

Maria Teresa Barros Falcão Coelho
Blenda Carine Dantas de Medeiros
Thaís Oliveira de Souza
(Organizadoras)

ENTRE PARES

CONSTRUINDO CONTEXTOS
PARA PROMOVER O BRINCAR
E A FORMAÇÃO DOCENTE



ENTRE PARES:
CONSTRUINDO CONTEXTOS
PARA PROMOVER O BRINCAR
E A FORMAÇÃO DOCENTE



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Direção
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORA UFPB

Natanael Antonio dos Santos
Sâmella Arruda
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Maria Teresa Barros Falcão Coelho
Blenda Carine Dantas de Medeiros
Thaís Oliveira de Souza
(Organizadoras)

ENTRE PARES:
CONSTRUINDO CONTEXTOS
PARA PROMOVER O BRINCAR
E A FORMAÇÃO DOCENTE

Editora UFPB
João Pessoa
2021

Projeto Gráfico
Revisão Gráfica
Editoração Eletrônica

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)

é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Editora UFPB

Alice Brito

Alexandre Câmara

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E61 Entre pares : construindo contextos para promover o
brincar e a formação docente [recurso eletrônico] /
Organizadoras: Maria Teresa Barros Falcão Coelho,
Blenda Carine Dantas de Medeiros, Thaís Oliveira de
Souza. - João Pessoa : Editora UFPB, 2021.

E-book

Modo de acesso: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>
ISBN 978-65-5942-092-6

1. Formação docente. 2. Brinquedoteca. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Extensão universitária. I. Coelho, Maria Teresa Barros Falcão. II. Medeiros, Blenda Carine Dantas de. III. Souza, Thaís Oliveira de. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/ UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I,
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB, CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>

E-mail: editora@ufpb.br

Fone: (83) 3216.7147

PREFÁCIO

A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA E A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA

O trabalho que vem a público por meio desta obra é produzido em um contexto bastante difícil para as universidades públicas brasileiras. Há muito sentimos os efeitos deletérios das políticas neoliberais e do fortalecimento, no âmbito social e no interior das universidades, de uma compreensão que identifica a educação como mercadoria.

A diminuição dos investimentos públicos na educação superior, a deterioração das condições do trabalho docente, a insuficiência das políticas de assistência estudantil, o produtivismo, o distanciamento das universidades de setores e movimentos sociais, o individualismo, a meritocracia, o ataque à dimensão pública dessas instituições vem corroendo, cotidianamente, as práticas e as relações estabelecidas no interior das universidades.

Na conjuntura político-social recente do Brasil – especialmente após o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 e eleições de 2018, que conduziram Jair Bolsonaro à presidência – vemos que o projeto neoliberal de sociedade, de educação, de ciência, de formação humana reafirma-se, intensifica-se e se aprofunda como princípio e horizonte político hegemônico no país.

Neste contexto, as universidades públicas, seus profissionais e estudantes vêm sendo alvo direto de ataques desferidos pelo atual governo federal, tanto no que diz respeito aos cortes e investidas contra o orçamento das universidades, como no que se refere à disputa sobre o modelo de organização e financiamento

destas instituições (Projeto Future-se, PL 3076/2020) e, ainda, no que tange à disseminação de narrativas que desqualificam a função social destes espaços de conhecimento, fomentam o obscurantismo e questionam a relevância da ciência.

Somado a isso, importa dizer que, no atual momento, o mundo está imerso em uma pandemia do novo Coronavírus que, segundo dados da OMS, infectou mais de 102 milhões de pessoas e matou cerca de 2,2 milhões em todo o globo. No Brasil, se considerarmos os dados oficialmente divulgados no final do mês de janeiro de 2021 – dados que são reconhecidamente subnotificados – temos 9,2 milhões de infectados e mais de 224 mil mortes. De acordo com o estudo realizado pelo Instituto Lowy¹ (LOWY INSTITUTE, 2021) que visa analisar o desempenho relativo dos países frente à pandemia, dentre 98 nações investigadas, o Brasil foi considerado o pior país no combate à pandemia. Nessa análise, foram adotados como critérios: casos confirmados; mortes confirmadas; casos confirmados por milhão de pessoas; mortes confirmadas por milhão de pessoas; casos confirmados em proporção aos testes realizados para investigação da infecção pelo SARS-CoV-2 (Coronavírus) e testes realizados por mil pessoas. Nesse sentido, relevante destacar que, do ponto de vista da organização política para o enfrentamento da pandemia, seguimos sem nenhum plano nacional de prevenção e contenção da contaminação, estivemos três meses sem ministro da saúde e mesmo depois de o Instituto Butantã (apesar de um histórico subfinanciamento por parte do Governo do Estado de São Paulo)

¹ LOWY INSTITUTE. **Covid Performance Index**: deconstructing pandemic responses. Disponível em: <https://interactives.lowyinstitute.org/features/covid-performance/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

conseguir desenvolver uma vacina, a Coronovac (aprovada pela ANVISA), não temos nenhum Plano Nacional de Vacinação.

Assim, ante o acirramento da crise social, política, econômica, humana e sanitária que vive o Brasil, torna-se imperativo às universidades públicas a realização de um profundo, sistemático e fundamentado exercício de análise e reflexão acerca de sua função e compromisso sociais.

A necessidade de que as universidades públicas façam um balanço crítico de sua estrutura e objetivos é identificada há muitas décadas. Acerca desta temática, temos os clássicos produzidos por Darcy Ribeiro² (RIBEIRO, 1969) e Álvaro Vieira Pinto³ (PINTO, 1962).

Em Ribeiro (1969), o reconhecimento da necessidade de reformulação das universidades latino-americanas o leva a proposição de um modelo teórico, uma utopia, que o autor intitulou de “universidade necessária”. Sob este conceito, defende-se a perspectiva de que as universidades incorporem as múltiplas e variadas culturas nacionais dos povos latino-americanos e, essencialmente, consolidem uma integração com as populações subalternas objetivando constituir-se como agente de transformação intencional da sociedade, ainda que, como estrutura socialmente determinada, as universidades não tragam em si mesmas condições para uma transformação social total e que, desde uma análise concreta, estas instituições têm servido mais à manutenção do que à superação do *status quo*.

Nesse sentido, a defesa posta por meio deste modelo teórico é a de que as universidades se assumam como agentes

2 RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. São Paulo: Paz & Terra, 1969.

3 PINTO, A. V. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1962.

progressistas que, ao explorar as contradições inevitáveis do capitalismo dependente da América Latina, antecipem as transformações viáveis dentro do contexto social. Trata-se, portanto, de romper com uma dinâmica que perpetua a dependência destas sociedades ao reproduzir modelos que “não ultrapassam os de uma agência de formação profissional ajustada às necessidades da região em que se inserem” (RIBEIRO, 1969, p. 171).

Vieira Pinto (1962) também defende a necessidade de que as universidades fomentem a construção de uma cultura nacional autêntica, enfrentando o imperialismo que constitui historicamente a relação dos países periféricos com o sistema-mundo. Para tanto, o autor propõe que a universidade afirme seu compromisso com os interesses da população trabalhadora e se oponha às injustiças e opressões estruturais da sociedade brasileira.

Este pequeno diálogo com as perspectivas apontadas pelos autores evidencia a necessidade de que o modelo neoliberal, fortalecido no âmbito social e, por vezes, defendido no interior das universidades seja recusado e enfrentado para que estas instituições possam reinventar sua função social e afirmar seu necessário sentido de existência.

Importante destacar que a utopia apontada por estes autores só poderá ser construída a partir das universidades que temos, pois é por meio das lutas engendradas desde as contradições do real que o novo poderá emergir. A partir disto, identificar, em nossas universidades, dinâmicas, propostas e projetos que nos aproxime da construção da “universidade necessária” é dever de todos que estão comprometidos com a transformação desta instituição.

Partindo desta perspectiva, as atividades de extensão universitária, modalidade em que se insere o trabalho publicizado por

meio deste livro, podem se apresentar como importante estratégia para que as universidades se comprometam com os interesses e necessidades das classes populares. É relevante destacar que essa possibilidade não se limita ao reconhecido movimento de oferecer à sociedade as elaborações teóricas, técnicas, artísticas, filosóficas reproduzidas e produzidas no interior destas instituições, mas, essencialmente, a extensão universitária pode ser uma ferramenta a favor da transformação das universidades na medida em que os interesses e necessidades das populações mais empobrecidas passem a ser o foco da análise e intervenção destas instituições.

Dessa forma, o desenvolvimento das relações de interdependência da universidade e dos setores populares é caminho indispensável para o fortalecimento desta instituição e para o enfrentamento dos diversos ataques a ela direcionados na conjuntura atual.

Defender o compromisso da universidade com as demandas sociais e as necessidades concretas da população subalternizada; pautar a responsabilidade da universidade com a permanência estudantil e com a oferta de formação científico-profissional de qualidade; entender a educação como direito e como via de promoção do desenvolvimento humano; defender o protagonismo e a autonomia dos sujeitos em desenvolvimento e formação e a partilha entre pares como elemento estruturante de processos formativos; apostar na infância e na brincadeira como vias de invenção de formas éticas e humanas de relação são premissas centrais para as atividades que vêm sendo desenvolvidas no contexto da Brinquedoteca Universitária do Centro de Educação

da Universidade Federal da Paraíba, cenário a partir do qual os capítulos deste livro são tecidos.

O brincar compartilhado por professoras universitárias, licenciandas e licenciandos, famílias e crianças atendidas pela Brinquedoteca anunciam a construção de um coletivo que, ao se colocar na contramão do individualismo, meritocracia, competitividade, produtivismo, academicismo, evidencia, na universidade que temos, possibilidades para a construção da universidade que queremos.

Neste livro, conheceremos relatos de experiências, estudos e pesquisas que o coletivo da Brinquedoteca do CE/UFPB tem construído como via de diálogo com os gigantescos desafios sociais, políticos e humanos de nosso tempo! Trata-se de uma instigante narrativa sobre como é possível, por meio de um compromisso ético-político com a educação emancipadora, inventar formas de atuar nas contradições e brechas quase imperceptíveis deste momento histórico em que a morte, a violência e a exclusão parecem se anunciar como norma.

Desejo uma boa leitura!

Cárita Portilho de Lima

*Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia,
Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento
Humano pela Universidade de São Paulo,
Professora do Departamento de Fundamentação da Educação
da Universidade Federal da Paraíba.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 13

Capítulo 1

**A BRINQUEDOTECA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPB:
CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E FORMAÇÃO
DOCENTE** 21

Alba Cleide Calado Wanderley, Maria Teresa Barros Falcão Coelho, Blenda Carine Dantas de Medeiros, Thamyris Mariana Camarote Mandú

Capítulo 2

**A TUTORIA ENTRE PARES COMO UMA ESTRATÉGIA PARA
PROMOVER A APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA**..... 37

Maria Teresa Barros Falcão Coelho, Anita Menechino Saccoccio, Francisco Ribeiro Viana, Layane Costa Silvestre, Myllena Rodrigues Sobral

Capítulo 3

**FORMAÇÃO DOCENTE NA BRINQUEDOTECA:
EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS**..... 50

Thaís Oliveira de Souza, Blenda Carine Dantas de Medeiros, Thamyris Mariana Camarote Mandú, Rose Mary de Sousa Araújo, Thaís Gomes de Vasconcelos

Capítulo 4

OBSERVAÇÃO DO BRINCAR: DESENVOLVENDO O OLHAR ATRAVÉS DE RECURSOS AUDIOVISUAIS..... 68

Shenia Maria Felicio Felix, Maria Teresa Barros Falcão Coelho, Blenda Carine Dantas de Medeiros, Maria Vitória da Paixão Rodrigues, Vitória Monteiro de Moraes

Capítulo 5

“FAMÍLIAS BRINCANTES”: VIVÊNCIAS DE EXTENSÃO POR MEIO DE UM SITE DE REDE SOCIAL 86

Keilla Rebeqa Simões Oliveira de Freitas, Lázaro César da Silva, Luana Karla da Silva Nascimento, Rafael Alves de Araújo, Thamires Silva Farias

Capítulo 6

GUIA FAMÍLIAS BRINCANTES: A DUPLA FUNÇÃO DE APOIAR ÀS FAMÍLIAS E AOS EDUCADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA 102

Maria Teresa Barros Falcão Coelho, Anita Menechino Saccoccio, Layane Costa Silvestre, Tamyris Nunes da Silva

SOBRE OS AUTORES 123

APRESENTAÇÃO

*A boneca de feltro
parece assustada com o próximo milênio.*

*Quem a aninhará nos braços
com seus olhos de medo e retrós?*

[...]

*Não temas. Solta o
corpo de feltro. Assim.*

*Para ser embalada nos braços
da menina que houver.*

(Dora Ferreira da Silva)

Esta Coletânea, intitulada “Entre pares: construindo contextos para promover o brincar e a formação docente”, resulta de um esforço coletivo para manter as interações e as atividades formativas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), considerando o desafiador cenário de crise e turbulência que temos vivenciado nos vários setores da vida social, econômica e política, e que em nosso país está sendo, ainda mais, acentuada com a pandemia do novo Coronavírus. Estão aqui reunidas oito docentes do Centro de Educação e onze discentes de várias licenciaturas da UFPB, que construíram uma narrativa fundamentada teórico-metodologicamente sobre as atividades de extensão nas quais estão envolvidos e que contam com outros atores, todas e todos vinculados à Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB.

A pandemia do novo Coronavírus, além de constituir-se em uma emergência internacional de saúde pública, tem sido considerada causadora de várias rupturas na organização das atividades humanas em todos os setores e instituições sociais

(GRISOTTI, 2020)¹. Nesse sentido, todas as Instituições de Ensino Superior (IES) foram impactadas e necessitaram repensar seu papel social, bem como readequar seu funcionamento para atender às necessárias medidas de enfrentamento à COVID-19. Nessa direção, a UFPB reorganizou suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em atendimento às determinações legais e de saúde pública. Decorrente dessa readequação e com suas atividades presenciais suspensas, a Brinquedoteca do Centro de Educação (CE) da referida universidade manteve-se ativa através das suas atividades de extensão universitária, buscando meios e estratégias para garantir a formação dos discentes e o atendimento às famílias e crianças a ela vinculadas.

Esta coletânea apresenta as atividades relacionadas ao projeto FLUEX *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente* e objetiva constituir-se como um material didático-pedagógico de suporte às atividades formativas no âmbito da Brinquedoteca do CE. Pretende-se, igualmente, constituir-se fundamento para atividades de ensino, pesquisa e extensão que se realizem em outros contextos e que tenham por foco o processo dinâmico, crítico e participativo da formação de educadores em relação à temática do brincar e seu papel constitutivo no processo de desenvolvimento infantil, possibilitando elaboração de conhecimentos e melhor qualificação às intervenções educacionais.

Historicamente, a brincadeira nem sempre foi considerada uma atividade relevante, sendo vista como um passatempo ou “coisa de criança”. No entanto, atualmente, pode-se considerar

¹ GRISOTTI, M. Pandemia de Covid-19: agenda de pesquisas em contextos de incertezas e contribuições das ciências sociais. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2020.

que há um consenso acerca da sua importância para o desenvolvimento infantil entre estudiosos que partem de concepções teóricas sociointeracionistas e propõem que, ao brincar, a criança aprende e se desenvolve. Sendo assim, pode-se considerar que a brincadeira assume uma posição relevante, sendo considerada uma atividade central na infância, estudada por muitos pesquisadores. Para Kishimoto (2008)², a brincadeira tem um caráter lúdico e educativo, podendo favorecer a construção de conhecimentos sem perda da liberdade, da imaginação e do protagonismo infantil que a caracteriza. Nesse sentido, pode-se pensar que os espaços de socialização das crianças que potencializam o brincar, como as brinquedotecas, podem assumir um importante papel, configurando-se como contextos promotores de desenvolvimento infantil e também de formação de educadores.

Os pressupostos teóricos sociointeracionistas, além de favorecer a compreensão da relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, inspiram a organização das atividades formativas no âmbito das brinquedotecas, pois a partir deles considera-se que os processos de ensino e de aprendizagem realizam-se através de trocas interacionais contínuas entre sujeitos, sendo facilitados por contextos e situações que favoreçam a realização de atividades que contribuam com mudanças/reestruturações na sua forma de pensar, sentir e agir (VYGOTSKY, 2007³; POZO, 2002⁴).

Em geral, as brinquedotecas são consideradas espaços potencializadores do brincar em suas diversas formas de expressão,

2 KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

3 VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 2007.

4 POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

podendo variar os objetivos de acordo com o local, público alvo e organização. Assim, podem-se caracterizar diferentes tipos de brinquedotecas: escolar, comunitária, circulante ou móvel, terapêutica, hospitalar e universitária. As brinquedotecas universitárias buscam atender ao princípio básico da universidade, que visa à integração entre atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB caracteriza-se como uma brinquedoteca universitária, que ao se constituir como laboratório para os Cursos de Pedagogia do CE, assume uma dupla função: contribuir com a formação docente inicial dos estudantes (estagiários, bolsistas e voluntários) e prestar atendimento à comunidade interna e externa. As atividades realizadas na Brinquedoteca do CE visam à articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão para atender às demandas da formação universitária. Esse tripé, considerado indissociável, busca superar a fragmentação do conhecimento e ampliação do diálogo universidade e sociedade (GONÇALVES, 2015)⁵. A partir desse princípio de indissociabilidade, e partindo de concepções sociointeracionistas sobre o brincar e sobre os processos de ensino e aprendizagem, utilizou-se a Problematização do Arco de Margueret (BERBEL, 2011)⁶ como percurso metodológico que orientou as etapas das atividades extensionistas realizadas pelo projeto *FLUEX Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente*, as quais serão relatadas em cada um dos capítulos desta coletânea.

