir do brinquedo tecnológico como forma de criar possibilidades e potencialidades brincantes.

Os *cyber* jogos, por exemplo, representam também essa paisagem tecnológica, intercultural e atemporal, visto que, uma criança brasileira ou um adolescente, que mora em uma determinada comunidade do campo, por exemplo, pode estar jogando um jogo urbano sobre a Revolução Industrial, com ruas francesas, jogando e interagindo com alguém que está do outro lado do mundo, ou seja, existem novas práticas e novos modos de vida globais, a partir da inter-relação entre as diferentes culturas em diferentes espaços e tempos.

Neste contexto atual dos jogos digitais, para brincar, seja sozinho ou acompanhado, não é mais necessário sair de casa e nem conhecer a pessoa ou as pessoas com quem se joga. Essa mudança exige outras discussões sobre novos formatos de aproximações e distanciamentos entre os/as brincantes, assim como outras aprendizagens e cuidados, pois, antes, os cuidados e o receio do perigo era o de brincar na rua, de se machucar com as traquinezas, agora, os cuidados precisam ser também ao brincar em casa, no quarto com quem não conhece e não se sabe quais as intenções.

Diante disso, percebemos grandes mudanças e avanços nas diferentes formas de brincar em nosso tempo. Seja a partir das diferentes formas de se conectar a natureza, ao ver o pôr do sol, ao olhar as nuvens e identificar figuras, de contar e se admirar com as estrelas, de sentir o pé na terra, de brincar com a areia da praia, de brincar na lama, ou das diferentes formas de se conectar virtualmente a partir de artefatos, brincadeiras e jogos digitais, que possibilitam também movimentos com o corpo em jogos de dança, de mímica, de jogos esportivos interativos, dentre outros. São muitas possibilidades, Friedmann (2015) afirma que “o que nos inquieta ou nos mobiliza hoje com relação às crianças tem total conexão com nossa própria infância” (p.39), apesar de toda escassez de recursos, fomos crianças e somos professores/as brincantes.

No tocante a ser brincante, o professor participante, pedagogo, destaca em sua formação o estágio na Brinquedoteca Criação como um espaço que oportunizou a valorização do brincar dentro e fora da sala de aula, assim como o olhar cuidadoso sobre as diferenças. O professor passou pela experiência de implantação do projeto, o que oportunizou a produção de saberes a partir de sua atuação durante a organização dos brinquedos, do espaço físico, da primeira formação de brinquedistas e da realização da primeira oficina.

Todas essas experiências têm contribuído para a sua profissão visto que ele tenta atrelar a ludicidade a sua prática docente. Nóvoa (1992, p. 15) afirma que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão”. Deste modo, a valorização desses saberes experienciais, tem contribuído para a autonomia dos/as professores/as no que se refere a formação profissional.

MAR PRETA: Escrivências, Ancestralidade e Educação

Escrever é revisitar, reviver memórias que são minhas, mas que também são de outros, de outras, dos meus e minhas ancestrais. São lembranças de um povo que vem de longe, do solo sagrado de Mãe África. Essas memórias são como as águas do rio de mamãe Oxum, escorrem pelo corpo e arrepia a pele, lava a alma e aquece o coração. Às vezes, se misturam ao salgado das lágrimas que borram as palavras que são escritas no papel.

Lembro-me de quando era criança que a minha rua não era calçada e não passava muitos carros, por ser em um bairro afastado do centro, então eu, meus amigos e parentes brincávamos livremente na rua até tarde da noite, as brincadeiras eram pega-pega, esconde-esconde, pulávamos corda, brincávamos de bola, mas o mais esperado era quando os mais velhos

vinham e mandavam fazer uma grande roda e eles começavam a cantar cantigas de quando eram crianças que os pais e avós deles ensinaram.

Tempo bom! Eu brincava com todas as brincadeiras tidas de “menino”, mas adorava brincar das que eram tidas de “meninas” também. Eu jogava capoeira com meu pai que é mestre de capoeira, jogava bola com meus primos, mas adorava brincar de fazer comidinha com minhas primas, de cuidar da casa, de dançar “É o Tchan” e era nessas horas que começavam as piadinhas. Meus pais não me repreendiam ou brigavam por conta disso, mas pediam pra fazer isso dentro de casa pra evitar esses conflitos.

Eu sei que tenho pais maravilhosos, e quanto a isso não posso reclamar. Lembro que eu queria uma boneca pra brincar e minha mãe comprou e pediu pra eu só brincar dentro de casa, então quando vinha alguém eu saía correndo e escondia a boneca porque eu sabia que iriam começar as piadinhas, mas eu sempre revidava, ou não ligava. Desde cedo demonstrava meus trejeitos.

Mas na escola também, nem tudo eram flores, situações de preconceitos eram constantes comigo, por conta da cor da minha pele, do meu cabelo crespo e do meu jeito afeminado. Porém, não me deixava abater, mas quando o coração doía um pouco gostava de ir para a pequena biblioteca ler, como poucas crianças apareciam por lá, eu ficava por ali com os livros e meus pensamentos.

Fiz um curso de teatro, entrei para uma companhia de teatro infantil e o lema era brincar e se divertir pra contagiar as crianças na plateia. E assim fui crescendo, com todas essas referências culturais. Então, só podia dar nisso, fazer pedagogia e continuar a brincar e ensinar.

Não consigo desassociar o brincar na minha vida com os atravessamentos das questões de raça, gênero, sexualidade e classe, pois mesmo não sabendo dessas nomenclaturas e identidades que a gente só vai ter acesso quando crescemos, sempre fui uma criança afeminada, preta e pobre, portanto minhas vivências e brincadeiras permeavam essas questões.

Não posso esquecer das minhas influências africanas, a capoeira, as cantigas e histórias da minha vó e vô, de minha mãe e meu pai, na infância, e agora o candomblé. Para quem entende, sabe que existem os erês que são espíritos ancestrais de crianças que a gente incorpora e eles cantam, comem doces, bebem refrigerante, brincam no chão, na terra, na lama, correm descalços, sobem em árvores, e quando acordamos da incorporação estamos melados de doces, cobertos de lama e areia, assim como as crianças fazem, ou deveriam fazer mais, seja na escola, seja em casa.

Mas é nessa hora da incorporação com os erês que esquecemos, mesmo que por um instante, dos problemas de adultos e nossos espíritos ficam leves, soltos e libertos como a alma de uma criança.

Escrevendo essas palavras me veio uma imagem na minha memória e os olhos encharcaram, pois me lembrei de uma das últimas vivências que tive com minha avó, antes dela partir deste mundo material, ir para o mundo espiritual e descansar ao lado dos nossos ancestrais. O sol estava se pondo e conversamos por horas na varanda que nem vimos a noite chegar, entre risos, suspiros e pausas para recuperar o fôlego. Não existe nada mais ancestral do que ouvir histórias da boca de nossos mais velhos, né?

Lembro-me dos olhos dela, do sorriso, da pele negra marcada pelos anos e pela dureza da vida de uma menina-mulher que como muitas teve que casar cedo, teve vários filhos e filhas, entre essas, a minha mãe, saiu da roça de onde nasceu e cresceu para tentar a sorte na cidade, pois a terra tava seca, por isso que tiveram que ir embora, ela me disse.

E na cidade não foi nada fácil, teve que fazer doces e vender, enquanto meu avô não chegava do trabalho. Ele ficava dias fora antes de chegar com alguns trocados. “Mas, imagina aí ter que fazer doces e sair vendendo com seis filhos atrás”, ela falou tirando uma risada de canto da boca. Tinha que inventar várias brincadeiras e cantigas. Foi então que começamos a falar sobre isso, como era o brincar antes e como é hoje.

Perguntei a ela como ela brincava antes, ela me disse que mesmo com as dificuldades antes se brincava mais e de coisas boas: de roda, de correr, pular corda, de boneca feita de palha de milho que a mãe dela fazia e que hoje as crianças só querem saber de celular... Daí então, lembramos de quando eu era mais novo e brincava naquela mesma varanda que estávamos conversando.

Eu costumava brincar nessa varanda de escolinha com os meus primos. Minha tia que é professora, na época, me trazia pedaços de giz da escola que ela ensinava, então eu pegava um quadro grande de minha vó que tinha na frente Bom Jesus da Lapa e escrevia atrás. Alguns primos e primas que brincavam comigo contam que nessa brincadeira conseguiram aprender mais que na escola, que alguns até aprenderam a ler mais rápido por causa de mim.

Por eu ser de uma família pobre, estudei em escolas públicas da cidade e meus pais mesmo trabalhando incansavelmente de dia à noite sempre tiravam um tempo pra me incentivar na escola, para fazer as tarefas, perguntavam como foi à aula, o que eu havia aprendido e eu lembro que eu adorava contar tudo e até ensinar o que eu tinha aprendido.

Acho que isso contribuiu demais para que eu escolhesse ser professor/a. E indo mais a fundo, isso tudo me possibilitou ter uma visão, uma prática, uma metodologia mais “brincante”, longe das teorias tradicionais do ensino. E isso também molda a minha atuação no projeto de contação de histórias que participo atualmente.

Uma experiência importante, foi quando atuei no ano de 2017 na brinquedoteca, na disciplina de Pesquisa e Estágio II – Educação Infantil. O estágio contribuiu bastante para a minha (auto)formação, principalmente, na construção da autonomia docente, além disso, incentivou a entender mais sobre a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos, tivemos que pesquisar, pensar, construir e trabalhar com projetos interdisciplinares no espaço da brinquedoteca e trago isso atualmente para a minha prática pedagógica.

Foi no estágio na brinquedoteca, que o meu grupo resolveu fazer um projeto de construção de brinquedos com materiais recicláveis e reutilizáveis e, também, utilizamos na nossa prática utensílios da nossa cultura e do nosso cotidiano, que por vezes são esquecidos, como por exemplo, a esteira de palha que foi muito utilizada para fazer rodinhas de conversa e contação de histórias.

Acho que tudo isso contribuiu para minha identidade docente, e também, para ser um/a professor/a pesquisador/a e brincante, pois o brincar é libertador, seja para criança ou para jovens, adultos ou idosos, pois quem brinca se diverte, se liberta, exercita a mente e o corpo. E tudo isso, todo esse conhecimento adquirido, se reflete no que eu sou e faço hoje.

Quando estive na sala de aula perguntei uma vez para as crianças qual era a melhor parte da escola e elas responderam: “brincar na hora do recreio!” Dei muitas risadas na época, até porque eu também responderia isso se me perguntassem o que mais gostava de fazer na escola, não existia nada melhor do que correr e pular com os meus colegas.

Uma outra experiência interessante que aconteceu em uma turma de Educação Infantil, quando fomos contar uma história sobre as abelhas minhas colegas e eu (que era a única pessoa com corpo masculino do grupo) nos vestimos com as asas das abelhas, logo uma criança disse que as asas eram de mulher, apontou pra mim e começou a rir, antes mesmo da gente fazer alguma intervenção, veio outra criança e disse que também existiam “abelhas meninos”, concordamos, explicamos, contamos a história e foi um sucesso!

Atualmente não estou atuando na sala de aula, mas faço parte de um projeto que é educacional, é cultural, artístico, religioso, é também um movimento social e brinco muito. É um grupo formado por meninas, meninos, jovens, irmãs e irmãos do terreiro de candomblé que faço parte. Nós montamos esse grupo que é convidado pelas escolas para dançar, contar histórias com

temáticas afro-brasileiras e africanas, fazer palestras, formação, dentre outras atividades pedagógicas.

O grupo nasceu da vontade de fazer algo para contribuir no combate ao racismo e a intolerância religiosa que algumas pessoas do terreiro (e que fazem parte do grupo) estavam vivenciando. Nos perguntamos “o que poderíamos fazer para a luta antirracista?” E então surgiu esse grupo de contação de histórias que eu chamo carinhosamente de “Balé Afro”, que ao mesmo tempo é arte, é cultura, é educação, é um grupo de apoio onde contamos nossas histórias e conversamos sobre o que estamos sentindo e isso nos uniu bem mais.

Eu fico com a parte pedagógica do grupo, crio os projetos para mostrar as escolas, além disso, também atuo na parte artística, escrevo algumas histórias, também danço, monto figurinos, desenho... E na parte mais educacional, eu monto e faço as palestras, rodas de conversas, formações que, como disse, versam sobre as questões afro-brasileiras, africanas, relações étnico-raciais, religiosas, enfim.

Todas essas vivências que a memória me trouxe para escrever esse texto formou o que sou hoje. Todas essas experiências me fazem refletir sobre como devo atuar na educação.

O/a professor/a traz uma forte presença da ancestralidade para a produção de si ao rememorar aqueles que vieram antes de nós, de longe, da África e daqueles que estiveram ou estão perto de nós nos presenteando com suas narrativas orais como é o caso dos avôs e avós. Além disso, muitas das brincadeiras e cantigas infantis que conhecemos vem dessa memória transmitida de uma geração para a outra.

Essa *escrevivência* traz as brincadeiras e brinquedos, assim como as segregações relacionadas a divisão sexual a partir das regras e comportamentos sociais impostos sobre o uso desses artefatos lúdicos pelas crianças. Sobre isso, em uma narrativa da infância sobre um questionamento em aula Suely Messeder (2018), afirma em relação a cena “não me sentir adequada às normas prescritas e reiteradas através/no/pelo ato performativo de gênero cuja inscrição no binário idealizado de ser menino e ser menina não era um signo claro em meu ser no mundo” (p. 127). Essa afirmação se aproxima das questões e tensionamentos apresentados na narrativa do professor/a participante brincante.

Ademais, a opressão se manifestava nas expressões de cunho heteronormativo, partindo dessa construção binária masculino e feminino, aliada e influenciada em muitos momentos por crenças de verdade única, pelo critério de construção da identidade que instituem ao outro um “dever ser” no mundo. Muito frequentemente já ouvimos nas escolas entre os meninos expressões como “bicha, viadinho”, sustentadas por uma ontologia centrada na construção da sexualidade. Esses e outros estereótipos, são comumente naturalizados como apelidos e brincadeiras.

Em sua narrativa o/a professor/a destaca a opressão sentida a partir da ideia padronizante que modela corpos brincantes no contexto escolar. Partindo do pressuposto sobre a interseccionalidade “os marcadores sociais de desigualdade, gênero, raça, classe, sexualidade, promovem opressões, discriminações, exclusões e violências” (CARDOSO, 2017, p.3). Essas situações tensionadas pelos sujeitos, seja em casa, na rua ou na escola, podem provocar sequelas como baixa estima e traumas para as crianças e jovens que estão no processo de autoconhecimento. Sobre isso, no contexto escolar, algumas situações ocorrem fora da sala de aula e nem sempre há conhecimento e/ou enfrentamento por parte da escola ou dos/as professores/as, bem como alguma intervenção diante dessas situações.

Dentro desses diferentes contextos, os corpos e comportamentos considerados diferentes ou desviantes ao conhecimento conservador e dogmático de mundo, são, em muitos casos, inferiorizados e considerados errados sem serem investigados ou sem reflexões mais profundas sobre o lugar das diferenças nos diferentes contextos sociais. Família, trabalho, religião, educação, são aspectos da vida social que, historicamente detêm uma relação de poder, são influenciados e influenciam os sujeitos sociais.

Retomando as histórias, o/a professor/a aciona memórias de um brincar que está na roda de capoeira e nas religiões de matrizes africanas. Ele/a apresenta suas implicações e interlocuções, principalmente a partir de sua atuação em um grupo religioso e cultural. Nesse sentido, os papéis sociais, assim como os rituais e os símbolos ancestrais, em muitos contextos, são classificados, dicotomicamente, por determinados grupos como o sagrado e o profano, opostos e excludentes, entretanto, partindo de um lugar investigativo, são representações importantes de diferentes saberes e valores construídos ao longo da humanidade.