5 GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Revista Perspectiva**. v.33, n.3, Florianópolis, 2015.

6 BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

Em linhas gerais, essa proposta metodológica busca problematizar temas advindos da realidade social e desenvolver um diálogo permanente, visando à elaboração de novos conhecimentos com fins de transformação da realidade. A Problematização do Arco de Margueres é considerada uma metodologia ativa que pressupõe a participação de todos nas atividades planejadas. Dessa forma, é uma proposta coerente com as concepções teóricas sociointeracionistas que fundamentam as atividades extensionistas do referido projeto. A utilização de Metodologias Ativas justifica-se por possibilitar ao estudante o envolvimento com seu próprio processo de formação, de forma a exercitar a autonomia na tomada de decisões nos diferentes momentos durante a realização das atividades acadêmicas propostas, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Buscando agregar conhecimentos científicos e experiências práticas, este livro está estruturado em seis capítulos inter-relacionados, porém independentes, de modo que cada capítulo expressa experiências advindas das atividades que estão sendo desenvolvidas na Brinquedoteca do CE. Em cada capítulo, busca-se registrar e refletir como o espaço da brinquedoteca pode se configurar como cenário de formação docente e oportunizar práticas educativas potencializadoras de múltiplas aprendizagens, para crianças de diversas idades.

Buscando contextualizar o campo de reflexão e estudo, o primeiro capítulo, intitulado “A Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB: contexto de desenvolvimento infantil e formação docente”, apresenta a brinquedoteca trazendo um pouco da sua história, legislação e do processo de sua reestruturação recente. Destaca-se a importância dos vários projetos de extensão que

teceram e tecem a história desse importante contexto formativo. Trata-se de um trabalho bibliográfico, com abordagem qualitativa, a partir de documentos e relato de experiências, que situam o leitor quanto ao processo de reestruturação que está sendo atualmente vivenciado pelo coletivo da Brinquedoteca.

O segundo capítulo, “A tutoria entre pares como uma estratégia para promover a aprendizagem no âmbito da extensão universitária” analisa a experiência da tutoria entre universitários no âmbito das atividades extensionistas, articulando-a à Metodologia da Problematização do Arco de Margueret. Considera-se o contexto atual de pandemia e as estratégias adotadas para fomentar vivências pautadas em uma formação docente processual, dinâmica e interativa. O capítulo apresenta elaborações teórico-conceituais a partir das quais o grupo de tutores avalia possíveis relações entre a experiência da tutoria e o processo de formação docente.

Seguindo o enfoque na dimensão da formação docente, o terceiro capítulo, sob o título “Formação Docente na Brinquedoteca: experiências e desafios”, busca refletir sobre os processos pedagógicos possíveis no contexto da brinquedoteca, como fundamentação para discussão de uma experiência formativa com estudantes extensionistas, considerando as atividades desenvolvidas em grupo de estudos. A partir da fala dos discentes e da configuração das atividades propostas, neste capítulo discutem-se aspectos da formação docente no atual contexto de pandemia, ocasionada pela COVID-19.

O quarto capítulo, intitulado “Observação do Brincar: desenvolvendo o olhar através de recursos audiovisuais”, analisa a importância da observação do brincar na formação de educadores e discute a utilização de recursos audiovisuais com a finalidade

de fomentar essa aprendizagem. Aprender a observar o brincar assume, além de instrumento de investigação e pesquisa, uma função essencial para a formação de educadores. Discute-se, a partir de experiências em processos formativos, a importância do uso de recursos audiovisuais para a produção e difusão de saberes e de reflexão crítica sobre a prática educativa.

O quinto capítulo, “Famílias Brincantes: vivências de extensão por meio de um site de rede social”, vem descrever as atividades desenvolvidas pelos discentes extensionistas da brinquedoteca universitária, durante a execução das atividades de extensão por meio do uso de um Site de Rede Social (SRS), o *Instagram*, devido ao distanciamento social provocado pelo Coronavírus (SARS-CoV-2). Utilizando relatos de quatro integrantes do projeto, destacam-se as mudanças que se fizeram necessárias para sua continuidade em meio à pandemia global, levantam-se também as dificuldades e oportunidades encontradas nesse SRS como ferramenta comunicacional, enquanto modernos trajetos produzidos pela tecnologia.

Finalizando a coletânea, o capítulo “Guia Famílias Brincantes: a dupla função de apoiar às famílias e aos educadores em tempos de pandemia” apresenta o Guia Famílias Brincantes, elaborado por todo o coletivo de docentes e discentes que compõem a Brinquedoteca. Essa produção teve o objetivo de promover o brincar em família, tendo em vista o cenário de pandemia que levou à suspensão de atividades presenciais nos contextos educacionais, dentre os quais as brinquedotecas. A publicação do Guia em redes sociais possibilitou também sua utilização por outras famílias e por educadores como recurso didático-pedagógico. Este capítulo analisa, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Hu-

mano, a repercussão do Guia para a manutenção da relação com as famílias vinculadas à Brinquedoteca do Centro de Educação.

Considerando a brinquedoteca como um espaço de intencionalidades pedagógicas, esta coletânea apresenta sua proposta educativa em curso, buscando promover a inclusão estudantil e formação dos graduandos. Os versos que abrem essa apresentação alertam para a necessidade de fomentar espaços de brincar em diferentes contextos e tempos. A manutenção e o desenvolvimento da brinquedoteca como um espaço de acolhimento, socialização e interação fortalece a promoção e valorização do brincar. Espera-se que este livro seja referência em estudos para atuais e novos estudantes vinculados a esta brinquedoteca, e outros brinquedistas em formação. Que o brincar não seja deixado de lado, nem tratado como supérfluo. Que adultos e crianças possam sempre brincar, embalados no tempo e no espaço que houver.

Maria Teresa Barros Falcão Coelho

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Thaís Oliveira de Souza

Organizadoras da Coletânea

Capítulo 1

A BRINQUEDOTECA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPB: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE

Alba Cleide Calado Wanderley

Maria Teresa Barros Falcão Coelho

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Thamyris Mariana Camarote Mandú

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a Brinquedoteca do Centro de Educação (CE-UFPB), a partir de um breve relato sobre sua história e do processo de sua reestruturação, com o objetivo de ressaltar os princípios ético-políticos e pedagógicos que orientam o trabalho da atual gestão e se concretizam nas diversas ações extensionistas que estão em curso atualmente, a fim de situar o contexto em que se realizam as ações do projeto FLUEX (PJ012-2020) *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente*, tema a ser abordado nos demais capítulos deste livro. Para melhor contextualização, retomar-se-á o surgimento das brinquedotecas e a constituição de brinquedotecas universitárias, especificando sua função e principais objetivos.

As primeiras brinquedotecas, sob nome de *toys libraries*, surgiram nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, com o objetivo de se realizarem empréstimos de brinquedos a crianças. No Brasil, por outro lado, as discussões acerca da temá-

tica aconteceram articuladamente a discussões sobre o desenvolvimento de crianças portadoras de deficiências, adquirindo um caráter mais educativo, de tal modo que a primeira brinquedoteca brasileira foi criada em 1981, mantendo o sistema de empréstimo de brinquedos, mas incorporando o estímulo ao ato de brincar e suas implicações pedagógicas (REIS ARAÚJO; BAPTISTA, 2017).

Ramalho e Silva (2003/2004) apresentam diversas conceituações de brinquedoteca, por Kishimoto (1998), Friedmann (1998), Cunha (1997), Santos (1997), e outros pesquisadores que se debruçaram sobre a temática. A partir dos conceitos expostos, podemos sintetizar a brinquedoteca como um espaço intencionalmente organizado para estimular a criança a brincar, fornecendo-lhe brinquedos e interações que potencializem, por meio de suas experiências, o desenvolvimento de sua socialização, a formação da sua personalidade, a construção de representações sociais, bem como sua livre criação e imaginação.

As autoras ressaltam ainda a caracterização de uma brinquedoteca universitária como aquela organizada em um ambiente universitário, com brinquedos e materiais pedagógicos (RAMALHO; SILVA, 2003/2004). Ressalte-se que ela se constitui subsídio à formação de profissionais da educação e pesquisadores, diante das práticas pedagógicas ali desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras.

Corroborando essa perspectiva, a Brinquedoteca do CE, definida como um laboratório dos cursos do referido Centro, tem como objetivo principal a formação teórica e prática de discentes envolvidos em projetos de ensino, pesquisa e extensão, por meio dos quais serão discutidas e elaboradas reflexões temáticas sobre jogos, brinquedos e brincadeiras. Dentre os objetivos específicos,

podemos destacar a promoção de oficinas, cursos e palestras sobre ludicidade; a compreensão sobre tais temas para o desenvolvimento infantil; o reconhecimento e valorização da cultura lúdica das crianças; o incentivo ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade pelas crianças, por meio de brincadeiras livres ou dirigidas; e a vivência de diversas linguagens, sob uma perspectiva lúdica (COCCE/UFPB, 2019).

Diante disso, destaca-se sua função na construção de conhecimento sobre o mundo e no desenvolvimento da autonomia pelas crianças atendidas (ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010). A abertura para o uso do lúdico pela criança, de forma interativa, interessada e criativa, possibilitando-lhe descobertas e novas construções, é uma das finalidades de uma brinquedoteca que deve perpassar toda a atuação dos brinquedistas, incluindo seu processo formativo para ação nesse espaço.

Considerando o público atendido pela brinquedoteca universitária, ou seja, crianças filhas de servidores e estudantes universitários, bem como a atuação de estagiários, extensionistas e voluntários que interagem com essas crianças, sob orientação e supervisão de professores, podemos afirmar a potência desse espaço para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, tanto quanto para o desenvolvimento das crianças atendidas.

Os brinquedistas são os educadores que atuam nas brinquedotecas, envolvendo tanto os profissionais quanto os estudantes em formação, os quais devem ter uma formação específica sobre jogos e brincadeiras, desenvolvimento infantil e educação, como também fundamentação científica ao fazer na brinquedoteca. Assim, serão capazes de realizar um equilíbrio teórico-prático

que lhes possibilite manter a liberdade e a criação presentes na brincadeira, aliando-as à capacidade educativa e de formação de saberes por meio do brincar (REIS; ARAÚJO; BAPTISTA, 2017).

Antes de iniciarmos a discussão sobre o processo de reorganização da Brinquedoteca do CE-UFPB, cabe destacar que esse processo perpassa tanto a preparação do espaço físico, com atenção ao uso das cores, materiais utilizados ou distribuição dos brinquedos, quanto a estruturação e formação da equipe. Como afirmam Magalhães e Pontes (2002) a partir de experiências com brinquedotecas escolares:

Negligenciar a formação da equipe, pode levar a fatores como: baixo envolvimento motivacional dos sujeitos integrantes da equipe, pouca clareza e/ou discordância dos objetivos da brinquedoteca, aparecimento de atividades desintegradas. (MAGALHÃES; PONTES, 2002, p. 238).

Evidencia-se, pois, a necessidade de se estabelecerem diálogos com diversos atores, desde crianças, famílias, a professores, gestores, estudantes brinquedistas, demais interessados na brinquedoteca, a partir das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas questões serão retomadas à medida que formos apresentando a Brinquedoteca do CE-UFPB.

O entrelaçamento de uma história: a brinquedoteca por muitas histórias do brincar

O projeto FLUEX (PJ012-2020) *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente* é constituído por uma história que se entrelaça com outras histórias na assertiva de ofertar formação aos graduandos do Centro de Educação da UFPB, e ter como espaço constitutivo a Brinquedoteca do referido Centro. Na tentativa de tecer um breve histórico de como chegamos até aqui, iniciamos um caminho pela Brinquedoteca do CE-UFPB.

A história da Brinquedoteca inicia-se a partir de um projeto de extensão denominado *Brinquedoteca: um espaço criativo*, em 2003, orientado pela Prof.^a Christina Maria Brazil de Paiva, coordenadora do Núcleo de Educação Especial (NEDESP). O objetivo do projeto era atender aos filhos de graduandos da UFPB, com um acolhimento especial ao Curso de Pedagogia, noturno, pois a referida professora observou que esse público conduzia os filhos junto à sala de aula (DIAS, 2019). Assim, o projeto da Brinquedoteca nasce junto ao NEDESP, berço de vários projetos de educação especial da UFPB.

Em seguida, passa a coordenar o projeto a Prof.^a Vera Lúcia de Brito Barbosa, a qual também atuava no NEDESP. Posteriormente, a Brinquedoteca é transferida para o Centro de Educação, agora concebida como um laboratório que estaria ligado ao Curso de Pedagogia. O primeiro coordenador da Brinquedoteca do Centro de Educação foi o Prof.^o Elydio dos Santos Neto, coordenando o Projeto de Extensão PROBEX, intitulado *Brinquedoteca: Acolher, Brincar, Criar e Formar*. Mantendo o objetivo inicial da brinquedo-

teca, o referido coordenador também buscou oferecer campo de estágio, iniciação à pesquisa, além da extensão universitária, aos vários Centros da UFPB. O Prof.º Elydio dos Santos Neto coordenou a Brinquedoteca até 2013, quando registramos, infelizmente, o seu falecimento. Com isso, assume a coordenação a Prof.ª Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca, a qual desenvolveu suas atividades por meio de Programas PROBEX e PROLICEN, intitulados, respectivamente, *Brinquedoteca: Uni Duni Tê... aprendendo a jogar e brincar* e *Brinquedoteca: arte, jogos e brincadeira*.

Em outubro de 2019 iniciou-se o processo de reorganização da Brinquedoteca do CE-UFPB, a partir do atendimento à Resolução 01/2019 (COCCE/UFPB, 2019), a qual foi criada em junho do mesmo ano, apesar de as atividades da brinquedoteca já existirem no âmbito do Centro de Educação há mais de uma década. A nova gestão, organizada pelas Professoras Alba Cleide Calado Wanderley e Maria Teresa Barros Falcão Coelho, ambas do Departamento de Fundamentação da Educação do CE, juntamente com o Conselho Técnico Científico (CTC), repensaram desde a infraestrutura da brinquedoteca às ações administrativas, pedagógicas, de pesquisa, e de extensão. Pautou-se tal reorganização pela defesa da Brinquedoteca para além do espaço de acolhimento e de brincar na infância, recordando-a como um espaço de formação de graduandos.

As primeiras ações da nova gestão foram relativas à necessária reforma do espaço físico, o que levou ao fechamento temporário da sala, a fim de garantir a oferta de um espaço seguro, com móveis planejados de forma adequada às faixas etárias atendidas pela Brinquedoteca, conforme art. 46 da Resolução 01/2019 (COCCE/UFPB, 2019). Enquanto acontecia a reforma do

espaço físico, também se realizavam atividades formativas: oficinas teóricas com e para os brinquedistas; reuniões com o CTC; reuniões com as famílias atendidas pela brinquedoteca; visitas técnicas a outras brinquedotecas; e articulação com estagiários, professores, alunos e voluntários, tudo isso, também como parte das atividades do projeto FLUEX (EV248-2019) *O Ciclo de Estudos Brinquedoteca e Ludicidade: trocando experiências*.

A Brinquedoteca passa a ser pensada também como um espaço acolhedor e seguro para o desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão, em que as famílias e crianças atendidas pelos projetos da Brinquedoteca pudessem vivenciar experiências de brincar, sendo um espaço prazeroso, onde fosse possível imaginar, pintar e colorir um outro mundo de mais esperanças.

Atribuições da Coordenação da Brinquedoteca do CE e princípios norteadores do Plano de trabalho da atual gestão

A Coordenação é o órgão executivo da Brinquedoteca e no atual biênio (2019-2021) é exercida por uma Coordenadora e uma Vice-Coordenadora, escolhidas e indicadas pela Direção do Centro, dentre os docentes atuantes no Curso de Pedagogia, tendo sido a escolha submetida à homologação do Conselho de Centro.

As atribuições da Coordenação estão dispostas no Artigo 18 do Regimento Interno da Brinquedoteca, ANEXO I à Resolução nº 01/2019 (COCCE/UFPB, 2019) e envolvem: desenvolver um trabalho coletivo que tenha como eixo central a articulação teoria e práti-

ca, incentivar o brincar, coordenar e elaborar o plano de trabalho da Brinquedoteca, coordenar as atividades desenvolvidas pela Brinquedoteca, avaliar semestralmente as atividades desenvolvidas, estabelecer normas de funcionamento do espaço, zelar pelo espaço, convocar e presidir as reuniões do CTC, promover junto com o CTC a interação entre a Brinquedoteca e demais setores e órgãos da UFPB, dentre outras.

Como mencionado anteriormente, a atual gestão da Brinquedoteca do CE iniciou suas atividades a partir de outubro de 2019, assumindo desafios de várias ordens. Do ponto de vista técnico-administrativo, tais desafios envolveram a suspensão de atividades da Brinquedoteca para a reforma do espaço físico, o acompanhamento de todas as etapas desse processo, as solicitações de indicação de professores por parte dos Departamentos do CE para a constituição do Conselho Técnico Científico da Brinquedoteca, além de lidar com tarefas previstas para a equipe técnica ainda não constituída, por exemplo. Por outro lado, e principalmente, assumiu-se o compromisso com a manutenção do processo formativo das estagiárias e estudantes voluntários, assim como o acolhimento às famílias e crianças que foram integradas ao necessário processo de reestruturação, que envolveu desde o início dimensões éticas e político-pedagógicas.

Nesse cenário, foram realizadas reuniões ampliadas com as famílias e comunidade acadêmica para conhecer as demandas em relação à Brinquedoteca e, assim, dar início a construção de um coletivo que se fizesse representar nas ações a serem planejadas e executadas pela Coordenação em parceria com o CTC e demais colaboradores. Sendo assim, de acordo com as atribuições previstas para a Coordenação pela Resolução N° 01/2019

(COCCE/UFPB, 2019), para gerenciar todas essas demandas foram construídas agendas mensais de atividades para a Brinquedoteca, discutidas em reuniões com o CTC.