Mar Preta traz a perspectiva do brincar a partir de um olhar didático-pedagógico e atravessamentos interseccionais a partir de sua experiência na prática docente. Ele/a sinaliza também a contribuição da Brinquedoteca para a compreensão de alguns conceitos pedagógicos na prática, como interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, oficinas e para a sua identidade docente. Além disso, sinaliza a aprendizagem lúdica como facilitadora de acesso das crianças aos conhecimentos a partir das brincadeiras e artefatos lúdicos. Além disso, ele/a aponta para a construção desse ser professor/a, também a partir de suas experiências brincantes de escolinha desde a infância, onde já sinalizava, inconscientemente, para a ação de educar.

Em relação a formação de professores/as, é importante que acolha as diferenças e faça o enfrentamento das situações de opressão, colaborando para uma educação mais humanizada e justa. Deste modo, trago como uma necessidade imediata o ato de transgredir como orienta Hooks (2017), de enfrentamento as práticas escolares que provocam segregações e mantém um sistema de ensino que reforça silenciamentos.

POLIANA: Escrevivências de uma contadora de histórias

Tempo, tempo que não volta mais! É essa sensação que tenho quando me recordo da infância. Quando subia nos troncos das árvores e retirava a fruta fresquinha. Morava em um sítio, com muitas árvores e essa é a melhor lembrança da saudosa infância. Oh! Que saudade! A ludicidade permeava minha vida, as brincadeiras eram frequentes como deve ser a vida de uma criança.

Na minha infância, por ser oriunda de uma família de baixa renda, os brinquedos eram os mais improvisados como as sementes, os pedaços de madeiras, folhas de árvores, bolinhas de gude, bola de meia ou saco plástico, boneca de espiga de milho com sua cabeleira, e tantas outras coisas. Tudo era brinquedo. Eu e meus irmãos conseguíamos dar um valor especial a cada peça que a natureza nos oferecia. Assim foi minha infância, muito pobre de brinquedos tecnológicos, mas muito rica e vivenciada com os movimentos corporais nos troncos das arvores, na brincadeira de pega-pega e no esconde-esconde.

A minha infância tudo foi bastante tranquila em relação as brincadeiras ao ar livre e brincávamos em coletivo com meus vizinhos, independente do gênero, classe e raça. Alí éramos apenas crianças. Foi assim que cresci, entre uma picula e outra e assim por defender que todas as crianças tem direito a viver sua infância da melhor maneira possível, criei com alguns amigos um projeto social denominado “Crescer”. Decidi motivar essa criança que ainda existe dentro de mim, adormecida, mas existe. Nesse projeto social articulamos oficinas de arte e lazer às aprendizagens nas áreas cobradas na escola, com foco no lúdico. E o que é o lúdico? É viver... é saltar, é correr, é dançar, é tocar, é sonhar, realizar.

Ser ora professora ora coordenadora nesse projeto social me fez refletir em como o brincar é importante para o ser humano, em como nos desenvolvemos melhor enquanto pessoa, ser integral. Aqui não existe brincadeiras de meninos ou meninas, existe o ser brincante. Nossos momentos são permeados por jogos com o corpo, brincadeiras ao ar livre e a diversão está garantida. Adultos viram crianças e a troca de papéis acontece. Nesse momento somos felizes.

O brincar permeia nossa vida e como... Lembro-me de momentos diversos de contentamento e alegria, em todos o lúdico est presente de alguma forma. Gosto de rememorar meu processo de formação pessoal e profissional e ai que saudade das brincadeiras ao ar livre! Do faz de conta e das representações em que eu sempre era uma contadora de histórias, de histórias da África! Do povo negro, dos indígenas, das rainhas, princesas e fadas negras.

Claro que muitas das minhas histórias eram inventadas por mim, naqueles momentos em que cansada de correr debruçava sobre um livro e não percebia o tempo passar até que minha mãe chamava para o banho, pois o sol já se ia ou naqueles momentos que eu era arrancada das leituras para alguma obrigação doméstica que insistia em ficar a minha espera e eu com cara emburrada era obrigada a voltar a realidade, triste realidade de poucos

recursos financeiros em que dividia por vezes os chinelos e as roupas recebidas de doações.

As vezes dói recordar da infância porque convivi grande parte dela com um pai alcólatra. Via o sofrimento da minha família, da minha mãe que chegava uma data comemorativa e não podia dar-nos um brinquedo das lojas infantis. Essa é a parte triste de recordar.

Não que eu ache importante apenas usufruir, utilizar os brinquedos industrializados, muito pelo contrário, os brinquedos artesanais com madeira, sementes, o faz de conta, enriqueceram minha infância. Mas acho também importante que as crianças possam usufruir da diversidade de possibilidades e assim escolher o que mais lhe agrada, o importante é brincar.

Isso é viver! Viver é ter histórias para contar. E foi contando, cantando brincando, jogando, criando e recriando histórias que sobrevivi aos momentos de maus tratos em uma escola durante uma fase da infância, inclusive tive que sair da escola. Minha imaginação me levava ao faz de conta e eu fingia que era tudo brincadeira, “brincadeira de muito mau gosto isso sim”, pois as situações vivenciadas naquela época me marcaram. Enquanto algumas meninas brancas, com maior poder aquisitivo se divertiam me chamando de “cabelo duro” e com puxões, eu sofria.

Pra mim restava então me refugiar no mundo da fantasia, que todo aquele meu universo encantado de brincadeiras com o corpo, corre corre e esconde esconde me protegia das mazelas que me afligia e que, acredito, aflige ainda muitas crianças pretas e de baixa renda no Brasil.

Hoje percebo que tudo isso me fez forte, dura como a pedra e ao mesmo tempo sensível como a flor. Sofri arranhões que deixaram marcas, como nas pétalas de uma flor, mas também me considero como a pedra, dura, firme, pois quando acredito em algo eu defendo, como defendo cotidianamente as crianças que cruzam em meu caminho. Tinha que ser professora! Tinha que fazer algo para as crianças como a que eu fui, como a que sou.

Na vivência pedagógica os desafios são constantes, são duros e difíceis as vezes. Ser professora de escola pública então... Certa vez, no período do estágio na Brinquedoteca, quando eu e os outros estagiários fomos para uma das escolas fazer as oficinas com as crianças da Educação Infantil, houve uma situação em uma turma que chamou bastante atenção. Um dos meninos apresentava um comportamento de “valentão”, de “macheza” no tratamento com a colega, fui informada que ele sempre agredia de alguma forma ela. Ao perguntar a professora relatou que já haviam investigado aquela situação e que eram cenas que a criança presenciava dentro de casa na relação familiar que de algum modo eram reproduzidas no contexto escolar. Percebi que ser professora ia além dos conhecimentos científicos, percebi que os contextos e o cotidiano tinham muito a me ensinar também.

Estagiei no ano de 2017 na Brinquedoteca Criação. Essa experiência contribuiu de forma significativa para a profissional que sou hoje, visto que ser Pedagoga e atuar com crianças e adolescentes em uma fase em que o brincar está presente de maneira mais explícita e é um importante aliado nas ações pedagógicas por ser natural das crianças brincar, essas aprendizagens trouxeram ganhos e enriqueceram a minha formação profissional, mas também pessoal. Além de conhecer um pouco das brincadeiras e regras de jogos disponíveis na Brinquedoteca, também brinquei, rsrs... e aprendi a organizar, a planejar oficinas lúdicas e trabalhar conteúdos de uma forma bem acessível para as crianças, utilizando uma linguagem clara e o mais simples possível.

Observei durante algumas experiências, em alguns momentos, resistência de algumas crianças do sexo feminino em brincar com crianças do sexo masculino alegando que “minha mãe não deixa”. Isso me chamou bastante atenção pois o momento do recreio é marcado sempre pela presença de um adulto que acompanha e observa o desenvolvimento das brincadeiras. Em conversa com as crianças elas explicaram o contexto em que vivem e ficou perceptível questões culturais que atravessam o brincar.

Percebi também que, a maioria das crianças que cruzavam o meu caminho apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem ou com a sistematização curricular que conheci/conheço. Aí pensei, como posso potencializar as aprendizagens e associar ao lúdico a cada conteúdo, a cada atividade?

Decidi me especializar em Psicopedagogia Clínica e Institucional e assim é, um suporte a mais para compreender a educação, o ato de aprender. Nas realidades vivenciadas, frequentemente convivo com situações desagradáveis em que vejo com pesar crianças como a que fui convivendo com mazelas parecidas, de fome, violência, abusos de diversas formas, isso me entristece. Mas aí opto por reviver o lado bom que a infância deixou/tem em mim. O brincar. Esse é insubstituível! É o momento em que a criança é de fato criança. Ela consegue esquecer o que pode estar atormentando ou até expor através do brincar. Contribui para minha atuação docente, meu fazer pedagógico.

Gosto muito de cantigas de rodas, as crianças da minha realidade também. Brincamos de mãos dadas, corremos, pulamos, vivemos. Sempre que estou participando nas brincadeiras, não percebo nenhuma questão negativa relacionada a preconceito de cor, de tamanho, idade, nenhuma questão de racismo, de gênero. Entretanto, já houve momentos em que alguns meninos questionaram, ao ensaiarmos um desfile, se isso era lá “coisa de menino”, rsrs... mas no dia combinado, pediram para desfilar, pois não queriam deixar de representar sua família, no Desfile das Famílias da Escola X. Fico bastante feliz com isso.

Acredito que isso se deve a ação planejada, intencional, de todo início de ano letivo, do projeto anual da escola, do planejamento semanal e diário. No espaço escolar em que atuo, durante o decorrer das aulas temos momentos em que as crianças transitam entre o real e o imaginário, o faz de conta, por meio das atividades dirigidas, temos também os cantos pedagógicos que se dividem entre o canto da literatura, o canto da matemática e a brinquedoteca. Todos contam com brinquedos e jogos. Além destes, na hora do recreio, por meio das brincadeiras livres em que elas mesmas decidem e escolhem a brincadeira do momento atuando como protagonistas do processo.

Outro ponto importante é a elaboração conjunta com as classes, dos combinados. Eles surtem muito efeito! Além disso, trabalho com um projeto denominado “Identidade”. Geralmente passo o primeiro trimestre com foco nele. Faço as adaptações, crio e recrio, a depender das necessidades e características da turma. Com esse projeto perpassamos por muitos temas e conteúdos numa sequência didática. As crianças amam porque parece mais fácil falar de nós mesmos, da nossa origem, nossa vida. Sem esquecer de citar as leituras e problematizações diárias de textos dos diversos gêneros textuais.

Defendo com muita firmeza e clareza de meus objetivos a educação. Do direito universal, das oportunidades, do meu papel social. Ser professor é ensinar e aprender, é amar, é cuidar, é viver!

A professora inicia sua narrativa falando de tempo e memória de forma saudosa, fazendo referência as cenas de um tempo que foi apreendido pela memória através de vários estímulos sensoriais e emocionais. Halbwachs (1990) fala de um tempo que é abstrato e real, que é universal e histórico, que tem aspectos de transitoriedade, onde as coisas existem, que passam, mas que também de alguma forma ficam retidas em nós pela memória individual e coletiva, a memória como parte da compreensão do presente. As “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos

envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30).

A participante, fala sobre brincar com/na árvore e produzir, brinquedos e brincadeiras com seus elementos. Nesse contexto, a natureza carrega um forte conteúdo simbólico, misterioso e se apresenta como fonte inesgotável de experiências, principalmente com o corpo, ao ar livre, pelas quais as crianças em seu espaço natural, carregam histórias, vida e desafios. A professora narra sobre um tempo de poucos recursos, de receber doações, de criar com o que estava ao alcance.

Nesse contexto de desigualdade social, um episódio da infância onde ela precisa sair do colégio devido aos abusos sofridos a partir de outras crianças, meninas não negras, que eram tidas como “brincadeiras” nos leva a pensar que as questões de inferiorização de raça e classe social estavam bem presentes nas cenas trazidas pela memória. Sobre isso, sobre abusos disfarçados, Gonzalez (1984) diz:

É por isso que dizem que a gente tem beiços em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar a gente dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né?). E tem gente que acredita tanto nisso que acaba usando creme prá clarear, esticando os cabelos, virando leidi e ficando com vergonha de ser preta. Pura besteira. Se bobear, a gente nem tem que se defender com os xingamentos que se referem diretamente ao fato da gente ser preta. E a gente pode até dar um exemplo que põe os pintos nos is (GONZALEZ, 1984, p. 234).

Em Kilomba (2019), ela afirma que “o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada, uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra” e o racismo foi e ainda é parte dessa ferida, trazidas pelas cenas absurdas, passadas ou presentes, ou escondidas pelos silenciamentos do nosso cotidiano. Decorrente disso pode ocorrer o trauma, percebido na fala ao trazer as memórias indicando o doloroso impacto dessas experiências, essa é a realidade psicológica do racismo, mas não só do racismo, do sexismo, da homofobia, da desigualdade de classe.

A participante destaca as memórias sobre as histórias que ela contava desde a infância até se tornar professora, eram histórias que diziam muito sobre a menina negra que era, com suas princesas parecidas com ela, era uma forma também de reinventar as narrativas dominantes ou quem sabe trazer memórias ancestrais de nossa descendência africana. No faz de conta a criança pode ser quem quiser, de forma criativa, mas também como forma de refúgio, nesse sentido o brincar possibilita um reencontro consigo, uma forma de não se perder diante das exclusões externas.

No livro e conto *Olhos d'água*, Evaristo (2016) apresenta uma narrativa marcante, com personagens bem reais que tem suas “*vidas costuradas com fios de ferros*”, transitando entre a dureza imposta pelas condições sociais e a leveza que a imaginação, a brincadeira – ou seria fragmentos de lembranças de vidas outras - pode trazer:

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía (EVARISTO, 2016, p.11-12).

Ter sido uma criança brincante e ter experienciado duras histórias, fez com que a professora pensasse, junto com outras pessoas, em um projeto social, voluntário, que promovesse para crianças e até mesmo adultos atividades de aprendizagens escolares e interações lúdicas. Mas não somente isso, no exercício da profissão ela tem percebido muitos atravessamentos, muitos desafios e ela se coloca na posição de comprometer-se, mesmo diante da desvalorização do papel do/a professor/a. Neste sentido Freire (1997, p. 32) diz que “devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa”.

No tocante a experiência na Brinquedoteca Criação, a professora sinaliza a importância desse espaço para a sua (auto)formação profissional. Em certo momento da sua narrativa ela afirma “eu também brinquei, [risos]...” essa afirmação acompanhada de sorrisos diz muita coisa, os/as estagiários/as eram desafiados/as a brincar antes de qualquer coisa, era uma primeira condição antes de fazer todo o processo de estudos, planejamento e atividades. Era como um rito de iniciação, era

preciso experienciar o lugar, se perceber brincante e isso arrancava muitos sorrisos e agitação dos/as estagiários/as que chegavam muitas vezes tímidos/as e se transformavam brincando, pois o brincar tem tido um papel importante na profissão docente, sobretudo para aproximar, do outro, de nós e dos saberes necessários a profissão.

4.3 Etapa III – A produção de um E-book

A escrita desta dissertação apontou caminhos para algumas possibilidades de produto educacional. Pensei inicialmente, em escrever um projeto para a realização de um Curso de Extensão, a partir dos capítulos desta dissertação, mas essa proposta não traria uma experiência nova. Pensei também na possibilidade de, diante da minha experiência com a implantação de uma brinquedoteca universitária, contribuir para a ampliação desses espaços no âmbito da universidade, a partir da colaboração com a implantação de outras brinquedotecas na UNEB, entretanto, não seria algo produzido a partir dessa pesquisa.