Em síntese, destacam-se as ações formativas que tiveram início em novembro de 2019 e estão em continuidade até o momento. Em novembro e dezembro de 2019, foi vivenciado o *Ciclo de Estudos Brinquedoteca e Ludicidade: trocando experiências (EV248-2019)* e, desde março de 2020, estão em curso várias ações, através dos projetos de extensão, a saber: FLUEX (PJ012-2020) *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente*; PROBEX (PJ135-2020) *BRINCADEIRAS AFRICANAS: memória, oralidade e ancestralidade na afirmação das identidades afro-brasileiras*; PROBEX (PJ206-2020) *Seres brincantes: oficinas lúdicas com crianças usuárias da Brinquedoteca do CE-UFPB*; PROBEX (PJ225-2020) *Brinquedoteca Universitária: a brincadeira como ferramenta para a promoção do desenvolvimento infantil e para a formação de professores*; PROBEX (PJ633-2020) *Entre Vivências e Falas: a Cultura Afro-brasileira na Brinquedoteca*; PROBEX (PJ548-2020) *Oficinas de contação de histórias: a brinquedoteca como contexto de desenvolvimento infantil e formação docente*.

Importante ressaltar os princípios ético-políticos e pedagógicos norteadores da atual gestão, a saber:

a) A construção de um **coletivo** como diretriz para todas as ações empreendidas, sendo esse coletivo representado por docentes, discentes, famílias e crianças vinculadas à Brinquedoteca, visando o estabelecimento de trocas a partir de uma pluralidade de campos do conhecimento e perspectivas sobre o brincar e a brinquedoteca universitária;

b) O compromisso com a defesa do **acolhimento à infância** no contexto da universidade, que assume uma dimensão maior ao considerar-se o perfil do corpo discente do Centro de Educação, em sua maioria mulheres, tornando-se também expressão de um compromisso ético-político com a assistência estudantil, ao viabilizar que as estudantes mães possam acessar seu direito de permanência na Universidade.

c) O compromisso com a continuidade do **processo formativo dos estudantes** brinquedistas, a partir da consideração de concepções sobre a formação docente como um processo crítico-reflexivo que ocorre em diversos contextos de aprendizagem, dentre os quais a Brinquedoteca do CE (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

A partir de tais princípios foram e continuam sendo elaborados planos de trabalho mensalmente, normas de funcionamento, critérios para preenchimento das vagas disponíveis, orientações para documentação das atividades, orientações para zelo e manutenção do espaço e materiais lúdicos, orientação das estagiárias e dos estudantes voluntários, reuniões com familiares, reuniões com o CTC, dentre outras atividades, tal como previstas nas atribuições elencadas no já referido Art. 18 do Regimento Interno da Brinquedoteca (COCCE/UFPB, 2019).

Em relação às ações extensionistas, em curso atualmente, tem-se realizado reuniões para acompanhamento e apoio, tendo em vista os desafios vivenciados neste cenário de enfrentamento a uma pandemia.

A nova estrutura administrativa da Brinquedoteca Universitária do CE-UFPB: a articulação entre a Coordenação e o Conselho Técnico Científico

Vale ressaltar como ocorre o intercâmbio entre a Coordenação e o CTC, que a partir do processo de reestruturação do funcionamento da Brinquedoteca Universitária do CE-UFPB, atendendo à Resolução N° 01/2019 (COCCE/UFPB, 2019), foi formalizado para se constituir como uma nova estruturação de equipe para conduzir a gestão da Brinquedoteca.

O Regimento Interno da Brinquedoteca, ANEXO I à Resolução nº 01/2019 (COCCE/UFPB, 2019) prevê que a Coordenação deve exercer suas atividades de forma colaborativa junto ao Conselho Técnico-Científico, que se configura como o órgão deliberativo, consultivo e normativo da Brinquedoteca, a quem compete a orientação e a direção na determinação de suas políticas, abordagem teórico-metodológica e supervisão, bem como acompanhamento e avaliação de suas atividades.

As principais atribuições do CTC envolvem: assessorar a Coordenação da Brinquedoteca, determinando as diretrizes de suas ações, estratégias, políticas e abordagem teórico-metodológica; supervisionar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela Brinquedoteca; prestar assessoria à Direção do Centro de Educação, no que se refere a intercâmbios com outras instituições que trabalham com a ludicidade, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e assessorar a programação da Brinquedoteca.

O CTC é composto pelo Coordenador e Vice-Coordenador da Brinquedoteca; por um representante, com seu respectivo suplente,

de cada um dos departamentos do Centro; por um representante do corpo técnico administrativo em exercício na Brinquedoteca (em processo de implementação); por um representante discente do Centro de Educação, com seu respectivo suplente, matriculado em um dos cursos de Pedagogia do Centro. O Conselho reúne-se, ordinariamente, uma vez a cada bimestre e, extraordinariamente, sempre que necessário, quando convocado pelo Coordenador ou pela maioria simples de seus membros, indicados os motivos da convocação.

A partir do mês de outubro de 2019, a nova equipe de Coordenação e do CTC passou a integrar o processo de reestruturação da Brinquedoteca. As ações desenvolvidas pela equipe constituíram-se em reuniões de planejamento; reuniões com participação dos usuários (responsáveis das crianças e estudantes voluntários); visitas técnicas e trocas de experiências com especialistas vinculados a outras brinquedotecas universitárias, no âmbito da UFPB e de outras instituições como a UFAL e a UFF; reforma e ampliação do espaço físico; aquisição de novo mobiliário e materiais de uso dos usuários; realização de ações extensionistas com participação dos estudantes de Pedagogia e das diversas licenciaturas da UFPB.

Todas as ações realizadas culminaram na organização do calendário de funcionamento da brinquedoteca para o ano de 2020 e no planejamento e realização das inscrições para os usuários. Foram disponibilizadas 30 vagas, das quais 15 para o turno da tarde e 15 para o turno da noite. Além disso, foi definido, em reunião colegiada, as regras de uso do espaço pelos usuários para manter uma melhor organização do espaço e das atividades nele desenvolvidas.

Com o objetivo de agregar uma série de projetos no campo da pedagogia e licenciaturas diversas, e transformar a Brinquedoteca em um laboratório, especialmente para os cursos, contribuindo em sua formação docente, a Coordenação e o CTC vêm promovendo espaços para a proposição de projetos de extensão, pesquisa e ensino, coordenados por parte do corpo docente da UFPB, com temáticas que tenham proximidade com este cenário, para a realização das ações no espaço da Brinquedoteca do CE durante o ano de 2020, como os projetos FLUEX e PROBEX citados neste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, compreende-se que a história da Brinquedoteca do Centro de Educação, deliberada como um laboratório para os Cursos do mencionado Centro se constitui a partir de projetos de extensão voltados ao brincar e à formação docente. Várias experiências foram vivenciadas por coordenadoras/es, conselheiras/os, estagiárias/os, voluntárias/os, extensionistas e pesquisadoras/es, em quase duas décadas de sua existência, que contribuiram para uma teia de possibilidades do brincar, do pesquisar e do aprender juntos.

A reorganização da Brinquedoteca aponta a importância da avaliação constante das estruturas, projetos pedagógicos e legislações que amparam os espaços de laboratório no âmbito da UFPB, especialmente, do Centro de Educação, aqui, como tentativa de ofertar um serviço de melhor qualidade aos usuários da Brinquedoteca.

Evidencia-se ainda, a relevância da estruturação de um CTC, como um órgão consultivo e deliberativo que em conjunto com a Coordenação garantem decisões coletivas por princípios éticos e pedagógicos que respaldam as ações de ensino, pesquisa e extensão, por meio dos quais desenvolvem reflexões de temáticas como jogos, brinquedos e brincadeiras. Destaca-se, nesse contexto, a importância de uma gestão coletiva que considere todos os envolvidos nas atividades da brinquedoteca, incluindo as famílias e os estudantes.

Por último, a partir da história desenhada e dos conceitos apontados, compreendemos a Brinquedoteca do CE como um espaço que surge de forma intencional, organizado, de assistência estudantil e de formação de graduandos, que atua na defesa do estímulo ao brincar, disponibilizando brinquedos e brincadeiras em um processo de acolhimento, socialização e interação de crianças no mundo do brincar em espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

COCCE/UFPB. **Resolução no 01/2019**. Estabelece as diretrizes e aprova o Regimento da Brinquedoteca do Centro de Educação e dá outras providências. Boletim de Serviço. Universidade Federal da Paraíba. no 38. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2019210217db7f154188041d47836f802/BS_38-2019.pdf. Acesso em 21 jul. 2020.

CUNHA, A. de S. et al. A Brinquedoteca do Centro de Educação como espaço educativo. In. CANANÉA, Fernando Abath. **Ser**

Educacional: reflexões pedagógicas. João Pessoa: Imprell, 2017.

DIAS, L. M. B. **O brincar no desenvolvimento infantil: um olhar sobre a Brinquedoteca do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.** 2019, 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 235-24, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a24v15n1.pdf>. Acesso em 21 jul. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson e Learning, 2002.

RAMALHO, M. R. B.; SILVA, C. C. M. A Brinquedoteca. **Rev. ACB:** Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 8/9, p. 26, 2003/2004.

REIS, F. S.; ARAÚJO, P. do S. C. de; BAPTISTA, T. J. R. Brinquedoteca Universitária e formação de professores: [in] visibilidades acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer.** Belo Horizonte, v. 4, n. 3, p. 96-115, set./dez. 2017

ROSA, F.; KRAVCHYCHYN, H.; VIEIRA, M. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola.

Barbaroi, Santa Cruz do Sul, n. 33, p. 8-27, dez. 2010.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200002&lng=pt&nrm=iso_

Acesso em 11 jul. 2020.

CAPÍTULO 2

A TUTORIA ENTRE PARES COMO UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Maria Teresa Barros Falcão Coelho

Anita Menechino Saccoccio

Francisco Ribeiro Viana

Layane Costa Silvestre

Myllena Rodrigues Sobral

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo descrever a experiência da tutoria entre universitários no âmbito de um projeto de extensão, a partir da perspectiva do grupo de tutores. O projeto PJ012-2020 *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente* parte de uma concepção sobre a formação docente como um processo dinâmico e participativo, que pressupõe o desenvolvimento da atitude de refletir criticamente sobre a prática pedagógica no contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). Nesse sentido, o projeto objetiva: ampliar os espaços de formação acadêmica, profissional e cidadã dos estudantes de Pedagogia e dos diversos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir da atuação prática no âmbito da Brinquedoteca do Centro de Educação; discutir teoricamente com os estudantes voluntários e tutores sobre as diversas expressões do brincar e seu papel constitutivo no pro-

cesso de desenvolvimento infantil; e refletir sobre a importância da intervenção do educador em situações lúdicas. Destaca-se, como justificativa para o desenvolvimento do projeto, a necessidade de integrar e dar continuidade ao processo formativo dos estudantes que participaram de atividades formativas anteriores ofertadas pela Brinquedoteca, abrindo vagas para outros estudantes interessados em se vincular à mesma, ampliando assim os espaços formativos para os estudantes dos diversos cursos de licenciaturas da UFPB.

Nesse cenário, faz-se necessário potencializar a formação docente através de estratégias, tais como o voluntariado e a tutoria entre pares, que favorecem a inserção dos estudantes em contextos específicos com atividades de formação. Para o desenvolvimento das atividades do projeto, utiliza-se uma metodologia ativa denominada Metodologia da Problematização do Arco de Margueret (BERBEL, 2011), que pressupõe a participação de todos os envolvidos nas atividades. Em linhas gerais, tal metodologia possibilita aos estudantes a vivência das seguintes etapas: observação da realidade, identificação de problemas e pontos chave, realização de estudos teóricos, elaboração/planejamento de intervenções e aplicação prática à realidade.

A utilização de tal metodologia justifica-se por possibilitar ao estudante o envolvimento ativo com seu próprio processo de formação, de modo a exercitar a autonomia na tomada de decisões nos diferentes momentos durante a realização das atividades propostas pelo projeto, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011).

A tutoria entre estudantes foi inicialmente planejada para ocorrer presencialmente no contexto da Brinquedoteca do CE,

cenário novo para a maior parte do grupo de voluntários participantes do projeto. Neste sentido, estudantes veteranos na Brinquedoteca, ou seja, que já haviam desenvolvido atividades de estágio ou participado de projetos de extensão, atuariam, a partir dessa experiência anterior no cenário, para acolher e potencializar a inserção dos voluntários iniciantes. Importante destacar que aos estudantes tutores cabem as mesmas atribuições propostas aos demais estudantes voluntários, acrescentando-se as atividades de suporte e acompanhamento aos grupos de estudantes voluntários iniciantes.

Com a adoção pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de medidas necessárias ao enfrentamento da COVID-19, as atividades presenciais foram suspensas na UFPB durante o período em que vigorar a situação de emergência sanitária (UFPB, 2020). Sendo assim, as atividades do projeto e as etapas a serem vivenciadas foram reorganizadas, mantendo-se as diretrizes gerais da Metodologia da Problematização.

A partir da suspensão das atividades presenciais, uma importante mudança ocorreu no projeto: a reorganização para novas configurações do grupo. Assim, o apoio e suporte ao processo de inserção ao cenário da Brinquedoteca, que se daria nos turnos de atividades da mesma, se transformou para o acompanhamento das atividades realizadas em pequenos grupos de trabalho mediadas por meio de recursos tecnológicos virtuais. Diante dessas mudanças, o grupo de tutores vivenciou alguns questionamentos, a saber: como realizar a tutoria? Em quais processos intervir? Tais questionamentos instigaram o processo de aprendizagem dos estudantes tutores, sendo esta experiência e as elaborações teórico-conceituais a ela relacionadas relatadas neste capítulo.

Dinâmicas interativas: grupo garante cooperação?

A aprendizagem escolar é traçada como um processo construtivo de caráter social, interpessoal e comunicativo. E o ensino, como processo complexo de construção, no qual os outros alunos têm um papel importante como fontes possíveis de ajuda educacional. A interação entre alunos na sala de aula e a aprendizagem em pequenos grupos tem motivado um enorme interesse, tanto teórico como prático (COLOMINA; ONRUBIA, 2008).

É importante evidenciar que esse interesse tem se revelado pelo crescente número de pesquisas que mostram que grupos com organizações cooperativas, nas quais cada aluno pode alcançar seu próprio objetivo se os demais também alcançarem os seus, obtêm melhores resultados em termos do rendimento acadêmico e da socialização entre os alunos, do que organizações individualistas, em que cada aluno só pode alcançar seu objetivo de maneira individual, ou competitivas, nas quais cada aluno só pode alcançar os seus objetivos se os demais não alcançarem os seus (COLOMINA; ONRUBIA, 2008).

É significativo ressaltar que a potencialidade das situações cooperativas favorece diretamente a relação e a interação entre os alunos no processo de aprendizagem. De acordo com os referidos autores, uma das formas de interação entre alunos em grupos com organização cooperativa é a tutoria entre pares, em que um aluno, considerado conhecedor de um determinado conteúdo ou cenário de aprendizagem, atua para mediar a aprendizagem de outros, considerados novatos.

Dessa forma, pode-se pensar que pequenos grupos cooperativos potencializam melhores resultados na aprendizagem,

no entanto, tais grupos não se efetivam de maneira automática apenas pelo fato de se propor trabalho em grupo. Nesse ponto, reside o principal desafio ao papel da tutoria: como potencializar uma dinâmica interativa cooperativa entre os membros do grupo de trabalho?

A tutoria como estratégia para promover a aprendizagem na interação entre iguais

É sabido que pesquisas sobre novas metodologias de ensino-aprendizagem se tornam cada vez mais frequentes no âmbito da educação, buscando superar desafios ou acompanhar as mudanças e demandas sociais. Sendo necessário este investimento em pesquisas, tendo em vista concepções atuais de educação que almejam possibilitar a formação de sujeitos que sejam capazes de pensar, fazer escolhas, decidir, refletir e posicionar-se, enfim, que exerçam um papel ativo no processo de aprendizagem, processo esse que é resultado da interação do sujeito com o contexto socio-histórico (FRISON, 2012).

Diante dessas novas exigências, a tutoria configura-se como uma oportunidade para a execução de um trabalho coletivo, no qual tutores e tutorandos compartilham saberes em um contexto de construção de autonomia. A palavra ‘tutoria’ vem do latim *tutari* e significa pôr em segurança, proteger, defender, guardar, ser protetor – o que justifica seu uso no sentido de assumir, tutelar alguém, cuidar, zelar por uma pessoa ou um grupo. No Brasil, o papel do tutor tem sido geralmente associado à modalidade de Educação à Distância, mas vale ressaltar que existem vários tipos

e dimensões da tutoria, dentre as quais a Tutoria entre pares, ou seja, a que é realizada por estudantes para estudantes. Tal estratégia tem sido utilizada em Universidades de vários países por favorecer o desenvolvimento pessoal e intelectual dos estudantes universitários (VEIGA SIMÃO; FLORES; FERNANDES; FIGUEIRA, 2008; FRISON, 2012).

Os programas de tutoria entre universitários já existentes apontam algumas diferenças em sua organização, porém há aspectos que são comuns a todos (ESTEVAM *et al.*, 2018): definem-se os papéis sociais e relacionais para adaptação e proteção do tutorando, a partir de um objetivo em comum; os tutores apresentam maior experiência e influência na realização de atividades em algum ambiente específico; o benefício é mútuo para ambas as partes. No caso da Brinquedoteca do Centro de Educação, as tutoras e o tutor foram convidados a assumir esse papel no projeto por terem um acúmulo de vivências nesse espaço, com outras funções anteriores ao início do projeto em questão. Experiências essas que poderiam mediar à inserção das/os tutorandas/os que, em sua grande parte, iniciaram suas experiências na Brinquedoteca a partir desse projeto. A tutoria tornou-se uma possibilidade de estabelecer aprendizagens que sejam mais significativas para os estudantes, que fazem parte do projeto de extensão e estão em processo de formação inicial como educadores.