Deste modo, ao refletir sobre a importância da produção científica, que foi possível, dentre algumas possibilidades, escolher a produção de um livro digital a partir da pesquisa no mestrado profissional. Esse tipo de produção, chamada de E-book nos apresenta, nesse contexto contemporâneo, novas configurações ao ato de ler, “no âmbito das novas tecnologias, o rompimento dos limites materiais, com a passagem do impresso para o eletrônico e a quebra da sequência de páginas impressa, desperta o leitor para o aprendizado de uma nova leitura” (PIRES, 2010, p. 108).

Os avanços tecnológicos, o processo de globalização e o uso da internet, tem gerado novas experiências de leitura em nossos tempos. É constante o aumento da criação de livros na versão digital, que são comprados ou baixados gratuitamente, utilizados via aparelhos, plataformas e aplicativos para leitura. Isso tem implicado em mudanças não somente de hábitos de leituras, mas também em mudanças na forma de produção e distribuição dos livros.

O *E-book*, *eletronic book* ou livro eletrônico, existe já faz algum tempo e tem proporcionado muitas vantagens, sobretudo em relação ao armazenamento, pois é possível acessar vários livros digitais em qualquer lugar. Confesso que gosto muito do livro impresso, de pegar e sentir o livro, e não descarto a possibilidade de um dia

transformar esse *e-book* em um livro físico, mas fiz esta escolha diante do contexto, do tempo e das várias possibilidades de acesso rápido a esta forma de leitura.

Ao buscar compreender esse processo de produção do livro, encontro informações relevantes em Retratos da Leitura no Brasil, por meio do Instituto Pró-livro⁵⁴ que realizou uma pesquisa com o objetivo de “conhecer o perfil do leitor e não leitor e o comportamento leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (2020). Nessa pesquisa os gráficos apresentados trazem um comparativo das pesquisas realizadas entre os anos de 2015 a 2019, sendo que nesta última, a amostra foi de 8.076 pessoas entrevistadas em 208 municípios (capitais).

A pesquisa tem abrangência nacional e ocorreu entre outubro de 2019 e janeiro de 2020 com um público com faixa etária acima de 5 anos. Entre os/as entrevistados/as a maioria são mulheres 52% e homens são 48%. Os dispositivos de leitura geralmente são, na ordem do maior número de usuários para o menor: 1. Celular ou smartphone; 2. Computador; 3. Tablet ou iPad; 4. Leitores digitais como Kindle, Kobo e Lev. Sobre qual tipo de livro preferem ler, 67% preferem os livros de papel, 17% preferem os livros digitais e 16% ambos ou tanto faz.

Detalhando mais, 20% já ouviram audiolivro ou audiobook, dentre estes, 40% estão ou tem Ensino Superior, vale destacar que muitos desses dados variam quando se trata de livros de literatura. Diante disso, foi possível perceber que este formato de livro tem sido lido, sobretudo por quem está no meio acadêmico, não na mesma proporção que os impressos, mas há um público crescente. A busca por informações sobre a leitura de livros digitais, teve como intuito tentar compreender a viabilidade da produção de um *e-book* em relação ao interesse do público leitor.

O objetivo da escrita desse *e-book* é apresentar um produto, fruto da intervenção do Mestrado Profissional, a partir da discussão sobre a cultura do brincar, as questões interseccionais de raça, gênero, classe social e das narrativas (auto)formativas de professores/as no contexto da brinquedoteca universitária, assim como, possibilitar acesso a diferentes saberes por meio de ferramentas digitais. Para isso, o livro eletrônico será produzido com base nos capítulos apresentados nessa dissertação que passará por uma revisão e seleção dos textos.

⁵⁴ Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

Além do formato digital do e-book ser diferente, uma outra diferença será em relação ao texto, conteúdo da dissertação e do conteúdo do E-book. A produção terá um sumário, a priori, organizado da seguinte forma: capa, folha de rosto, créditos, dedicatória, texto, referências e informações sobre a autora. O E-book surge a partir da dissertação, mas não serão completamente iguais.

O texto do E-book que será organizado em capítulos, ainda não tem uma proposta completamente definida, o que existe é a intenção de ampliação e/ou redução de algumas discussões em alguns capítulos. A exemplo, serão revisados, o referencial, as discussões teóricas e metodológicas, serão ampliadas as discussões teóricas e práticas a partir dos atravessamentos, dos brinquedos e brincadeiras apresentados nas *escrevivências*, assim como serão aprofundadas as discussões diante da produção de outros saberes oriundos da dissertação.

Como planejo selecionar melhor algumas narrativas, identifico como necessário retomar o diálogo com os/as participantes da pesquisa, para que haja uma consulta e autorização para esta nova proposta de produção, visto que já foi sinalizado para eles/elas essa produção, mas não foi aprofundado o diálogo e os encaminhamentos.

Este e-book terá como público-alvo professores/as e demais profissionais da educação ou de outras áreas de atuação que se interesse pela temática abordada. Este formato pode ser alterado, a intenção é que seja escrito e sua publicação ainda no ano de 2021, com o auxílio de uma editora especializada em publicação e distribuição desse formato de livro, neste sentido, algumas consultas já estão sendo feitas junto a editoras e analisando propostas de produções editoriais prazos, orçamentos e outros detalhes de publicação e distribuição. A conclusão desse produto oriundo da pesquisa, será muito significativo para mim, e espero que possa contribuir no campo da produção científica e da formação de professores/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: os deslocamentos e a (im)possibilidade do fim

Iniciar esse texto foi um desafio, terminar também é, pois a sensação que tenho é que ainda há muito a ler, escrever e aprender. Posso afirmar que esta produção me provocou, me deslocou e me transformou. Não sou mais a mesma e desejo profundamente que os/as professores/as participantes tenham sentido isso em algum momento da nossa produção, que outros/as professores/as que lerem essa dissertação se inquietem diante das discussões aqui presentes.

As dificuldades para chegar até aqui foram muitas, mas compreendo que tenha valido muito emprestar meu tempo-corpo-memória para investigar a cultura do brincar e dizer através da escrita sobre a importância disso para a vida. Neste sentido foi possível perceber que este é um campo potente de investigação para a educação, de autoconhecimento, de relação com o/ outro/a, de produção de saberes e de se (re)conectar consigo mesmo, com quem somos.

O brincar está ligado à vida, ao protagonismo de si, e isso é muito sério, o faz-de-conta é muito verdadeiro para a criança, as expressões corporais, os objetos simbólicos da vida em sociedade, os diferentes artefatos estruturados ou não, o desenrolar das estratégias dos jogos, as descobertas e invenções junto a natureza, é quando ela cria, recria, experimenta brinquedos e brincadeiras, tornando-se autora ao fazer as escolhas. O brincar permite educar-se com criatividade, autonomia, autoconceito, autoestima, autoconfiança, viver conflitos, mas também muita alegria, possibilitando estar com o outro e consigo, numa interação mútua através da ação brincante, construindo seu lugar no mundo, produzindo a si, sua própria identidade.

Neste sentido, a depender do grupo, do espaço e tempo, das subjetividades cognitivas, as representações do brincar, as construções dos brinquedos podem se apresentar de formas diversas a partir da influência de cada cultura, ou seja, a diferença existente entre mim e o outro, entre lá e aqui, entre esse objeto e aquele, pode influenciar na criatividade diante do estímulo apresentado. Entretanto um outro alerta é que, essa vida moderna vemos constantemente como são planejadas as escolas, as casas e apartamentos, sem muitos estímulos a ação brincante, diversas vezes frias, sem árvores, sem baobá⁵⁵.

⁵⁵ O baobá é uma árvore de grande porte oriunda das estepes africanas e regiões semiáridas de Madagascar. Em países como o Senegal é considerado sagrado, inspirando poesias, ritos e lendas.