Programas de tutorias entre universitários indicam vários resultados de extrema importância que podem facilitar a aprendizagem ativa em um cenário de experiências formativas. Podem estar diretamente correlacionados à melhora da capacidade do desempenho cognitivo e afetivo, além da relação positiva com a autoestima e autoimagem vinculada à aprendizagem, inclusi-

ve para tutores, porque enquanto mediador da aprendizagem, também aprende. A tutoria entre iguais permite interações que promovem superação de desafios que limitam a capacidade de aprender, aproximando sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (FRISON, 2012).

Dessa forma, a tutoria entre pares apresenta-se como uma estratégia de promoção da aprendizagem, sendo tradicionalmente reconhecida em diversos países por possibilitar várias experiências positivas em relação à formação de sujeitos que aprendem através da ajuda recíproca entre os pares, de forma coletiva e interativa (ESTEVAM et al., 2018). Nessa direção, a tutoria entre pares parece capaz de atender as demandas atuais por programas/estratégias respaldadas em concepções de educação mais colaborativas diante do contexto em que vivemos.

Para ilustrar como este processo de tornar-se tutor/tutora ocorreu, o próximo tópico apresenta uma síntese das vivências do grupo de estudantes que assumiram a tutoria no projeto.

Tutoria e formação docente: que relações estamos construindo?

A experiência com a tutoria representa um grande desafio, que despontou para nós por termos uma experiência anterior relacionada à Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB Campus I. Em um primeiro momento, não era clara a nossa visão quanto à ocupação desse lugar, e o sentimento de que aprendemos mais com os nossos pares era maior que o de estar contribuindo com o aprendizado deles: a impressão era a de que nossa experiência

parecia nada, quando comparada aos saberes trazidos pelos alunos “novos” que chegavam ao projeto. Aos poucos, com o desenvolvimento do processo de interações no grupo, esse sentimento vem sendo ressignificado e superado dia a dia. Ou seja, podemos dizer que todas e todos, estudantes em formação inicial em Educação, em concordância com os autores revisados anteriormente, sentimos o benefício da tutoria em ambas as partes.

Por ser uma novidade em nossas vidas, inicialmente não reconhecemos a importância da tutoria, fato que nos causou bastante receio, porém isso aos poucos foi mudando devido às orientações e presença sempre companheira da professora coordenadora do projeto. Nesse sentido, as coisas foram tomando formas, cores e cheiros, e assim como todo processo de ensino e aprendizagem, as construções foram se tornando visíveis e permanentes, sendo superadas gradativamente as barreiras iniciais. Na prática, a tutoria tem se dado no exercício da liderança no seio dos grupos de estudos, a partir da oportunidade de relacionar as experiências que temos na Brinquedoteca do CE com as leituras e discussões, na divisão, distribuição e acompanhamento às tarefas a serem realizadas pelos grupos de trabalho.

Relacionado ao que foi acima mencionado, o sentimento é que estamos aprendendo e ensinando a todo o momento. Nesse sentido, constatamos que, para que esse processo mútuo de ensino e aprendizado possa ocorrer com leveza e tranquilidade, o tutor/a precisa ficar atento à linha tênue entre ser tutor ou acabar se mostrando como ‘superior’ aos colegas. Dessa forma, tem sido importante buscarmos auxiliar os colegas, cuidando e incentivando suas contribuições na resolução das atividades.

Quanto às tarefas realizadas pelos grupos, os quais lideramos enquanto tutores, no contexto da pandemia, toda a articulação que fazemos acontece basicamente através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, fomentando o projeto amplo da Brinquedoteca do CE, que consiste em pesquisa, confecção e publicação de conteúdos sobre brinquedos, cantigas, brincadeiras do Guia Famílias Brincantes para o *Instagram* do projeto, conforme as datas previstas no cronograma geral.

Diante do que acima foi exposto, e por nossa vivência de formação inicial como educadores, pensar em tutoria é pensar em um desenvolvimento datado e contextualizado, que ocorre através da experiência do cuidado, tendo como tônica uma via de mão dupla, em pavimentação, ou seja, existe um plano, sabe-se onde se deseja chegar, mas as intempéries são imprevisíveis. Nesse sentido, podemos dizer que a tutoria está para a formação docente como um exercício, ou melhor, um estágio que nos possibilita criar uma “musculatura” e o fortalecimento dela, através da ciência, respeitando os nossos acúmulos e experiências como o seu ponto de partida. Todavia, isso seria insuficiente para o nosso desenvolvimento se não existisse uma outra base, que é o que aqui chamamos de tríade: professor orientador – aluno tutor – alunos, numa condução e construção a partir do exercício da práxis.

Muito embora existindo um tempo a ser cumprido, tarefas a serem realizadas e uma produção a ser apresentada, nada é tão mais forte do que o “reboiço” que acontece em nosso interior. Imersos nesse movimento, sentimos que algo vai sendo gestado a cada momento dentro de nós, pois, ao assumirmos o compromisso de tutores, e na perspectiva do cuidado, estamos sempre muito bem aquecidos pelos agasalhos fraternos, do olhar e do abraço

de cumplicidade da professora orientadora, e demais professores que compõem e acompanham o projeto da Brinquedoteca do CE, que nos ouvem, discutem temas, oferecem materiais de leituras, indicam filmes, nos questionam sobre o desenvolvimento das ações nos grupos, nos ajudando a serrar as arestas dos distanciamentos, a limar medos, transformar certas frustrações em junções, que dão corpos aos nossos objetos de estudos.

Mesmo assim, os desafios continuam latentes, pois temos percebido que o aprender é uma energia que tem tudo a ver com todas as coisas que estão ao nosso redor, porém tudo se processa dentro da gente, causando frios, calafrios e, em alguns vários momentos, nos roubando até o sono. Entre estes fatores podemos citar: o encontro com o novo, a possibilidade de liderar, a capacidade de ser empático, saber ler os contextos, manter ou construir uma rotina de leituras e escritas, exercitar as sínteses dos materiais estudados, saber comunicar com clareza, ser acessível, confiar em si mesmo, confiar no outro, inspirar confiabilidade, buscar o diálogo, respeitar o diferente, entre outras coisas.

Por fim, destacamos que a tutoria é uma fase importante na vida acadêmica daqueles que se destinam à prática da docência, por se tratar de um exercício de responsabilidade, caminho trilhado juntos, sonhos, alegrias e perrengues partilhados, possibilitando leveza e empoderamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tutoria entre pares é uma ferramenta de extrema importância no âmbito universitário, tornando-se uma estratégia de relação que auxilia o desenvolvimento teórico e prático do universitário em busca da troca de conhecimentos e vivências, que são potencializados em grupos com organização e dinâmicas interacionais cooperativas (COLOMINA; ONRUBIA, 2008; ESTEVAM *et al.*, 2018; FRISON, 2012).

No projeto PJ012-2020 *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente*, a tutoria se tornou de extrema importância devido a grande parte dos voluntários serem recém-chegados à Brinquedoteca e os que estavam há mais tempo estarem próximos de se desvincularem formalmente da mesma. Desse modo, a tutoria trouxe um papel e uma função para que os veteranos pudessem dar suporte aos que estavam chegando.

Diante do cenário pandêmico que estamos vivenciando, a tutoria entre pares por meio de recursos tecnológicos virtuais nos permitiu que a produção de conhecimento continuasse. Estratégias foram estudadas e selecionadas para que a continuidade do projeto, do processo formativo dos estudantes e do suporte oferecido às crianças e às famílias não fossem interrompidos.

A tutoria no espaço da Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB zela pela coletividade, de modo que cada um tem seu papel específico no grupo, mas sempre o coletivo irá predominar, pois cada um compartilha seus saberes e experiências, somando e contribuindo com a trajetória acadêmica de todos.

Podemos observar que a tutoria em termos científicos é de extrema relevância para os participantes, e isso fica mais evidente com os relatos dos tutores atuais da Brinquedoteca, que a princípio se sentiram intimidados por não possuírem familiaridade com o termo e seu significado dentro do projeto, mas com todo o auxílio da professora orientadora, puderam se localizar e explorar esse papel e suas funções para o desenvolvimento das atividades.

Ferramentas de comunicação como *WhatsApp* e *GoogleMeet* foram importantes para que a interação permanecesse ocorrendo apesar da necessidade do distanciamento social, mas o desejo e interesse de todos em se unir, cada um com suas habilidades e conhecimentos em prol de um único objetivo, mostrou que a tutoria tornou-se essencial ao projeto, funcionando como suporte e também acolhendo todos à sua volta, facilitando o processo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia da educação escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 289-293, 2008.

ESTEVAM, C. *et al.* Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de caso Artigo. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 185-195, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Julho de 2020.

FRISON, L. M. B. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 25, n. 2, p. 217-240, 2012. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Julho de 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson e Learning, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Reitoria. **Portaria Nº 90 de 17 de Março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção e adequação do funcionamento da Universidade Federal da Paraíba. Paraíba: Reitoria, 2020.

VEIGA SIMÃO, A. M., FLORES, M. A., FERNANDES, S., & FIGUEIRA, C.. Tutoria no Ensino Superior: Concepções e práticas. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, 7, p. 75-88, 2008.

Capítulo 3

FORMAÇÃO DOCENTE NA BRINQUEDOTECA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Thaís Oliveira de Souza

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Thamyris Mariana Camarote Mandú

Rose Mary de Sousa Araújo

Thaís Gomes de Vasconcelos

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo evidenciar a brinquedoteca universitária como espaço potencializador da formação docente, discutindo os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes ao projeto de extensão FLUEX (PJ012-2020) *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente* do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB).

Ao constituir-se como um laboratório de práticas interdisciplinares para os Cursos de Pedagogia do Centro de Educação, a Brinquedoteca atende aos estudantes de Pedagogia e dos cursos de licenciaturas diversas da universidade, dentre as quais integram o projeto em pauta: Pedagogia do Campo, Psicopedagogia, Letras, Dança e Ciências Biológicas.

O grupo de usuários da Brinquedoteca é composto pelas crianças, principalmente filhos de estudantes, servidores técnico-administrativos e professores do Centro de Educação, para

as quais a Brinquedoteca se constitui como um espaço de acesso a brinquedos e brincadeiras variados, que lhes possibilitam a exploração e experimentação de situações lúdicas diversas, potencializando assim o seu desenvolvimento integral (COCCE/ UFPB, 2019).

Compreendemos a Brinquedoteca como peça importante do processo de formação dos professores que atuarão em espaços escolares ou não escolares, ao aliar estudos teóricos e práticos, propiciar situações de observação, planejamento, e práticas pedagógicas, lúdicas e formativas, possibilitando uma articulação de sua formação teórica com as demandas socioeducativas (CASTRO; CASTRO, 2010).

Partimos do entendimento de que a formação docente é um processo crítico-reflexivo que ocorre em diversos contextos, através de variadas situações de aprendizagens, que proporcionem articulação das dimensões teórico-práticas, ético-políticas e de interações sociais, com os professores formadores, seus pares e as crianças atendidas (PANIZZOLO, 2011).

Assim, o processo formativo vem se dando a partir de atividades de estudo teórico sobre temas pertinentes às ações e objetivos da brinquedoteca (brincar, ludicidade, desenvolvimento humano, aprendizagem, papel e funcionamento das brinquedotecas, entre outros), planejamento de atividades lúdicas para as crianças, produção de material para uso das famílias usuárias da brinquedoteca (COELHO *et al.*, 2020) para o período de isolamento social em decorrência da Pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e de material digital para as redes sociais.

Considerando que todas as atividades da Brinquedoteca se fundamentam em princípios éticos e político-pedagógicos que

ressaltam o estabelecimento de trocas, a partir de uma pluralidade de campos do conhecimento e perspectivas sobre o brincar, podemos afirmar que a experiência formativa no âmbito deste projeto de extensão vem permitindo aos estudantes situações concretas de aprendizado, a partir do estudo de vários autores que, partindo de concepções sociointeracionistas, corroboram para a compreensão da criança como ser ativo e participativo de seu processo de desenvolvimento.

Este capítulo abordará a perspectiva da Teoria Histórico Cultural (THC), como um dos aportes teóricos utilizados para as práticas formativas desenvolvidas no âmbito do projeto; a brinquedoteca enquanto espaço de formação docente para a educação infantil; e os desafios impostos pelo atual momento de pandemia e isolamento social.

A criança e o brincar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

As contribuições teóricas de Vygotsky têm sido o divisor de água no trato da questão do desenvolvimento infantil e, consequentemente, da sua educação nos mais diversos espaços, como na escola, na brinquedoteca, entre outros. Muitos pesquisadores da área da educação infantil vêm divulgando os pensamentos e ideias vygotskianas enquanto perspectiva histórico-cultural da educação. A Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB, desde sua organização à prática efetiva, parte do pressuposto de que todo ato educativo e os sujeitos nele inseridos estão dialeticamente articulados com o mundo social em sua totalidade.

Com esse entendimento de base materialista dialética, Saviani (2012), ao expor a Teoria Histórico-Crítica, defende que o compromisso da educação é essencialmente o de promover a apropriação e compreensão dos conteúdos e elementos culturais que foram produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Assim, compreendemos o ser humano como sujeito ativo, criador do processo histórico nas formas individual e social. Sob condições históricas concretas, as pessoas cotidianamente manipulam diversos objetos, reproduzem e produzem elementos culturais. Portanto, o homem no seu fazer histórico, na sua relação com os outros e com a natureza física, cria e recria seu contexto social e se constrói permanentemente de acordo com as necessidades individual e coletiva.

Sob o olhar atento, Vygotsky (1991) percebe a criança enquanto sujeito ativo, dentro do seu contexto social. Sob condições dadas, atividades estimuladoras, as crianças têm a capacidade de manipular objetos, de se movimentar, de resolver problemas e de se fazer no seu cotidiano. Esse desenvolvimento, na perspectiva vygotskyana, está necessariamente na dependência da interação da criança com os aspectos e situações do mundo físico, social e cultural. E, nesse processo, o qual se dá na presença da manipulação de objetos diversos que permeiam o mundo que as cerca, as crianças “adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto do seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 29).

Ao longo dos seus estudos, Vygotsky – sem desconsiderar os processos biológicos – argumentou que o desenvolvimento infantil tem origem sociocultural e que historicamente é mediado pelo uso de instrumentos e a fala, simultaneamente. Essas formas estão intimamente ligadas nas diversas ações e compor-

tamentos das crianças, desse modo não podem ser analisadas separadamente em seu processo. A fala e o uso de instrumentos são as principais ferramentas que medeiam o desenvolvimento da criança nas diversas situações e atividades em seu espaço físico. Essas formas dinamizam a sua relação com os objetos do contexto social em que está inserida e a sua interação com outras crianças.

Na perspectiva vygotskyana, a dimensão social é crucial para compreender o desenvolvimento da criança. O mundo social no qual está inserida apresenta uma riqueza de objetos, símbolos, signos e instrumentos de diversas ordens, que favorecem o seu movimento, sua ação em determinados espaços físicos: escola, casa, brinquedoteca entre outros. A relação da criança com o seu mundo social e com outras crianças se faz dialeticamente na presença da fala e do uso de instrumentos favorecendo consideravelmente para sua formação.

Ao tratar do processo de desenvolvimento infantil em seu mundo social, Vygotsky (1991) ressalta que é de fundamental importância considerar:

[...] as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (p.105)

No cotidiano do seu ambiente social, a criança comumente se depara com situações adversas, conflitantes. Aqui se encontra a raiz das necessidades e desejos *não realizáveis*, ou seja, que não podem ser imediatamente satisfeitos e/ou facilmente

esquecidos. Nessa circunstância de tensão, a criança cria uma situação imaginária na qual seus desejos e necessidades imediatas são realizadas. Essa ação, o mundo do faz de conta, Vygotsky denominou de brincadeira. Portanto, o que define brinquedo é o mundo imaginário, ou seja, uma situação imaginária à luz de uma real (VYGOTSKY, 1991).

Assim, para Vygotsky (2008), a brincadeira é a realização de afetos generalizados, de desejos. A criança quer agir no mundo do adulto, realizar ações que o adulto realiza: cozinhar, dirigir, ensinar, entre outras. A sua imersão no mundo adulto, na perspectiva vygotskyana, se dá através de brincadeiras bastantes conhecidas, como: brincar de pai e mãe, de professor(a), de médico(a). Vale ressaltar que o conteúdo das situações imaginárias, das brincadeiras é conduzido pela percepção que a criança tem dos aspectos sócio-históricos que a circundam (VYGOTSKY, 1991).

Elkonin (2009) destaca que o brincar de faz-de-conta ou jogo protagonizado tem sua origem no social, nas condições de vida do sujeito que está inserido em uma determinada sociedade. Dessa forma, como uma construção histórica e social, o brinquedo também sofre transformações ao longo do tempo. Para Vygotsky (1991), o ato de brincar, o brinquedo, conforme caracterizado acima, é uma atividade crucial no processo de desenvolvimento da criança. Assim se expressa:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (p. 117).

É interessante pontuar que as regras fazem parte da brincadeira, mesmo sendo livre. Por exemplo: a criança, quando brinca de professor(a) ou de médico(a), se comporta ou desempenha esse papel de modo mais próximo àquele que observa no seu contexto real. Vygotsky (1991) esclarece que toda situação imaginária/brinquedo contém regras de forma oculta e que os jogos com regras, essencialmente, têm uma situação imaginária oculta. Para Makarenko (1981), os jogos educativos, sob orientação de um adulto, são atividades de grande impacto na condução desse processo nas formas individual e coletiva. Quebra-cabeças, cubinhos, caixa de construção, argila, areia, madeira, papel entre outros, promovem alegria e a imaginação criadora das crianças.

Esses breves fragmentos da Teoria Histórico-Cultural acerca da criança e do ato de brincar possibilitam a reflexão sobre a dinâmica da brinquedoteca, bem como sobre a formação docente neste espaço educativo.

A formação docente em Educação Infantil

Pensar a ação em uma brinquedoteca, espaço intencionalmente estruturado para ampliar o acesso ao lúdico e estimular experiências criativas e interativas pelas crianças, perpassa a consideração aos sujeitos que ali se encontrarão, ao conhecimento dos brinquedos ali presentes e das possibilidades de uso do espaço. Conhecimentos esses que só poderão ser adquiridos em um processo intencional de compreensão sobre a infância em sua historicidade, sobre as características do brincar e seu papel no desenvolvimento das crianças, bem como sobre os elementos

culturais que perpassam as interações e as brincadeiras. Ou seja, trata-se de uma série de conteúdos sistematizados que potencializam a atuação nesses espaços e a sensibilidade do brinquedista para com o outro e suas singularidades.

Nessa perspectiva, a brinquedoteca deve ser pensada e reconhecida como um espaço potencializador do crescimento infantil, a partir das experiências e atividades que lhes são proporcionadas, de acesso à cultura e mediação de novos conhecimentos, podendo se configurar como uma estratégia dentro das políticas para a infância (CAMPOS, 2011), resguardadas as diferenças em relação a instituições formais de educação infantil.

De todo modo, a atuação de docentes em formação nos espaços da brinquedoteca lhes possibilita desenvolver novos olhares para a infância, para o brincar e sua repercussão no desenvolvimento das crianças, tornando-se uma ferramenta possível para uma aprendizagem mais significativa e, conseqüentemente, uma atuação profissional fundamentada.

Corroborando essa perspectiva, Campos (2011) afirma que a brinquedoteca não pode ser reduzida a “uma simples ação dentro do planejamento educativo ou como um horário delimitado para a criança ter assegurado um tempo para brincar entre um ‘trabalhinho’ e outro, tampouco reduzi-la a uma ‘sala com brinquedos’” (p. 410-411), de modo que é necessário, ao mesmo tempo em que é desafiador, “efetivamente articular a brincadeira como eixo organizador dos processos educativos na infância, de modo específico, na educação infantil” (p. 411).

Reconhecendo a importância da formação teórica para uma prática mais fundamentada, com planejamentos e avaliações mais efetivos, desenvolveram-se várias estratégias articuladas de

acompanhamento e estudo com os estudantes participantes do projeto. Uma delas, foco deste capítulo, é o grupo de estudos, que foi pensado inicialmente para ocorrer presencialmente, em três dias da semana, cada dia sob a condução de uma professora e com a participação de dez estudantes do projeto em cada grupo de estudo.

A organização dos grupos de estudo foi motivada pela possibilidade de acompanhamento individualizado dos estudantes pelas professoras, que poderiam atender às demandas e dúvidas de um grupo reduzido de estudantes, ao tempo em que auxiliavam suas próprias construções em torno das temáticas do projeto. Em virtude da pandemia, e conseqüente suspensão das atividades presenciais, a formatação dos grupos foi repensada pelas professoras envolvidas, de modo que as atividades de estudo passaram a acontecer por meio de salas virtuais criadas no *GoogleMeet*.

A pluralidade das escolhas das temáticas para discussão levou em conta a relação teoria-prática, de modo a fundamentar a atuação dos extensionistas no espaço da brinquedoteca, bem como desenvolver uma sensibilidade ao reconhecer as potencialidades do brincar para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, foram definidos textos científicos para leitura, fichamento e discussão dialogada, entre professoras e estudantes.

Partimos de concepções sociointeracionistas de desenvolvimento e aprendizagem infantis para escolha dos teóricos a serem estudados e seleção de temas e materiais a serem consultados. As temáticas trabalhadas nas discussões teóricas priorizadas foram: 1. A brinquedoteca universitária e o brinquedista; 2. Concepções sobre jogo, brinquedo e brincadeira; 3. Concepções

sociointeracionistas sobre desenvolvimento humano; 4. A relação com a educação; 5. A relação com a cultura e a sociedade.

Os temas são transversais e aparecem nos textos selecionados tanto como foco, quanto como relacionado a outro(s) tema(s). Citamos os seguintes livros como exemplo de fontes utilizadas para os estudos: “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”, organizado por Tizuko Kishimoto; “Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil”, de Izabel Galvão; “Educação Infantil: fundamentos e métodos”, de Zilma Oliveira; “Brinquedo e Cultura”, de Gilles Brougère.

Os encontros para discussão teórica, mediados pelas professoras, acontecem com periodicidade quinzenal, em pequenos grupos, havendo ainda uma discussão mensal ampliada, guiada por um documentário, que potencializa as articulações teóricas, a partir dos estudos anteriores. Realizando-se desde maio de 2020, com planejamento que contempla todo o referido ano, apresentamos algumas respostas a um questionário realizado no mês de julho de 2020, enviado através do *Google Forms*, para avaliação dos estudos teóricos pelos extensionistas, sendo analisadas as respostas de doze estudantes vinculados ao projeto. Os nomes dos estudantes foram suprimidos a fim de manter o sigilo, sendo adotado um sistema de códigos Gênero/Ordem de resposta. Dentre as recebidas, destacamos três, que contemplam a participação no grupo de estudos na relação com sua formação:

Sim. A troca de experiências traz mais reflexões acerca dos conteúdos e explana vários detalhes importantes sobre as brincadeiras e a infância. (F4, voluntária do projeto).

A participação no grupo de estudos tem contribuído bastante. Além de ser momentos agradáveis onde me sinto à vontade para expressar meus entendimentos sobre o texto, ouvir experiências e explicações das professoras e das / dos colegas facilitam os caminhos da aprendizagem. (F5, voluntária do projeto).

Sim! Tenho adentrado e obtido clareza no entendimento, de como acontece o desenvolvimento da pessoa, na infância e quais os meios que favorecem esse desenvolvimento. (M1, voluntário do projeto).

Sobre as possíveis contribuições da participação no grupo de estudos para a formação dos estudantes, obtivemos respostas que ressaltaram esse espaço de formação como oportunizador de troca de experiências e facilitador da aprendizagem. Observamos nos depoimentos dos estudantes relatos de que esses momentos de estudo promovem um ambiente de confiança, onde os estudantes se sentem à vontade tanto para falar dos textos, sanar dúvidas, aprofundar os conteúdos de forma clara e reflexiva, quanto para compartilhar suas próprias vivências. Podemos perceber, portanto, que os estudos têm contribuído para a formação acadêmica e profissional dos extensionistas, ampliando seu olhar sobre as temáticas discutidas. Na perspectiva da formação docente, reafirmamos a potência dos estudos teóricos como estratégia para efetivação dos processos pedagógicos em espaços formativos como a brinquedoteca, temática que será explorada com mais detalhes a seguir.

Teoria e prática no contexto de pandemia

O brincar tem sido uma atividade bastante estudada nas últimas décadas, por diversas áreas do conhecimento. Apesar dos avanços no campo teórico, na prática ainda percebemos ações e percepções que colocam o brincar em segundo plano, o que por sua vez, reflete na diminuição das experiências lúdicas nas instituições educacionais.

O contexto da pandemia veio ressaltar ainda mais essa distância entre a teoria e a prática. Temos observado nas redes sociais – agora cada vez mais presentes em nosso dia a dia – pais e educadores buscando e formulando atividades “escolarizantes” via internet. A grande quantidade de vídeo aulas, postagens, *lives*, entre outras ferramentas digitais, direcionadas a crianças muito pequenas vem nos denunciar como as instituições escolares têm fundamentado o seu trabalho: momentos estáticos de apresentação de conteúdo, descontextualização do sujeito aprendente e avaliações padronizadas.

Como já mencionado anteriormente, neste trabalho estamos tratando acerca do ambiente de brinquedoteca como espaço privilegiado de formação docente. Nossos alunos irão atuar ou já atuam nessa realidade. Em meio a esse contexto e buscando oferecer uma formação docente de qualidade, temos procurado levar reflexões e conteúdos que coloquem o brincar em evidência, considerada pela Teoria Histórico Cultural a atividade principal da criança em idade pré-escolar. Importante destacar que o brincar não desaparece nos anos seguintes à entrada da criança no Ensino Fundamental, continuando uma atividade importante para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças maiores.

Considerando a necessidade de compreendermos o desenvolvimento dos processos educativos que estão ocorrendo em um contexto de pandemia, buscamos conhecer as dificuldades e experiências pelas quais passam nossos alunos. Em 17 de março de 2020, foi publicada a Portaria nº 090/GR/Reitoria/UFPB que dispõe de medidas de prevenção e adequação das atividades da Universidade Federal da Paraíba em meio à pandemia de COVID-19.

Diante da necessidade de estruturar e adequar nossas atividades em ambiente familiar, várias dificuldades e desafios se impuseram, não apenas aos alunos, mas também aos docentes. Através de consulta aos estudantes, em questionário citado anteriormente, verificamos dificuldades tanto de ordem técnica e operacional, quanto de ordem emocional. A título de exemplos, selecionamos algumas respostas significativas, explicitadas a seguir:

Tenho acesso à internet, porém ultimamente tive uma pequena dificuldade, pois fiquei sem computador e o celular estava com problemas. (F2, voluntária do projeto).

Sim. Tive morte na minha família por covid-19 e alguns infectados, também porque moro com mais 4 pessoas e está sendo difícil arrumar um espaço em que consiga estudar ou fazer qualquer atividade sozinha sem ser interrompida. (F3, voluntária do projeto).

Sim. Tenho me sentido sem foco, ansiosa e improdutiva. Sempre acabo com uma empolgação momentânea e depois angustiada por não conseguir concentração para realizar a atividade. (F6, voluntária do projeto).

Em relação às questões técnicas, apresentou-se como desafio a utilização massiva de aparelhos eletrônicos e programas digitais. Há de se destacar que nem todos os extensionistas possuem tais aparelhos e rede de internet de qualidade.

Em relação às dificuldades de ordem emocional, a pandemia causa tensão e medo frente ao futuro não só em relação a si mesmo, mas em relação a toda rede familiar. Os relatos trazidos pelos estudantes no questionário versam sobre: falta de concentração, sobrecarga de trabalho, angústia, questões familiares e ansiedade.

É importante darmos destaque ao aparecimento e repetição de relatos referentes a quadros de ansiedade. Considerando a THC, sabemos que o sujeito não está isolado, deslocado da organização social, de seu modo de produção. Os processos afetivos não estão separados das demais funções da consciência (VIGOTSKY, 2014). Um quadro de ansiedade interfere nas funções psíquicas, comprometendo, por exemplo, a capacidade de armazenamento de informações e o raciocínio. Tais dados nos mostram o quão difícil é pensar em alternativas que possibilitem o aprendizado, em um ambiente repleto de adversidades e tensões.

Estamos passando pelo mesmo fenômeno, porém, cada sujeito lê, vivencia e interpreta a realidade de forma distinta, considerando não apenas as suas condições materiais atuais, mas também sua história e trajetória de vida. É preciso olhar o sujeito em sua realidade concreta, sem deslocá-lo da sociedade em que vive. A sociedade capitalista em que estamos inseridos nos impele ao produtivismo e individualismo (VYGOTSKI, 2014).

Buscando uma educação humanizadora, temos como desafio criar espaços de formação que conduzam os sujeitos à

reflexão, à criticidade e compreensão da realidade. Considerando a brinquedoteca como um espaço privilegiado de formação, surge o desafio de pensar a continuidade das propostas em contexto de pandemia.

Em nossa interação com estudantes extensionistas, verificamos que apesar de saber que o brincar é uma atividade importante não apenas para crianças pequenas, mas também crianças que estão no Ensino Fundamental, encontramos relatos de que as disciplinas da grade curricular nas quais o brincar foi abordado, foram as referentes à área de Psicologia e de Educação Infantil. Observamos, assim, a importância de espaços como o da brinquedoteca, que coloque o brincar em evidência de forma ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades relatadas nesta produção textual, o espaço de formação na Brinquedoteca do Centro de Educação/ UFPB tem se configurado como de suma importância para os alunos. Desse modo, cabe a nós docentes, que também estamos em processo de formação constante e em contexto, refletir sobre essa realidade e nossa própria prática, para desenvolvermos estratégias educacionais inclusivas.

Considerando o que aqui expomos, buscamos uma formação que não ignore o que estamos vivenciando, mas que procure compreender o impacto desse fenômeno em nossos educandos e em nós mesmos, pois também estamos inclusos nesse processo formativo e também sofremos com os impactos e adversidades de ordem técnica, operacional e emocional. Buscamos uma

formação que possibilite a construção de significado e sentido aos aprendentes, que se afaste das propostas fragmentadas e descontextualizadas, voltadas ao compartilhamento de procedimentos técnicos.

A THC, nesse contexto, vem trazer um olhar crítico e amplo sobre essa realidade tomando como imprescindível uma formação docente que considere os sujeitos aprendentes, as forças e tensões políticas e sociais que agem em nossa educação.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, R. A brinquedoteca: reflexões pedagógicas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 401-414, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/138>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CASTRO, E. C. V. M. de; CASTRO, Y. F. M. de. A brinquedoteca como espaço de extensão universitária e inclusão sociocultural para acadêmicos e comunidade. **Revista Diálogos: a cultura como dispositivo de inclusão**, Brasília, v.13, n.1, ago. 2010.

COCCE/UFPB. **Resolução no 01/2019**. Estabelece as diretrizes e aprova o Regimento da Brinquedoteca do Centro de Educação e dá outras providências. Boletim de Serviço. Universidade Federal da Paraíba. no 38. Disponível em https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2019210217db7f154188041d47836f802/BS_38-2019.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

COELHO, M. T. B. F. et al. **Guia Famílias Brincantes**. 2020. E-book. Disponível em: http://www.ce.ufpb.br/ce/contents/documentos/GuiaFamliasBrincantes_CE_UFPB.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2009.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. Tradução Maria de Aparecida AbelairaVizzoto. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

PANIZZOLO, C. A formação de educadores em diferentes contextos: a brinquedoteca universitária como espaço lúdico e de pesquisa: desafios e possibilidades. *In*: GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas de ensino, pesquisa e extensão. 1ªed.São Paulo: Loyola, 2011, v. 1, p. 99-116.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. # 11. Jun. 2008. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/a-brincadeira-e-o-seu-papel-no->

[desenvolvimento-psi-quico-da-crian%C3%A7a-download-1.pdf](#).

Acesso em: 26 jul. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas – Tomo III.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.

Capítulo 4

OBSERVAÇÃO DO BRINCAR: DESENVOLVENDO O OLHAR ATRAVÉS DE RECURSOS AUDIOVISUAIS

*Shenia Maria Felicio Felix
Maria Teresa Barros Falcão Coelho
Blenda Carine Dantas de Medeiros
Maria Vitória da Paixão Rodrigues
Vitória Monteiro de Moraes*

INTRODUÇÃO

A observação do brincar é considerada um indispensável recurso para investigar o desenvolvimento infantil, a partir de referenciais sociointeracionistas que propiciam a compreensão da criança como ser ativo e participativo nesse processo (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012). Nesse sentido, considera-se que aprender a observar o brincar assume, além de instrumento de investigação e pesquisa, uma função essencial para a formação de educadores e brinquedistas, na medida em que, a partir desse recurso, poder-se-á ampliar a sensibilidade para as múltiplas construções infantis, possibilitando o planejamento de intervenções potencializadoras do desenvolvimento das crianças.

Em consonância com essas concepções, o projeto de extensão (PJ012-2020) *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente*, objetiva ampliar os espaços de formação acadêmica, profissional e cidadã dos estudantes de Pedagogia e dos diversos cursos de Licen-

ciaturas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir da atuação prática no âmbito da Brinquedoteca do Centro de Educação. Assume-se, para tal, orientação metodológica baseada na Problematização do Arco de Margueret, a qual direciona as atividades a partir das seguintes etapas: observação da realidade, identificação de problemas e pontos chave, realização de estudos teóricos, elaboração/planejamento de intervenções e aplicação prática à realidade (BERBEL, 2011). Assim, a realidade ou contexto observado é ponto de partida e de chegada, processo que favorece a formação ética e cidadã dos estudantes com vistas a uma atuação transformadora da realidade social.

O referido projeto iniciou suas atividades em março de 2020, a partir de atividades de observação realizadas no contexto da Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB. Os estudantes foram orientados a registrar suas observações, com o objetivo de mapear as atividades lúdicas e brincadeiras que as crianças realizavam entre si e com os adultos presentes na Brinquedoteca.

O mapeamento de atividades lúdicas na Brinquedoteca estava prevista como uma atividade regular em nosso projeto que, articulada ao estudo teórico, potencializaria a formação dos extensionistas. No entanto, com a suspensão de atividades presenciais no âmbito das instituições educacionais, medida necessária ao enfrentamento à pandemia provocada pela COVID-19, essa atividade tornou-se inviável e ainda o está, por tempo indeterminado. Diante disso, solicitamos a partilha das primeiras observações em uma Comunidade Virtual, visando a utilização das observações nas problematizações nos grupos de estudo, de forma a articulá-las com aspectos teóricos e metodológicos discutidos.

Iniciamos também, com o intuito de fomentar a aprendizagem da observação do brincar, a utilização de recursos audiovisuais como facilitadores para essa aprendizagem, com elaboração e articulação entre os temas de estudo, atividade realizada em encontro mensal, com todos os estudantes participantes.

Diante disso, este capítulo analisa a importância da observação do brincar na formação de educadores, discutindo a utilização de recursos audiovisuais nesse processo. Apresenta, ainda, relatos de duas estudantes participantes do projeto que expõem suas percepções acerca da observação do brincar nas atividades realizadas.

A observação: conceitos, caracterização e importância

Discutir a observação do brincar como prática necessária à formação dos estudantes participantes do projeto de extensão nos leva, primeiramente, a apontar a intrínseca articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Em segundo lugar, nos leva ao exercício de conceituar e caracterizar a observação, posto ser habitualmente descrita como método ou procedimento de pesquisa, porém necessária em qualquer processo formativo, justamente pela indissociabilidade entre a tríade.