Ao pensar numa cosmovisão do ato de brincar, tomando a árvore como referência, ela surge em algumas culturas, como o princípio da conexão entre o mundo material e o mundo imaterial. O que posso dizer é que a natureza traz imensuráveis possibilidades lúdicas, desse corpo, com esse ambiente externo àqueles com paredes e tetos, permite movimentos amplos, força, rapidez, assim como as quedas e a capacidade de se levantar. Essa, inclusive, pode ser uma bela alegoria para a vida, uma preparação para o porvir, a sensação de leveza e autoconfiança de que se é capaz de obter muitas conquistas, de se levantar, dá ao ser a sensação de existência, de vínculo, organicamente, falando daquilo que fica no corpo, na emoção, na memória de si.

É possível afirmar que, em sociedades culturalmente marcadas pelo moralismo, racismo, violência, pelo medo e controle aos corpos de meninas e meninos, mulheres e homens, brincar se torna um desafio. É comum vermos corpos aprisionados às pressões externas que colocam condições limitantes devido aos aspectos étnicos-raciais, de gênero e de classe social.

No brincar, além do desenvolvimento humano, do uso da linguagem corporal, escrita e oral, das possibilidades educativas, do aprendizado, das influências e produções culturais, também é possível perceber a reprodução das relações de poder e opressão. Através das leituras dos textos dos diversos autores, das minhas narrativas pessoais e profissionais, da experiência a partir da brinquedoteca e das narrativas dos/as professores/as participantes, foi possível, nessa pesquisa, evidenciar atravessamentos interseccionais, de raça, gênero e classe, presentes no brincar.

Desta forma, como podemos dialogar com as diferenças, se nós não brincamos, não estivemos nesta relação de encontro com o outro, de forma livre e profunda? E como lidar com as crenças e práticas limitantes que ainda reproduzem perspectivas hegemônicas eurocêntricas e patriarcais, bem como um sistema de opressões cruzadas que se encontram presentes também na cultura do brincar? É preciso está com o outro, aprendendo a conviver com as diferenças, é preciso investir na (auto)formação profissional, assim como investigar outros aspectos no âmbito da cultura lúdica de atravessamentos entre etnia/raça gênero e classe social no brincar, e, a partir daí proporcionar espaços *interbrincantes* de diálogo e inclusão.

Antes de 1500, o baobá não existia na floresta brasileira. Existem várias hipóteses para sua presença no Brasil, uma delas que tenha vindo com os povos africanos.

Em relação as diferenças, foi possível perceber que algumas das cenas narradas na tecitura poética apresentada por Evaristo, chamadas de *escrevivências*, representa de certo modo, a vida de pessoas despossuídas, a pobreza e a violência urbana na roça, são personagens que vivem duras condições. O destaque na obra está nas representações das comunidades afro-brasileiras, pois ao ler contos como os de Olhos D'água, vemos “vidas costuradas com fios de ferros” como afirma a própria autora. Deste modo, a escrita dessas experiências descortina subversões, expõe as regras do jogo de dominação e opressão histórica no contexto brasileiro.

A autora apresenta em sua literatura as experiências da população negra, as culturas africanas e afro diaspóricas. Suas narrativas denominadas de *escrevivência* contribuíram muito para o reconhecimento da minha escrita, sobre isso Evaristo (2020) afirma “acho que o movimento da escrita, acho que até o movimento da própria vida é um movimento que você faz para vencer a dor ou para vencer a morte, é o espírito de sobrevivência(...), você registra a vida(...), escrever é uma forma de sangrar”. Neste sentido, para mim, para muitas mulheres e homens negros narrar-se é uma forma de resistência política.

No tocante as relações de gênero, desde o nascimento, somos identificadas como meninos e meninas, a partir daí há toda uma expectativa, uma trajetória que já está posta, com cores, brinquedos, relações e comportamentos a seguir. Espera-se que o corpo obedeça, que não se desvie, desde sempre somos educados/as e formatados/as a partir de palavras, gestos, gostos, que nos dizem o que podemos e devemos fazer e ser, em muitas situações, vivemos uma visão estereotipada do brincar a partir do uso de brinquedos e brincadeiras. Para os meninos os carrinhos, os super-heróis, a bola, a luta como demonstração de poder e força, corpos que precisam se movimentar com firmeza, a negação da emoção e o choro reprimido para não parecer “menininha”.

Enquanto isso, para as meninas são destinadas as brincadeiras e brinquedos mais afetivos, delicados, de cuidados com o bebê, com a criança, de fazer comidinha e outras consideradas domésticas para preparação e aceitação de um lugar social, em muitos casos, de subalternidade e aceitação. São características de um brincar com papéis demarcados socialmente para homens e mulheres. Essas construções sociais são com base em fronteiras biológicas, onde determinam as diferenças de forma objetiva, mas nas dão conta das subjetividades, das questões existenciais que nos compõe e nos formam enquanto seres.

Tudo isso conduz, de certa forma, a limitações sociais para a mulher e a dificuldades para o homem em desenvolver habilidades simples, necessidades básicas e cotidianas para qualquer pessoa. Essas construções de gênero são culturais e históricas, entretanto, vemos esses comportamentos limitantes em constante mudança, a partir de contextos sociais onde meninos brincam com meninas numa relação de aproximação e diálogo com suas diferenças.

Todas as pessoas precisam acessar discussões que são necessárias para o bem de uma coletividade, de uma humanidade, precisam estar abertas as (re)leituras sobre estas coalizões sociais de grupos historicamente oprimidos. Sobre esse sistema de opressão interligado e as questões de empoderamento, com destaque a menina/mulher negra, é necessário ressaltar a importância de homens e mulheres negros/as e não negros/as desenvolverem empatia pelas experiências uns dos outros, construir o olhar de dentro e de fora em relação as diferenças.

Desse modo, a expectativa com essa pesquisa é que professores/as e escola, possam se posicionar diante dos atravessamentos produzidos pelas identidades e nas diferenças em seus espaços, onde o brincar inerente a todas as idades, sobretudo, na infância, possa ser fortalecido em sua natureza, aprofundado em sua essência e entendimento, que se possa estabelecer relações colaborativas, diante das possíveis relações de opressão e invisibilidade.

No exercício da profissão docente aprendemos muito com o outro, na interação, no diálogo, nas circunstâncias que emergem do cotidiano, como por exemplo, ao se deparar com relatos de outros/as professores/as. Neste sentido, as brinquedotecas universitárias, em destaque nessa pesquisa a Brinquedoteca Criação, se apresenta como um *lócus* potente de diálogos, narrativas, de experiências e reflexões a partir de suas ações formativas, de suas aproximações com as escolas e com as possibilidades dos professores/as experienciarem e narrarem sua prática.

A pesquisa aqui apresentada demonstrou que a brinquedoteca universitária pode sim contribuir para a formação de professores/as brincantes e suas experiências (auto)formativas, mais que isso, que as suas experiências pessoais e prática profissional, também contribuem para a produção de saberes neste e para este lugar lúdico. Nesse sentido, tendo como recorte os atravessamentos presentes na cultura do brincar, as *escrevivências* apresentadas pelos/as professores/as da pesquisa, serão de grande contribuição para um olhar atento e inclusivo em relação as diferenças.