Quanto a essa dimensão, Severino (2007) aponta as atividades específicas de ensino, pesquisa e extensão, efetivamente articuladas, como uma estratégia universitária para construção de uma sociedade digna. A educação superior deve se pautar por uma formação ética, política e solidária, vinculada aos aprendizados técnicos de cada profissão, ultrapassando sua reprodução

mecânica e alcançando a produção de novos conhecimentos. Para isso, “a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras duas tarefas, o ensino e a extensão” (SEVERINO, 2007, p. 23).

Assim, para alcançar os objetivos de uma extensão universitária, que integra processos de ensino e de pesquisa a fim de se aproximar da sociedade, os extensionistas devem se utilizar de estratégias de pesquisa para compreender a realidade e as demandas sociais em sua essência, bem como de seus estudos teóricos e sistematização de novos conhecimentos para, de maneira articulada, realizar uma atuação comprometida com uma transformação social efetiva, ética e política. E aqui se apresenta a potência da observação.

Em uma perspectiva ampliada, a observação pensada para o referido projeto de extensão, sob uma lógica qualitativa, pode ser conceituada como uma “investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável” (TAYLOR; BODGAN, 1987, p. 20, tradução nossa). Isso quer dizer que, pela observação, os extensionistas produzem informações sobre o que observam, sejam comportamentos, falas, interações, desenvolvendo um olhar sensível ao que o outro produz ou expressa.

Por se tratar de uma extensão realizada em uma brinquedoteca, o olhar do extensionista se volta, essencialmente, às brincadeiras e interações entre pares. Como já explicado, em virtude da pandemia e da suspensão das atividades presenciais, precisamos nos reinventar para manter o uso de uma técnica tão potente e possibilitar aos extensionistas outras formas de observar o brincar, como parte de seu processo formativo enquanto brinquedistas.

Para melhor discussão das observações sobre o brincar, destacamos algumas de suas características, a partir de Jacoud e Mayer (2010). A observação é uma técnica direta, posto o contato direto com o outro, porém não dirigida, ao objetivar o conhecimento da realidade com o mínimo de intervenção do sujeito na situação observada. Também caracterizada como qualitativa, dada a descrição e compreensão da situação a partir das anotações do observador, e uma atividade essencial para construção de conhecimentos gerais, na medida em que é realizada de forma sistemática.

Dada a necessária articulação entre essa atividade e sua fundamentação teórica, ao possibilitar a reflexão dos dados construídos na observação, discorreremos sobre a fundamentação walloniana para a observação do brincar e da infância.

A observação e o estudo da criança

Para Henri Wallon (1986), o estudo da criança na primeira infância depende quase que exclusivamente da observação, central em vários campos da Psicologia. As reflexões e contribuições desse teórico ao estudo da mesma estão presentes em seu artigo “Como estudar a criança?”.

Para o autor, a observação é um trabalho de elaboração, requer cuidado com detalhes e interpretação do que se vê, sendo o processo interpretativo a principal dificuldade quando se utiliza a observação como instrumento de conhecimento. Como explica Wallon (1986, p. 74):

Não há observação sem escolha, nem sem uma relação implícita ou não. A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto ou o fato e nossas expectativas, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais.

A partir dessas considerações, é possível perceber que utilizamos um quadro de referência para interpretar as observações. As teorias podem funcionar como esse quadro, requerendo elaborações e a articulação teoria-prática, tão importante para o processo formativo que ocorre no âmbito das atividades acadêmicas. Torna-se necessário, pois, toda uma atenção a esse processo interpretativo.

Assim, reconhecemos que observar requer uma confrontação com o conhecimento do senso comum, que corresponde a um conjunto de valorações, crenças provenientes de experiências pessoais e coletivas utilizadas para lidar com as situações do cotidiano (MATALLO JÚNIOR, 2001).

Para Wallon (1986), todo esforço para construir uma interpretação científica consiste em substituir um quadro de referência egocêntrico e irrefletido, ou seja, centrado nas experiências do indivíduo, por um quadro extraído de um sistema de conhecimento construído objetivamente. O autor ainda alerta para a dificuldade de observar a criança, sem que lhe seja atribuída algo dos sentimentos e expectativas do observador, o que requer uma prática considerável para alcançar um registro mais aproximado do que representa a atividade para a criança.

Em síntese, a perspectiva walloniana sobre a observação, aqui resumidamente apresentada, constitui-se como a principal diretriz para a condução das atividades de observação neste pro-

jeto e tem nos auxiliado a refletir sobre a importância de planejar situações para o desenvolvimento da prática da observação, como um importante recurso na formação dos extensionistas da Brinquedoteca do Centro de Educação, as quais serão melhor apresentadas a seguir.

O Cinema como estratégia de ampliação de contextos na formação docente

Buscando superar a problemática do impedimento das atividades presenciais, e visando ampliar os contextos formativos propostos pelo projeto de extensão, foi incluído no cronograma das atividades um encontro mensal para dialogar sobre as diversas expressões do brincar e seu papel constitutivo no processo de desenvolvimento infantil, partindo de produções audiovisuais.

A partir de uma concepção de formação docente como um processo dinâmico e participativo, que pressupõe o desenvolvimento da reflexão crítica sobre práticas contextualizadas, e compreendendo a necessidade da garantia de espaços de estudo em tempos de pandemia, nos quais parcerias e trocas de conhecimentos aconteçam, foram realizados dois encontros virtuais com esse fim, até o momento desta escrita, pela plataforma *GoogleMeet*.

Dois documentários, produções do audiovisual brasileiro, foram escolhidas como ferramentas para conduzir os encontros: *Miradas* (2019), de Renata Meirelles e Sandra Eckschmidt; e *Tarja Branca* (2014), de Cacau Rhoden; ambos disponibilizados pela plataforma online *Videocamp*, “que reúne filmes com potencial de

impacto que podem ser exibidos por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo e de forma gratuita” (VIDEOCAMP, 2020).

Conforme consta em sua descrição, a plataforma busca criar caminhos para democratizar o acesso à cultura e à informação. Os filmes retratam situações que ampliam nossa visão para temas sensíveis e que buscam promover um mundo com mais justiça, solidariedade, sustentabilidade e pluralidade (VIDEOCAMP, 2020).

Cada participante do projeto pode acessar o filme de sua casa e, no encontro coletivo, apresentar suas reflexões e impressões pessoais, relacionando-as com experiências vividas na brinquedoteca e com o universo da brincadeira na infância, além de possíveis articulações com os textos discutidos nos encontros do grupo de estudo. A escolha do uso dos documentários, dentre as atividades de formação docente, baseou-se no entendimento de que as produções artísticas são patrimônios culturais de grande valor humano, com potência transformadora, podendo sensibilizar o olhar para o brincar a partir de observações atentas.

Para Perinelli Neto (2016), o cinema tem a capacidade de provocar encantamento e de interferir na visão de mundo das pessoas. Nessa perspectiva, os filmes se colocam como uma linguagem, cada vez mais presentes no campo educacional, sendo considerados materiais inerentes à educação permanente, desde que o cinema foi inventado. O autor defende que a extensão universitária seja um caminho em que aconteçam as problematizações sobre os processos formativos, em que reflexões sobre a linguagem audiovisual, e a partir dela, relacionem-se com a produção e difusão de saberes e de reflexão crítica sobre a prática educativa. Acrescenta ainda que:

Possibilidades abertas pela internet potencializaram o cinema, à medida que incentivaram a produção e compartilhamento de vídeos, ampliando assim os espaços e as ocasiões em que a visualização dos filmes se faz presente, para além da sala de exibição ou dos aparelhos de televisão, o que nos faz pensar na importância de se promover processos formativos voltados especialmente para o emprego consciente e crítico dessa tecnologia no ensino/aprendizagem. (PERINELLI NETO, 2016, p.18).

Os dois documentários são descritos a seguir, com o intuito de apresentar ao leitor um resumo de seu conteúdo e das potencialidades de ampliação do olhar para a observação do livre brincar e sua importância.

Miradas e Tarja Branca: o brincar levado à sério

Miradas é um documentário que mostra um caminho de observação do brincar livre feito por oito pesquisadores durante um ano, a convite do Programa Território do Brincar¹. O objetivo foi adentrar nos gestos, narrativas e paisagens do brincar de diferentes grupos infantis por meio da fenomenologia de Goethe (MIRADAS, 2019).

Tarja Branca é um manifesto sobre a importância de continuar sustentando um espírito lúdico, que está presente em nossa infância e que o sistema social nos impele a abandonar em nossa vida adulta. Considera-se que as brincadeiras infantis fazem parte de nossa formação social, intelectual e afetiva, posto

1 <https://territoriodobrincar.com.br/o-projeto/>

que possibilitam a socialização, influenciam a formação de nossa personalidade e, por meio delas, introjetamos muitos dos hábitos culturais da vida adulta. Todas as pessoas brincaram na infância e no brincar experienciaram liberdade e felicidade, mas será que ainda carregamos essa subjetividade brincante e cultura lúdica vivas dentro de nós? Será que a criança que fomos se orgulharia do adulto em que nos transformamos? (TARJA BRANCA, 2014).

A observação a partir dos documentários

O primeiro documentário se utilizou da fenomenologia para buscar responder questões como: de que brincam as crianças no Brasil? Utilizando a observação como meio e caminho a ser percorrido, a experiência trazida no documentário coloca seus espectadores em contato com possibilidades sutis e precisas de observar o brincar espontâneo. Para a fenomenologia, é preciso ter um interesse genuíno pelo fenômeno, preocupando-se com sua essência, descrevendo-o com rigor e não tentando explicá-lo; é uma forma de olhar as coisas como elas se manifestam (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990).

Nesse documentário são apresentados quatro passos para orientar as observações, a partir do simbolismo dos elementos *terra, água, ar e fogo*, iniciando pelo passo terra, que é quem dá base e sustentação na caminhada. É com esse passo que foi possível descrever objetivamente o fenômeno. O passo água direciona o educador/pesquisador a registrar as narrativas, as sucessões dos acontecimentos, ação no tempo e no espaço. O passo ar é aquele para o compartilhamento das evidências com o grupo. Finalizando

com o passo fogo, que simboliza o processo de transformação que acontece dentro do educador/pesquisador.

Com o uso da fenomenologia foi possível, a partir da delicadeza da observação e do olhar processual, captar, através do filme, o importante papel do observador no ato de observar algo vivo, como é a observação da criança brincando.

No documentário *Tarja Branca* (2014), somos levados ao universo da brincadeira a partir do olhar de adultos, que rememoram a infância em busca de lembranças de suas brincadeiras. Nesse filme, acredita-se que o brincar é o remédio contra os males desse século; valoriza-se a atividade lúdica como sendo responsável por estimular a criatividade e a independência desde cedo; defende-se que cada adulto precisa reconectar-se com a criança, despertando para a diversão, a qual independe da idade.

Com personagens que mesclam formações humanas e profissionais diversificadas, o enredo do filme passeia pela diversidade cultural no nosso país, valorizando nossas expressões artísticas e destacando o papel da educação na formação humana, ora atuando como castradora de felicidade e bem estar, quando ocupamos todo o tempo livre de uma criança, por exemplo, ora como potencializadora do desenvolvimento humano através do brincar.

Ambas produções estão comprometidas com a brincadeira e sua importância nos processos da infância. Utilizá-las como ferramentas para sensibilizar os estudantes em formação possibilitou gerar reflexões importantes sobre a coragem que se exige para brincar, e para tratar a brincadeira de forma séria e relevante no desenvolvimento da humanidade. Nesse processo, valorizamos o olhar dos estudantes, e apresentamos, a seguir, relatos com as

reflexões resultantes da participação de uma estudante de Letras e uma estudante de Pedagogia, vinculadas ao referido projeto e coautoras desta produção textual.

A observação na perspectiva de uma estudante de Letras

Com o documentário *Tarja Branca*, foi possível entender as dimensões e importância do brincar. A criança brinca para viver, para expressar ao mundo sua existência, e se construir como um ser que cada vez mais soluciona problemas, conhece coisas novas, cria um novo olhar sobre o mundo e convive com o diferente. A partir desse ato, que enxerga o “eu” e também o mundo que está ao seu redor, a criança interage com o seu meio social através da brincadeira, não existindo uma forma “certa” de brincar, mas a forma que a criança brinca.

Se, ao brincar, a criança está expressando todo o seu mundo, observar é de extrema importância, pois o observador consegue conhecer, através de movimentos e atos, a criança e suas necessidades. A questão da observação foi muito discutida no documentário *Miradas*, e, por meio dele, entendi a importância do observar e não somente olhar, pois, com a observação, percebe-se a individualidade e cada detalhe do ser observado; demanda esforço e cuidado.

No documentário, um dos pesquisadores comenta sobre o início do observar, que só percebia a criança correndo, depois começou a notar cada movimento do corpo e como aqueles movimentos se complementavam. Ao entrar na brinquedoteca pela primeira vez, eu vi aquelas crianças como um grupo, e não

as enxerguei individualmente, com suas escolhas, brincadeiras e falas. Eu queria ajudar o conjunto, sem perceber cada um como indivíduo único.

Hoje, depois de assistir a esses documentários, e também debater sobre teorias e experiências de cada voluntário, percebo-me mudando, saindo do simples olhar para o observar, estar presente, deixando meus sentimentos, julgamentos e inclinações de lado. Também me percebo olhando o fenômeno pelos seus detalhes e relacionando a observação com outros aspectos importantes para a criança. A cinegrafia de cada documentário ajuda bastante, com as cenas das crianças brincando, além de tentar usar o método no cotidiano para melhorar cada vez mais minhas observações.

A observação na perspectiva de uma estudante de Pedagogia

No voluntariado, mesmo se eu tiver um dia cansativo, me sinto leve na brinquedoteca. No documentário *Miradas*, tem um passo chamado “ar”, que é o ato de compartilhar as evidências, algo similar ao que acontece na nossa brinquedoteca. Nós nos reunimos para discutir os documentários, os materiais fornecidos pelas professoras e para escutar as experiências dos nossos colegas. Tais fatos me proporcionaram uma mudança de olhar, de forma que, hoje, eu tenho um olhar mais atencioso, que avança em relação àquele em que eu apenas observava a brincadeira, suas características diretas e anotava o nome da criança. Agora, percebo que todo gesto e movimento tem um significado, e que

eles devem ser levados em conta para melhor compreensão daquela brincadeira a partir dos sentidos expressos pela criança.

O brincar é de suma importância para o desenvolvimento infantil, mas é necessário que a criança tenha liberdade de tempo, espaço e criatividade, para utilizá-lo como uma atividade desenvolvimental. O documentário *Tarja Branca* ressalta a importância desse brincar, em que as crianças têm essa liberdade e, creio eu, se tornam adultos mais alegres, positivos e criativos.

Estou feliz em ser voluntária na brinquedoteca, em saber que ela possibilita essa liberdade de tempo, espaço e criatividade. Hoje, eu entendo o brincar como uma linguagem, quando estou observando uma criança brincar, eu a conheço e reconheço também o meio em que está inserida. Espero que, no futuro, as pessoas possam ter um olhar mais atento ao brincar, assim reconhecendo seu real valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que há um consenso entre muitos estudiosos que propõem que ao brincar a criança aprende e se desenvolve (VYGOTSKY, 1984; WALLON, 1986; OLIVEIRA, 1995).

A valorização da brincadeira na infância e seus impactos nos seres humanos, inclusive em outras etapas da vida, são aspectos centrais nos dois documentários. Seja através da lente da fenomenologia, como em *Miradas*, ou como *Tarja Branca*, colocando-nos diante da nossa cultura, com muita sensibilidade e beleza nos registros. Seja diante de nós mesmos, quando assistimos e

somos levados a recordar nossas memórias infantis e refletir onde colocamos a brincadeira nas nossas vidas.

Observar crianças brincando livremente é transformador, assim como foi relatado pelas estudantes. Mesmo sem poder fazê-lo diretamente na Brinquedoteca, a estratégia de utilizar o audiovisual na extensão pode provocar mudanças nas visões de mundo dos participantes, possibilitando o desenvolvimento de uma prática comprometida com a compreensão da criança como ser ativo e participativo nesse processo (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Eckschmidt (2019) afirma que “no campo da educação, a observação nos ajuda a ver o brincar da criança a partir dela mesma e não a partir de teorias sobre ela” (p. 34). Vai sendo intensificada a percepção sensorial, através de um processo de autodesenvolvimento, construindo um processo de conscientização e elaboração reflexiva mais autônomas.

Wallon (1986) considera que a observação é um trabalho de elaboração, requer cuidado com detalhes, requer interpretação do que se vê. Esse autor, presente no processo formativo que ocorre no âmbito das atividades acadêmicas do projeto, promove, com sua teoria, uma ampliação da capacidade de reflexão sobre os estudos do brincar, problematizando a leitura do senso-comum, oportunizando uma percepção ampliada e contextualizada dos acontecimentos na vida das crianças.

Esperamos que a prática da observação possa ser aprimorada a partir da continuidade das atividades do projeto. Seguimos em tempos de pandemia, enfrentando os desafios postos à educação, reinventando as práticas coletivas, promovendo, com criatividade-

de, encontros virtuais, confiando na capacidade formadora da extensão e na sua indissociabilidade com a pesquisa e o ensino.

Produções como a proposta deste livro podem contribuir para o fortalecimento e a divulgação de temas tão relevantes na formação docente. Seguimos nos questionando sobre quais brincadeiras as crianças desenvolvem e com quem brincam, acreditando que “Brincar é urgente”, como disse a coreógrafa Andrea Jabor, em *Tarja Branca*.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia** (Natal), 7(1), 181-188, 2012.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

ECKSCHMIDT, S. Passos. In: **Miradas**. São Paulo, Instituto Alana. Territórios do Brincar. 2019. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/publicac%CC%A7a%CC%83o_territo%CC%81rio_07.pdf. Acesso em 20 de jul. 2020.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In POUPART, Jean [et al.] (Org.). Trad. Ana Nasser. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.254- 294

MATALLO JÚNIOR, H. A problemática do conhecimento. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). **Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989. cap. I. p. 13-28.