Percebemos que as questões étnico-raciais, de gênero e classe se fazem bem presentes nas memórias pessoais e experiências profissionais dos/as professores/as. De maneiras mnemônicas, perpetuar a história dos povos, não permitir que a infância brincante desapareça, entre tantas outras possibilidades de um mundo pós-moderno, ou ainda refletir sobre os atravessamentos interseccionais a partir da cultura do brincar, é de certo modo um desafio, mas um campo potente de pesquisa. É estar no mundo de uma forma política, de (re)existência um modo de se colocar no mundo enquanto ser, mas sobretudo fazer uma transformação, quem sabe uma revolução a partir do brincar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Ivone Castilho Beneditti. 6ª ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Nós deveríamos ser todos feministas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mSO5EgN1MII>. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Entrevista **Revista GELEDÉS**, 2018. Acesso em 14/06/2020 <https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Trad. Édna de Marco. **Revista Estudos Feministas**, ANO 8, 1º semestre, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 255p.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. Obras Escolhidas v.1. p. 123-128.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Brasiliense. 1986

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**/Pierre Kühner. - 11º ed. - Rio de Janeiro 160p. tradução Maria Helena Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de março de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 de março de 2020.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.24, n.2, São Paulo, July/Dec., 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Trad. Gisela Wajskop. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOSO, Cláudia Pons. Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. – Salvador: UFBA, 2012. (**Doutorado, Tese**)

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 22(3): p.965-986, setembro-dezembro/2014

CARDOSO, Cláudia Pons. Por uma epistemologia feminista negra do Sul: experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. **Revista 13º Mundo de Mulheres e Fazendo Gênero**, v.11, 2017

CARNEIRO, Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. São Paulo: USP, 2005. (**Doutorado, Tese**)

CARNEIRO, Sueli. "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero". In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARVALHO, Maria Inez. A teoria, na prática, é outra? A teorização nos Mestrados Profissionais em Educação. In.: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XIX ENDIPE - Salvador**. Anais Volume 1, Número 40. Salvador: UFBA, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. In.: **Estudos Feministas**, 10(1). Florianópolis, 2002. pp 171-188.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004

CRENSHAW, Kimberlé. "A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero". Painel 1 – **Cruzamento: raça e gênero**, p. 7-16, 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em 10/06/2020.

CRENSHAW, Kimberlé. "Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero". **Estudos Feministas**, v.10 (1), p. 171-188, 2002.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. 2. ed. **Rev. e ampl.** Campinas: Papyrus, 1988.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo:** etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ed. Universitária. p. 201-212.,2005.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças.** – Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulher.** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** – 3. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência.** – Leituras Brasileiras, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=2s>. Acesso em: 21 de setembro de 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3.ed. – Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários as práticas educativas – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: OLHO d'água, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **A evolução do brincar.** In: FRIEDMANN, A. (org) O direito de brincar. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, p.25-35,1998.

FRIEDMANN, Adriana. **A criança na brinquedoteca**. In: FRIEDMANN, A. (org) O direito de brincar. 4º ed. São Paulo: Edições Sociais: Abring, p. 67-77, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. Tese – PUC, São Paulo, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Território do brincar: diálogo com escolas/Renata Meirelles, (org.)**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **ESCOLA “SEM” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.** no.21 Rio de Janeiro Sept/Dec.,2002.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs,, p. 223-244, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da, LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HORTÉLIO, Lydia. **Criança natureza cultura infantil**. [S.l.: s.n.]. Disponível em: http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf

HORTÉLIO, Lydia. **Abra a Roda Tin Dô Lê Lê**. Pesquisa e direção: Lydia Hortélio. Produção Instituto Brincante (CD). São Paulo, 2003.

HORTÉLIO, Lydia. **Ó Bela Alice**. Pesquisa e direção: Lydia Hortélio. Arranjos, Antonio Madureira (CD). São Paulo, 2005.

HORTÉLIO, Lydia. **O Presépio ou O Baile de Deus Menino**: um Natal Brasileiro. Salvador: CRIA e Casa das Cinco Pedrinhas, 2011.

HORTÉLIO, Lydia. “**O lugar de Brincar: território do Sonho...**” – II Encontro de Brinquedotecas das UEBA's, Conferência de Abertura – UNEB XI, Serrinha-BA, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. E ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil** – FE-USP Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural**: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidades e cultura afro-brasileira**: a formação de professoras na escola e na universidade. Salvador, Tese UFBA, 2007.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. – Salvador, EDUNEB, 2015.

LOPES, Maria da Conceição Oliveira. **Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar**. 1998. Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologias da Comunicação) – Universidade de Aveiro, 1998.

LOPES, Maria da Conceição Oliveira. Design de ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, 2014.

LOPES, Maria da Conceição Oliveira. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. ENTREVISTA 2015 A UFBA.

LOPES, Maria da Conceição Oliveira. **Aprender e ensinar a brincar**. In: D'ÁVILA, Cristina e FORTUNA, Tânia Ramos (Org.) *et al.* Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores. Curitiba: CRV, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante. and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de, REIS, Graça. **Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes**: as rodas de conversa como auto-formação contínua. In. RIBEIRO, Tiago, SOUZA, Rafael de e SAMPAIO, Carmem Sanches (Org.) *et al.*, Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? – Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

MESSEDER, Suely. **Memórias e cenas narradas sobre a infância e as relações de gênero na linha de vida da professora universitária e da pesquisadora encarnada**. Periódicus, Salvador, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

NÓVOA, António. "**Ofício de Professor**" - Colégio Gracinha - youtube - 28 de jul. de 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

PIRES, J. A. **Leitura e virtualidade**: Tecendo entre as linhas da narrativa. In: COELHO, L. A. L.; FARBIARZ, A. (Org.). Design: Olhares sobre o livro. Teresópolis: Editora Novas Ideias, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** — 1. Ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. — São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SMITH, Kell. Era uma vez. Kell Smith. São Paulo. Midas Music, 2017. 1 CD. Faixa 2.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 78, p.3-46, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**, org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. (CES), Coimbra, Portugal: Edições Almedina. SA, 2009.

SOUZA, Eliseu Clementino. **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. PASSEGI, Maria da Conceição, VICENTINI, Paula Perin (Org.) – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Memória e formação de professores** / organizadores: Antônio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski. - Salvador: EDUFBA, 2007.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *et al.* Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA. Kauê. Bonecas abayomi: **símbolo de resistência**, tradição e poder feminino. Afreaka. Disponível em:<http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 08 de outubro de 2020 às 22h57

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula Xavier. Rodas sagradas da tradição africana: espaços de (re)construção das identidades profundas. **Revista Zagaia**, 2015.


ANEXOS

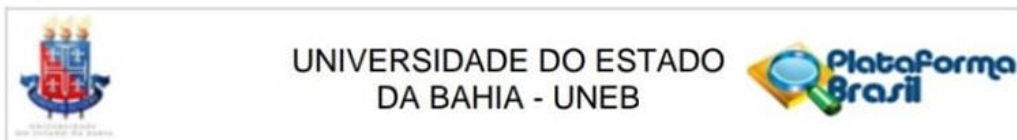
Quadro 2 – Inventário (parcial): Brinquedoteca Criação 2016

| Nº | DESCRIÇÃO | CÓD. | QTDE | ACIMA DE | OBJETIVOS |
|----|--|------|------|----------|---|
| 01 | Brinquedo, Alfabeto móvel (MDF, material em E.V.A, 6 mm, 46 peças, números de 0 a 9, medindo 4x7 cm) | 0010 | 4 | 4 anos | Possibilitar a identificação das letras, números e formação de palavras na fase inicial da aprendizagem. |
| 02 | Brinquedo Ábaco aberto (Em madeira, com 5 varetas e 50 bolinhas coloridas em E.V.A). | 1050 | 4 | 4 anos | Permite a visualização do valor posicional, o que facilita a compreensão do sistema de numeração decimal. Permite a realização das operações de adição e subtração de números naturais. |
| 03 | Brinquedo, Alinhavos iniciação (10 peças em M.D.F e 10 cadarços poliéster) | 1058 | 3 | 4 anos | Trabalhar a coordenação visomotora, cores, agilidade, figuras ilustrativas. |
| 04 | Brinquedo, Brincando de Vender – Banca do Feirante MDF | 1557 | 3 | 5 anos | Trabalhar o raciocínio lógico, noções de quantidade e facilita o entendimento relacionado ao sistema monetário. |
| 05 | Brinquedo, Calendário-relógio (material M.D.F, 58 pç removíveis) | 1060 | 3 | 4 anos | Montar um calendário que pode ser usado mês a mês, durante todo o ano. |
| 06 | Brinquedo Casinha Azul com mobiliário MDF (40 pç) | 1160 | 3 | 4 anos | Desenvolver a criatividade, estimular a imaginação e noções espaciais. |
| 07 | Brinquedo Casinha Rosa, com mobiliário MDF (39 pçs) | 1530 | 3 | 4 anos | Desenvolver a criatividade, estimular a imaginação e noções espaciais. |
| 08 | Brinquedo, Casinha Vermelha, com mobiliário MDF (42 pçs) | 1150 | 4 | 4 anos | Desenvolver a criatividade, estimular a imaginação e noções espaciais. |
| 09 | Brinquedo, Castelo de Leitura MDF | 1175 | 1 | Todas | Introduzir a criança no universo da leitura e despertar a atenção e a concentração. |
| 10 | Brinquedo Ecoteca, um dia cuidando do meio ambiente. (MDF, 9 pç) | 1486 | 3 | 5 anos | Promover a reflexão para o cuidado com o meio ambiente, todos os dias e em todo lugar. |
| 11 | Brinquedo, equilibrando 2x2, material: MDF – 12 mm 42,5 x 52cm | 1168 | 4 | 5 anos | Manter a bolinha nas canaletas, fazendo-a descer e subir pelos níveis, sem deixar cair. Pode ser jogado por dois participantes ao mesmo tempo. Exige muita concentração e coordenação visomotora. |
| 12 | Brinquedo, família terapêutica branca, material: MDF 7 personagens com membros articulados. | 1062 | 3 | 3 anos | Trabalhar as questões de relações familiares, conflitos, hierarquia, amor, união e auxílio mútuo. |