MARTINS, J.; BOEMER, M.R.; FERRAZ, C. A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, 24(1):139-147, 1990. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v24n1/0080-6234-reeusp-24-1-139.pdf>. Acesso em: 17 de jul. 2020.

MIRADAS. Direção de Renata Meirelles e Sandra Eckschmidt. Território do Brincar, 2019. Publicado na Plataforma Videocamp. Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/miradas>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

PERINELLI NETO, H. Apresentação: Cinema, educação e modernidade na perspectiva da extensão universitária. In: PERINELLI NETO, Humberto. **Ver, fazer e viver cinema: experiências envolvendo curso de extensão universitária**. – 1.ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 14-27. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/k53tv/pdf/perinelli-9788579837586.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R.. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sóciohistórica. **Cadernos CEDES**, 15, 50-63, 1995.

SEVERINO, A. J.. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1941/2007. Cap. 1. p. 22-31.

TARJA BRANCA. Direção de Cacau Rhoden. Maria Farinha Filmes, 2014. Publicado na plataforma Videocamp. Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/tarja-branca>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

TAYLOR, S.; BODGAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**: la búsqueda de significados. Paidós: Barcelona, 1987.

VIDEOCAMP. **Sobre o VIDEOCAMP**. 2020. Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/about>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

VYGOTSKI, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. Como estudar a criança? In WEREBE, M. J. G; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs). **Henri Wallon**. São Paulo, Editora Ática, 1986.

Capítulo 5

“FAMÍLIAS BRINCANTES”: VIVÊNCIAS DE EXTENSÃO POR MEIO DE UM SITE DE REDE SOCIAL

Keilla Rebeqa Simões Oliveira de Freitas

Lázaro César da Silva

Luana Karla da Silva Nascimento

Rafael Alves de Araújo

Thamires Silva Farias

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo descrever as vivências de estudantes, vinculados ao projeto FLUEX (PJ012-2020) *Voluntariado e Tutoria entre pares na Brinquedoteca*, acerca das atividades de extensão desenvolvidas por meio de um site de rede social, durante o período de isolamento social devido à pandemia provocada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Para isso, partiu-se da perspectiva teórica histórico-cultural para entender o brincar e o impacto das mídias sociais no aprendizado e desenvolvimento humano. Essa perspectiva, que tem em Vygotsky um de seus principais representantes, entende o brincar como a principal forma de atividade social infantil, na qual as crianças podem, sozinhas ou em grupo, interpretar e assimilar o mundo e sua cultura, ao experimentarem na brincadeira situações novas ou próprias do seu cotidiano, representando o mundo adulto (WAJSKOP, 1995). Para Vygotsky (1991), existe uma grande relação entre a atividade de brincadeira e o desenvolvimento infantil, pois nessa atividade

a criança se comporta além de sua idade, ao representar em uma situação imaginária as situações reais com regras e papéis sociais.

Ademais, é importante destacar que, nessa perspectiva, durante o desenvolvimento infantil as formas de brincadeira e o uso de brinquedos podem apresentar diferentes configurações, de acordo com a idade da criança e o contexto social e histórico no qual ela está inserida (KISHIMOTO, 2015; QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006). Sobre isso, alguns autores destacam o impacto da era digital nos processos de aprendizado e desenvolvimento infantis, pois com o surgimento da internet e dos aparelhos eletrônicos, como, por exemplo, celulares, notebooks, videogames, entre outros, é comum que as crianças tenham esse contato desde o nascimento (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2012; CANELA, 2009; RABELLO, 2015). Inclusive, utilizando-os e/ou representando-os em suas brincadeiras, ou jogando de forma mediada por essas telas. Desse modo, entende-se esses instrumentos enquanto construídos pelo homem ao longo da história, passando a mediar as suas relações com o mundo, e a fazer parte de seu próprio desenvolvimento.

De acordo com Levy (1999), as tecnologias digitais proporcionaram um novo espaço de comunicação, sociabilidade e organização, que impactaram os modos de viver e estar no mundo. É nesse contexto que surgem os sites de redes sociais (SRSs), que podem ser definidos como serviços baseados na Web 2.0 que permitem aos indivíduos a construção de perfis públicos ou semipúblicos em um sistema fechado, e a seleção de outras pessoas para compartilhamentos (BOYD; ELLISON, 2007).

As tecnologias digitais e os SRSs estão cada vez mais presentes na vida humana e possibilitam o acesso a diversos tipos

de conhecimentos, além da comunicação e da interação social. Na medida em que os SRSs se expandiram, a educação passou a utilizá-los cada vez mais como uma ferramenta de aprendizado e desenvolvimento. Essas ferramentas possibilitam a ampliação do espaço da educação, produzindo novas possibilidades de interação e de construção colaborativa de conhecimento. Desse modo, trocas e interações entre os participantes nesse ambiente, podem ser internalizadas individualmente por cada um, possibilitando situações de aprendizado produtoras de desenvolvimento (RABELLO, 2015).

Além disso, os SRSs colaboram para divulgação de projetos universitários e escolares, fazendo com que as pesquisas e os seus resultados tenham um alcance maior. Sobre isso, Lorenzo (2013) destaca que o processo de ensino e aprendizagem pode ser intensificado com seu uso, pois os professores, através da rede, conseguem estabelecer o diálogo e a colaboração com outros profissionais da área.

No entanto, atualmente, as informações nos SRSs são instantâneas, e existe a preocupação por parte dos profissionais da educação sobre a veracidade do conteúdo presente (CIRILO; SANTOS; SANTOS, 2015). Além disso, os SRSs ocasionam maior exposição ao mundo virtual; o *like*, entendido como o ato de “curtir” uma determinada postagem, tem se tornando um medidor de popularidade; e, o *cyberbullying* também se faz presente nesse espaço (BRUNO; SILVA; JÚNIOR, 2019). Por isso, educadores precisam ensinar quanto ao seu uso de forma racional e consciente, de modo a promover as interações sociais e o desenvolvimento, ressaltando-se também que existem idades mínimas para isso de acordo com a rede em questão. Sobre isso, destaca-se que o uso

adequado de SRSs na educação pode produzir a busca contínua dos estudantes pelo conhecimento, por promover a realização de atividades criativas e de investigação (MORAN, 2007), inclusive nas atividades de extensão universitária.

A extensão universitária pode ser entendida como uma atividade que articula a pesquisa e o ensino, e, que promove a interação entre a universidade e outros setores da sociedade, sendo produtora de importantes evoluções que permitem ao extensionista investigar e vivenciar as realidades nas quais irá atuar (CASTRO; CASTRO, 2010).

A partir de março de 2020, o Brasil começou o combate a uma Pandemia causada por um vírus altamente transmissível, que atinge principalmente o sistema respiratório (OMS, 2020). Esta situação tornou necessária a adoção de medidas de isolamento social e o fechamento de instituições de ensino e serviços considerados como não essenciais. Assim, os estudantes passaram a participar de aulas por meio de um ensino remoto emergencial. Com isso, projetos de extensão desenvolvidos em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ser readequados com base no uso de ferramentas digitais e na publicação de conteúdos em redes sociais, desenvolvendo pesquisas e planejando ações que garantissem a divulgação das atividades realizadas, como forma de promover a continuidade de projetos, bem como favorecer o desenvolvimento dos públicos assistidos.

As readequações visaram também dar continuidade às atividades dos estudantes por meio dos projetos, permitindo que continuassem exercendo seus papéis como aprendizes e extensionistas. Com relação às mídias sociais utilizadas, Machado (2019) aborda que plataformas como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*

são ferramentas que disseminam conteúdos acadêmicos e são importantes para a educação contemporânea, pois, permitem o contato entre educadores e alunos por meio de uma conexão mútua.

No entanto, o momento atual de isolamento social tem sido desafiador, pois, as atividades de ensino e extensão precisaram ser adaptadas de forma inesperada e sem que houvesse um planejamento inicial para isso. Ademais, estamos imersos em um contexto em que boa parte da população não possui aparelhos eletrônicos e/ou acesso à internet (ou a falta de qualidade destes se faz presente). Além disso, percebe-se nesse cenário atual o surgimento de transtornos/distúrbios psicológicos e/ou psiquiátricos (NOVAES *et al.*, 2020), o bombardeamento diário de notícias sobre o vírus, o agravamento de uma crise financeira e social, as atividades de estudo e trabalho concentradas em um mesmo contexto, entre outros fatores, que podem interferir no desenvolvimento dessas atividades (CHANG; YANO, 2020).

Então, faz-se necessário refletir sobre o caminho a ser percorrido por educadores e alunos no desenvolvimento das atividades de extensão durante esse contexto, analisando os possíveis benefícios e as dificuldades que podem ser encontradas, de modo que flexibilizações e reelaborações possam ser pensadas, buscando a adaptação ao cenário que estamos inseridos.

Projeto FLUEX: redirecionamentos no cenário atual

Decorrente, então, do já abordado contexto pandêmico vivido, o projeto de extensão FLUEX (PJ012-2020) *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente*, teve suas atividades presenciais suspensas a partir de meados de março de 2020. A partir desse período, as atividades do projeto foram reestruturadas, visando sua continuidade a partir da elaboração de um material virtual intitulado de “Guia Famílias Brincantes”, com o intuito de fornecer um material sistematizado com brincadeiras e atividades lúdicas às famílias vinculadas à Brinquedoteca do Centro de Educação.

O Guia foi uma proposta da equipe do referido projeto que compõe a Brinquedoteca do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dentre os membros, encontram-se alunos(as) extensionistas voluntariados(as) de cursos diversos, estagiários(as), tutores e docentes da Universidade. Em sua organização, divide-se em treze categorias, sendo elas: Adivinhações, Atividades para colorir, Brincadeiras com cantigas populares, Brincadeiras populares, Construção de brinquedos, Contação de histórias, Curtas com histórias infantis, Danças e atividades com movimento, Jogos de tabuleiro, Literatura infantil, Isogravura, Raciocínio lógico e Teatro de bonecos.

Após a elaboração do Guia, foi criado um *Instagram*, denominado @familiasbrincantes, como forma de compartilhar as brincadeiras e atividades lúdicas propostas, com o objetivo de favorecer a interação em família e as trocas entre aqueles vinculados ao projeto de extensão (FLUEX PJ012-2020) e a comunidade em geral interessada nessa temática.

O *Instagram* é um site de rede social gratuito e de fácil utilização, que pode ser usado em computadores, tablets, smartphones, entre outros. O seu uso envolve o compartilhamento de fotos, que possibilitam a inserção de texto verbal, a produção de textos curtos e a convergência com a imagética, em áreas denominadas de *Feed* (página inicial) e *Stories* (publicações com duração de 24h) (BARBOSA *et al.*, 2017).

Desse modo, com o uso desse SRS, começaram a ser realizadas semanalmente publicações das atividades propostas no Guia, em três dias (segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras). Também foram publicadas novas propostas de brincadeiras e atividades, pertencentes às categorias já presentes. Nesse processo, as imagens foram elaboradas pelos alunos extensionistas por meio da plataforma de design gráfico Canva, que permite a criação de variados conteúdos visuais, e postadas através das funções *Feed* e *Stories* do *Instagram*. Também foram elaborados textos para as imagens e legenda das fotos, com base em pesquisas e leituras de artigos científicos realizadas pelo grupo. As imagens e os textos passaram pela revisão de professoras envolvidas no projeto antes que fossem publicadas. Com esses novos procedimentos adotados, foram construídos pelos estudantes novos aprendizados, ao mesmo tempo em que foram encontradas dificuldades para execução das novas demandas.

Projeto FLUEX em redes sociais: mudanças na perspectiva dos estudantes

O que havia sido iniciado no final de fevereiro com uma grande reunião de todos os envolvidos no projeto, na sala da Brinquedoteca, e continuou com observações e interações com as crianças participantes nesse mesmo espaço, precisou ser interrompido de forma inesperada. Nesse intervalo de tempo, surgiu a ideia da construção do Guia e a necessidade da criação do *Instagram* para a continuidade das atividades de extensão. Então, percebeu-se a importância de analisar as vivências dos estudantes extensionistas acerca de como se deu todo esse processo. Os relatos dos estudantes voluntários, coautores deste estudo, serão apresentados e analisados a seguir.

Com relação às contribuições da continuidade do projeto, por meio do *Instagram*, um estudante voluntário relatou que:

Tem sido uma experiência ímpar poder aprender mais sobre o brincar e as brincadeiras através das publicações... uma expansão dos conhecimentos em diversas áreas. (Lázaro, voluntário do projeto).

Tal experiência sugere que essa ferramenta tem permitido a continuidade do exercício de seu papel enquanto estudante e aprendiz nesse período.

Acerca disso, outras estudantes complementaram:

Vem sendo um momento de exercício intelectual e fortalecimento de relações sociais, pois ao pesquisar para a publicação, conheço melhor as temáticas,

assim como, suas contribuições para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. (Luana, voluntária do projeto).

Essa experiência nos proporcionou uma compreensão melhor sobre o brincar e um conhecimento empírico para a vida social e profissional. (Thamires, voluntária do projeto).

É nesse sentido que Moran (2007) destaca que o uso de SRSs na educação pode mover os estudantes para a busca contínua de conhecimento, promovendo atividades criativas e de investigação, além do diálogo e da colaboração entre pares.

Sobre a colaboração e o compartilhamento entre pares, os estudantes afirmaram: “as relações sociais se transfiram para outro espaço” (Rafael, voluntário do projeto), “o trabalhar em equipe mesmo que seja a distância tem ajudado bastante em todo processo” (Lázaro, voluntário do projeto) e “conto com a ajuda da equipe para aprender, através de tutoriais fornecidos explicando o passo a passo” (Luana, voluntária do projeto). Assim, percebe-se a importância desse trabalho em equipe para que as atividades possam ser executadas e o aprendizado seja efetivado, trocas que também têm sido realizadas por meio da plataforma *WhatsApp*. Para Machado (2019), plataformas como *WhatsApp* e *Instagram*, por exemplo, são fundamentais para a educação atual, pois permitem a conexão entre educadores e alunos em outros espaços, possibilitando as trocas de conhecimentos.

Sobre isso, vale ressaltar que a importância da interação social entre os integrantes da equipe da brinquedoteca foi mencionada por um estudante voluntário como sendo fundamental desde o seu exercício no formato presencial, algo que influenciou a continuidade das trocas nesse novo formato. Em suas palavras:

Durante a execução, no início do período de trabalho, a interação entre tutores, discentes e docentes, foram pontos notórios para construção de um bom relacionamento, um ambiente sadio. (Rafael, voluntário do projeto).

Outro ponto importante relatado é a interação com os seguidores por meio do *Instagram*, nas palavras de uma voluntária:

Esta atividade está contribuindo significativamente para minha formação profissional, pessoal e social, pois, ao produzir material interativo e receber retorno do público, consigo conhecer suas realidades e necessidades. (Luana, voluntária do projeto).

Desse modo, observa-se a importância e o impacto da interação promovida por meio do SRS para a formação profissional, percebendo-se que o objetivo dos projetos de extensão de promover a interação com outros setores da sociedade e a investigação dessas realidades (CASTRO; CASTRO, 2010), tem sido alcançado por meio desse novo formato.

No entanto, algumas dificuldades também foram relatadas pelos estudantes extensionistas, sendo citadas dificuldades na criação do conteúdo: “a árdua criação de conteúdo e adaptação do que antes era cara a cara, foi um desafio para todos” (Rafael, voluntário do projeto); dificuldades na preparação de conteúdos atrativos: “não foi fácil realizar as publicações logo no início. Fomos nos inteirando de como criar uma publicação para que ela se torne atrativa” (Lázaro, voluntário do projeto) e dificuldades na utilização de ferramentas de edição das imagens: “na perspectiva de criação visual tenho dificuldades ao usar alguns aplicativos de formatação para imagens, pois, não tenho muita prática” (Luana, voluntária do projeto).

Ademais, foram relatadas dificuldades por conta do contexto de pandemia global, uma das estudantes voluntárias afirmou estar vivenciando um quadro de ansiedade que interferiu em sua produção no projeto, em suas palavras: “pelo momento de isolamento social, provavelmente desenvolvi crises de ansiedade que interferiram em minhas produções” (Luana, voluntária do projeto). Também foi relatado por outra voluntária que, por conta do momento atual, a convivência com a família, os filhos e os afazeres domésticos trouxeram certa complicação para a criação e a pesquisa, dificultando a reorganização de horários e planejamentos diários. Já um dos voluntários relatou que:

Como todas as atividades são remotas, muitas vezes aparecem problemas na internet ou nos aparelhos eletrônicos que causam nervosismo para que tudo se estabeleça. (Lázaro, voluntário do projeto).

Esses relatos evidenciam questões relacionadas a crise emocional, econômica e social evidenciada com o surgimento da pandemia (CHANG; YANO, 2020; NOVAES *et al.*, 2020).

Um dos estudantes ainda relatou dificuldades na elaboração dos textos para as publicações, pois o público-alvo inicial da proposta passou a envolver também os familiares das crianças que frequentavam a brinquedoteca. Desse modo, não basta apenas comunicar para um público específico, em suas palavras:

Conversar com as crianças e automaticamente com seus pais e familiares pelas redes sociais foi remodelar o formato original do projeto. Os brincantes agora também são os adultos. (Rafael, voluntário do projeto).

Outra problemática prévia encontrada pelo mesmo estudante era se de fato aquela rede social optada é a mais adequada para o compartilhamento daquele tipo de publicação, visto que, cada rede social possui um nicho, temática e enfoque distintos. Além disso, a preocupação também englobava se realmente ocorreria um bom engajamento e interatividade dos seguidores.