| | | | | | |
|----|--|------|---|----------|--|
| 13 | Brinquedo, família terapêutica negra, material: MDF 7 personagens com membros articulados. | 1162 | 3 | 3 anos | Trabalhar as questões de relações familiares, conflitos, hierarquia, amor, união, auxílio mútuo. |
| 14 | Brinquedo, fantoches família branca, kit 7 personagens | | 3 | 4 anos | Estimula a concentração, trabalha o respeito às diferenças e os valores familiares. |
| 15 | Brinquedo, fantoches família negra, kit 7 personagens | | 3 | 4 anos | Estimula a concentração, trabalha o respeito às diferenças e os valores familiares. |
| 16 | Brinquedo, fazendo cálculos, material dourado, material em MDF e madeira 1111 peças | 1231 | 3 | 4 anos | Trabalha a ideia de números, valor posicional dos algarismos; composição, classes e ordens de um número; números pares e ímpares; adição, subtração, multiplicação e divisão; números decimais e fracionários. |
| 17 | Brinquedo, futebol de pinos, material: madeira e MDF – 52 x 32cm com 22 pinos fixos (jogadores) e 2 bastonetes para jogar | 1132 | 4 | 5 anos | Divertir, desenvolver o espírito de competição e melhorar a coordenação Visio-motora. |
| 18 | Brinquedo, Jogo de xadrez oficial, material estojo em MDF peças de plástico (rei 9,5cm) | 1166 | 3 | 5 anos | <ul style="list-style-type: none"> Reforçar a capacidade de cálculo, concentração, responsabilidade e tomada de decisão, além do aprendizado do esporte, criar condições para o desenvolvimento, a interação e o sentido de grupo; Identificar as figuras geométricas traçadas com o deslocamento das peças. |
| 19 | Brinquedo, Linha Movimento 1, 87 peças. | 1128 | 3 | 4 anos | Desenvolver as capacidades psicomotoras, noções temporais, percepção tátil, visual, espacial e competitividade. |
| 20 | Brinquedo, mobiliário c/25 peças, material MDF (Sala de estar, cozinha, banheiro, quartos, área de lazer, sala de jantar). | 1229 | 3 | 4 anos | Estimula criatividade, noção de espaço e a imaginação. |
| 21 | Brinquedo, Monte fácil, material: plástico, 1.000 pç (lego) | 1536 | 3 | 3 anos | Estimula criatividade, concentração, trabalha os tamanho e cores. |
| 22 | Brinquedo, Pequeno Engenheiro (MDF, 50 peças) | 1221 | 4 | 3 anos | Desenvolver a criatividade, organização espacial e coordenação motora. |
| 23 | Jogo da memória animais vertebrados 40 pç | 1013 | 3 | 5 anos | Estimula a percepção, o raciocínio lógico, desenvolve autonomia e o espírito de competição. |
| 24 | Jogo resta 1 (32 pç) | 1189 | 4 | 3 anos | Trabalha o raciocínio lógico, lateralidade e noções de espaço. |
| 25 | Brinquedo, Rola rola Mini. | 1202 | 4 | 18 meses | Trabalha a coordenação motora, Visio-motora e equilíbrio. |
| 26 | Brinquedo, Teatro da Hora, de madeira. | 1010 | 3 | 3 anos | Trabalha os números, atenção. |

Figura 14 – Parecer do Comitê de Ética

| | | |
|--|---|---|
|  | UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB |  |
| PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | | |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA | | |
| Título da Pesquisa: O BRINCAR E AS DIFERENÇAS: A (auto)formação de professores(as) na Brinquedoteca Criação | | |
| Pesquisador: LUCIANA LIMA DOS SANTOS | | |
| Área Temática: | | |
| Versão: 2 | | |
| CAAE: 25057919.3.0000.0057 | | |
| Instituição Proponente: | | |
| Patrocinador Principal: Financiamento Próprio | | |
| DADOS DO PARECER | | |
| Número do Parecer: 4.288.825 | | |
| Apresentação do Projeto: | | |
| O projeto de pesquisa é vinculado ao Curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB de Conceição do Coité. | | |
| O estudo será realizado com docentes que atuam na brinquedoteca da UNEB de Serrinha/Bahia para compreender como a auto formação e as atividades lúdicas contribuem para vencer as diferenças étnicoraciais e de gênero na cultura do brincar. Utilizará com registro de dados à observação participante, a entrevista narrativa com gravação de áudio e rodas de conversa com jogos formativos. Também coletarão dados em fontes secundárias, a saber: Relatórios, projetos de estágios, planejamento de oficinas, registros de visitas e fotos. | | |
| Objetivo da Pesquisa: | | |
| Objetivo Primário: | | |
| Compreender como a brinquedoteca universitária, a (auto)formação de professores(as) e suas experiências lúdicas são atravessadas pela perspectiva das diferenças étnico-raciais e de gênero na cultura do brincar. | | |
| Objetivo Secundário: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Narrar acerca da produção de si a partir das minhas memórias da infância, da escola, dos espaços de (auto)formação, partindo das experiências pessoais enquanto professora e | | |
| Endereço: Rua Silveira Martins, 2555 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001 UF: BA Município: SALVADOR Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br | | |



Continuação do Parecer: 4.288.825

e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

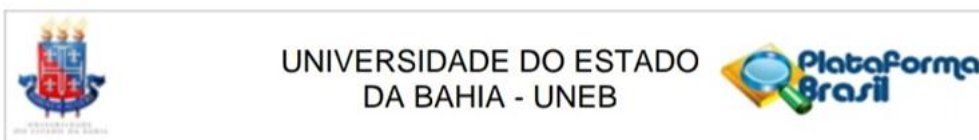
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.25057919.3.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1421165.pdf | 10/09/2020 14:32:10 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_CORRIGIDO.pdf | 09/01/2020 22:38:12 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Declaracao_Concordancia.pdf | 03/11/2019 23:06:03 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Pesquisa_Conselho_Etica.pdf | 03/11/2019 22:58:50 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_Levantamento_Dados.pdf | 03/11/2019 21:57:07 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_Concessao.pdf | 03/11/2019 21:55:33 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_Confidencialidade.pdf | 03/11/2019 21:46:21 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_Compromisso_Pesquisadora. | 03/11/2019 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.288.825

| | | | | |
|----------------|--------------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Outros | pdf | 21:44:45 | SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_Proponente.pdf | 03/11/2019 21:42:39 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_Coparticipante.pdf | 03/11/2019 21:40:57 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto.pdf | 03/11/2019 21:33:24 | LUCIANA LIMA DOS SANTOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 21 de Setembro de 2020

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br