Desse modo, os coautores relataram aspectos positivos dessa mudança, como: o aprendizado sobre o brincar por meio da elaboração das publicações para o *Instagram* e a prática de uma nova ferramenta que poderá ser utilizada na vida profissional, além do fortalecimento das interações sociais entre os extensionistas e os seguidores do SRS, e a continuidade do exercício dos papéis estudantis nesse período de crise. No entanto, aspectos negativos também foram evidenciados, como: o desafio na adaptação para uma nova modalidade do projeto, a dificuldade na edição dos conteúdos, bem como na utilização das ferramentas de edição de imagem, levando em consideração também que o projeto passou a contemplar os pais/cuidadores das crianças; o vivenciar de um quadro de ansiedade por conta da pandemia, a modificação da rotina e a presença da família no mesmo espaço, além de dificuldades técnicas com a internet e os aparelhos eletrônicos, e questionamentos sobre a escolha do SRS utilizado.

Assim, verifica-se que apesar dos benefícios alcançados com os procedimentos adotados para continuidade das atividades de extensão, algumas dificuldades também estão sendo vivenciadas pelos extensionistas nesse novo modelo, fazendo-nos refletir sobre a importância de que novas estratégias sejam pensadas visando à melhoria da qualidade de vida dos estudantes nesse período, como, por exemplo, a realização de treinamentos sobre

a utilização das mídias sociais e das ferramentas de edição de imagem. Na equipe de nosso projeto estamos enfrentando essas dificuldades a partir do fortalecimento das trocas entre os grupos que estão produzindo os conteúdos e, principalmente, através do cuidado que toda a equipe está tendo para problematizar a lógica do produtivismo, tão recorrente no cenário das regulações das atividades acadêmicas, em especial, nesse contexto de pandemia. Neste sentido, nossas atividades têm representado as nossas construções e aprendizagens, que se mantêm atendendo ao ritmo necessário para se elaborarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi pensado por docentes e estudantes extensionistas integrantes da Brinquedoteca do CE da UFPB, e visou refletir sobre as vivências quanto à criação de um *Instagram* para compartilhamento de brincadeiras e atividades lúdicas, como ferramenta de interação para crianças e suas famílias, diante do momento de pandemia vivido e da suspensão das atividades presenciais.

Destaca-se a partir das vivências dos estudantes participantes, que a criação das publicações do *Instagram*, diante do momento pandêmico tem sido uma experiência ímpar, que proporcionou a expansão dos conhecimentos em várias áreas e a troca de experiências entre o grupo. No entanto, foram relatadas dificuldades perante a criação de conteúdos e adaptações do que antes era realizado presencialmente, diante da necessária adequação e adaptação de horários e planejamentos. Assim, sugere-se

a realização de novas pesquisas com um número maior de estudantes e voluntários integrantes de outros projetos de extensão em IES, trazendo experiências de várias áreas para ampliação das discussões e reflexões sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, A.; OSÓRIO, A. J. A internet na vivência lúdica da criança. In **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: As marcas da dialogicidades luso-brasileiras, p. 700-713, 2012.

BARBOSA, C. *et al.* Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC**, v. 16, n. 1, p. 21-33, 2017.

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. **Journal of computer-mediated communication**, v. 13, n. 1, p. 210-230, 2007.

BRUNO, A. R.; SILVA, J. A.; JÚNIOR, S. G. A. “Black Mirror” e aprendizagens em rede: distopia, retrotopia e utopias em vivências (trans)formadoras na educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1078 – 1104, 2019.

CANELA, G. Mídia e produções de subjetividade: questões da infância e adolescência. In **Mídia e Psicologia**: produção de

subjetividade e coletividade. Conselho Federal de Psicologia, 2009.

CASTRO, E. C. V. M.; CASTRO, Y.F.M. A brinquedoteca como espaço de extensão universitária e inclusão sociocultural para acadêmicos e comunidade. p. 19-25. **Revista Diálogos: a cultura como dispositivo de inclusão**, Brasília, v.13, n.1, ago, 2010.

CIRILO, S. S.; SANTOS, L.; SANTOS, V. V. As redes sociais no processo ensino-aprendizagem. **IV Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior (COIPESU)**.

CHANG, G.; YANO, S. **How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures**. Seção de Política da UNESCO. Mar. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. Cortez editora, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora, v. 34, p. 260, 1999.

LORENZO, E. W. C. M. **A utilização das redes sociais na educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Clube dos Autores, p. 29 – 58, 2013.

MACHADO, L. C. **A utilização das mídias sociais na educação: Facebook, Instagram e Whatsapp**. Universidade Aberta do

Brasil – UAB NEAD – Núcleo de Educação a Distância Mídias na Educação. 2019. 38p.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2ª ed. Campinas: Papirus, p. 89 -97, 2007.

NOVAES, A. *et al.* **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica.** Fundação

Carlos Chagas – UNESCO. Pesquisa e Educação, informe n.1. 2020.

OMS, Ministério da Saúde. **Corona Vírus Covid -19.** 2020.

QUEIROZ, N. L. N; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, 169-179, 2006.

RABELLO, C. R. L. Interação e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 735-760, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995.

Capítulo 6

GUIA FAMÍLIAS BRINCANTES: A DUPLA FUNÇÃO DE APOIAR ÀS FAMÍLIAS E AOS EDUCADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Teresa Barros Falcão Coelho

Anita Menechino Saccoccio

Layane Costa Silvestre

Tamyris Nunes da Silva

INTRODUÇÃO

As concepções sobre o brincar e a infância variaram bastante ao longo da história, e nesse processo não linear, no qual coexistem várias concepções, é considerado recente o reconhecimento das potencialidades da brincadeira como parte fundamental no desenvolvimento das crianças. Apesar de ainda, frequentemente, observarem-se brincadeiras sob controle total dos adultos que impedem a organização independente das crianças, com direcionamentos descontextualizados do processo cognitivo e socio-histórico experimentado por elas, pode-se dizer que concepções sociointeracionistas atuais colaboram para uma visão das crianças como seres ativos em seu processo de desenvolvimento (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

As crianças têm se tornado parceiras dos adultos e detêm particularidades com as quais devemos negociar afetos, interações, conhecimentos e espaço social. A partir dessa nova compreensão, entende-se que a criança está imersa no contexto social e histórico

em contínua transformação, tornando-se necessário superar as teses biológicas e etológicas com explicações reducionistas sobre o brincar (WAJSKOP, 1995).

Brincar não é um ato instintivo da criança, mas uma atividade humana, construída socioculturalmente. Pode-se compreender que ao brincar a criança age de forma ativa, não somente a partir do que está acessível diretamente a ela, mas também de como imagina o mundo adulto, e ela o faz através da brincadeira. O desenvolvimento psíquico de uma criança é conscientemente regulado pelo controle que faz da sua relação com a realidade e da sua forma de brincar (LEONTIEV, 2010).

O brincar, na Teoria Histórico Cultural, é o meio de a criança intervir em um mundo que muda permanentemente, é a maneira de a criança se apropriar da cultura, de objetos, relações e afetos sociais. É através da brincadeira que a criança se desenvolve cognitiva e afetivamente, porque ela pode experimentar papéis e testar o mundo para além do que ela conhece (WAJSKOP, 1995).

Nessa perspectiva, uma brinquedoteca emerge como um lugar pensado e organizado para incentivar o brincar, um ambiente propício para a criança experimentar o mundo adulto e um espaço privilegiado de interações e confrontos de ideias com outras crianças advindas de outros contextos e vivências.

Para que experiências com o brincar ocorram, é necessária a formação e presença de bons mediadores, que compreendam a cultura lúdica para a construção de significações sociais, que favoreçam a interação entre a criança e o meio e o desenvolvimento das potencialidades de quem brinca. A mediação é de grande importância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança

e deve fazer do brinquedista, ou adulto responsável, um parceiro dela (VECTORE; KISHIMOTO, 2001).

Enfim, a brinquedoteca se apresenta como um lugar que possibilita o desenvolvimento infantil e sua observação, sendo possível perceber formas de como a criança representa situações frequentes de seu cotidiano, onde se defronta com seus pares e identifica semelhanças e diferenças, compreendendo, de acordo com seu desenvolvimento, a diversidade humana e a mediação de conflitos que, se bem trabalhados, podem contribuir para o desenvolvimento emocional e social da criança.

A Brinquedoteca do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) configura-se como um contexto promotor do desenvolvimento infantil por potencializar o brincar através de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras. Atualmente, atende a crianças na faixa etária dos três aos dez anos de idade, durante os turnos de estudo e de trabalho de seus responsáveis, estudantes e servidores da UFPB (COCCE/UFPB, 2019).

No mês de março de 2020, ocorreu a suspensão das atividades presenciais na UFPB e, por conseguinte, na Brinquedoteca do CE, em função do enfrentamento à pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19). A suspensão de atividades presenciais ocorreu e, no momento desta escrita, ainda continua nos diversos espaços educacionais que as crianças frequentam, o que vem requerendo das famílias várias adaptações em seu cotidiano.

Diante dessa situação, que impactou e ainda continua a trazer desafios a todos, é possível identificar uma sobrecarga de exigências às famílias em relação às crianças, no sentido de ocupá-las continuamente, por exemplo. Nesse sentido, torna-se imprescindível olhar para as famílias e para as crianças e nos

questionar: que impactos essa situação tem provocado ao desenvolvimento infantil? E sobre o brincar, que espaço tem ocupado nesse cenário de pandemia? Haveria tempo e espaço para as crianças vivenciarem o brincar em família?

Para atender a essa tão importante demanda das crianças e para apoiar e manter as trocas com as famílias, a equipe do projeto de extensão FLUEX (PJ012-2020) *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente* elaborou o **Guia Famílias Brincantes**, com um conjunto de atividades lúdicas, sugestões de brincadeiras, para incentivar as famílias a brincarem em casa com suas crianças. Este material foi compartilhado com as famílias usuárias da Brinquedoteca do CE via *WhatsApp* e disponibilizado no *site* do CE para o público em geral.

Este capítulo analisa a produção do Guia Famílias Brincantes e sua repercussão para a relação com as famílias vinculadas à Brinquedoteca do CE, assim como avalia os desdobramentos deste material como recurso didático-pedagógico que vem sendo utilizado por educadores em formação inicial, especialmente os extensionistas vinculados à Brinquedoteca do CE, e educadores em contextos de atuação profissional.

Famílias e Brinquedoteca: por que é importante cuidar dessa troca?

Vários são os teóricos que, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, ressaltam que o processo de desenvolvimento infantil se constitui nas interações sociais contextualizadas e

historicamente determinadas. Dentre tais teóricos, Bronfenbrenner (1979/1996) propôs a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), que possibilita analisar as relações que se estabelecem entre os contextos de desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner (1979/1996) propõe a consideração da bidirecionalidade na relação da pessoa com o ambiente em que ela atua. Nessa perspectiva, o ambiente é compreendido como contexto, mais especificamente, como múltiplos contextos de desenvolvimento humano, pois não se limitam apenas a um ambiente, único e imediato, mas a vários contextos que se influenciam mutuamente e afetam o desenvolvimento da pessoa em função dos papéis, atividades e interações sociais que neles se estabelecem. Essas trocas ocorrem de forma integrada e complexa entre as estruturas: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microsistema envolve o conjunto de relações entre a pessoa e o meio circundante imediato. Ao considerarmos o desenvolvimento infantil, podemos pensar a família, a escola, a brinquedoteca, por exemplo, como microsistemas, por serem contextos nos quais a criança é ativa e estabelece interações face a face com outras pessoas. O mesossistema contempla as relações entre microsistemas, e Bronfenbrenner (1979/1996) define-o como a interconexão entre os principais cenários que contêm a pessoa em desenvolvimento num momento particular da sua vida. A relação família e escola, por envolver influências mútuas entre esses microsistemas, é um exemplo de mesossistema. O exossistema se refere aos contextos nos quais a pessoa não está participando diretamente, mas que influenciam seu desenvolvimento. No caso das crianças, o trabalho dos pais funciona como

um exossistema. O macrosistema, por sua vez, representa os valores culturais, sistemas de crenças e acontecimentos históricos que influenciam e constituem os outros sistemas ecológicos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Existem muitas formas de ser família, há pluralidade de arranjos, dinâmicas relacionais, funções e papéis assumidos por seus membros, em cada momento histórico. Ao longo do tempo, as relações familiares têm passado por mudanças significativas decorrentes da influência de vários fatores: demográficos, sociais, políticos, econômicos e culturais, dentre outros. Decorre dessas análises, a opção de considerarmos famílias no plural, evitando o uso do termo no singular, o que poderia vir a sugerir um único modelo de família.

Diante da diversidade de conceitos e definições, destaca-se, neste estudo, o papel das famílias ao constituírem-se em um dos primeiros contextos de socialização do indivíduo, propiciando a mediação de padrões e modelos culturais (DESSEN; POLÔNIA, 2007). Importante ressaltar que o enfoque da teoria bioecológica destaca que as famílias se constituem em sistemas abertos que interagem com vários contextos de desenvolvimento da criança, tais como a escola e outros (BRONFENBRENNER, 1986). Podendo ser considerada um microsistema para a criança que a frequenta, a brinquedoteca torna-se também um contexto de influências e trocas com as famílias, configurando-se tal relação como um mesossistema.

Nesse sentido, a elaboração do Guia Famílias Brincantes é fruto da relação construída entre a equipe da Brinquedoteca do CE e as famílias e crianças vinculadas à mesma, sinalizando a intenção da equipe em manter-se em interação com as famílias no

cenário de distanciamento social, necessário para o enfrentamento à pandemia.

Guia Famílias Brincantes

O Guia foi pensado para as crianças e seus familiares, não como um passatempo, mas com o propósito de auxiliar e fortalecer a interação e o desenvolvimento no contexto familiar. O Guia Famílias Brincantes resulta da pesquisa realizada pelo grupo de voluntários do projeto de extensão FLUEX (PJ012-2020) *Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente*. Ao todo foram vinte e cinco estudantes de diversas licenciaturas (Pedagogia, Pedagogia do Campo, Psicopedagogia, Letras, Dança, Ciências Biológicas) que, orientados a pesquisar brincadeiras, elaboraram categorias, textos descritivos, listaram fontes de consulta no material e trabalharam na diagramação do guia. Todo o trabalho contou com a revisão de um grupo de sete professoras do Departamento de Fundamentação da Educação e do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação, que são colaboradoras do projeto.

O material possui 46 páginas destinadas a sugerir atividades, jogos e brincadeiras às famílias, distribuídas em treze categorias para facilitar a localização de atividades de acordo com o interesse das crianças e buscando alcançar faixas etárias diferentes. Para cada categoria, foram elencadas várias sugestões de brincadeiras e atividades lúdicas para serem realizadas dentro de casa durante o período de quarentena. Em todas as categorias, há indicações de fontes de pesquisa, a fim de facilitar

o acesso a mais brincadeiras, se for do interesse da família ou de quem o consulta. As categorias envolvem: Jogos de adivinhações; Atividades para colorir; Brincadeiras com cantigas populares; Brincadeiras populares; Construção de brinquedos; Contação de histórias; Curtas com histórias infantis; Danças e atividades com movimentos; Jogos de tabuleiros; Literatura infantil; Isogravura; Raciocínio lógico e Teatro de bonecos.

Para a ilustração e formatação do Guia foram encontradas algumas dificuldades, tanto na pesquisa de imagens que estivessem disponíveis para utilização, como no manuseio de ferramentas que auxiliassem na diagramação de todo o material. Após a pesquisa e o empenho do grupo de extensionistas responsáveis pela diagramação, foi possível superar as dificuldades e concluir o Guia. Importante destacar que a escolha das imagens utilizadas em todo o material foi cuidadosamente pensada, de modo a atender a diversidade de pessoas e arranjos familiares.

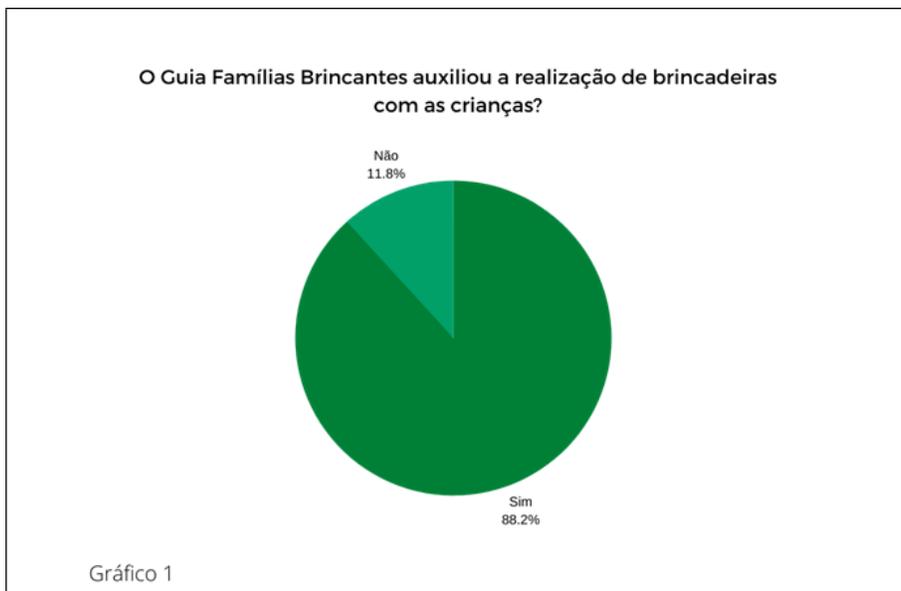
Todas as brincadeiras presentes no material possuem uma intencionalidade, buscam potencializar o processo do desenvolvimento infantil, de modo que todas as categorias foram planejadas para envolver crianças de várias faixas etárias, assim como adultos, proporcionando atividades com a possibilidade de serem executadas dentro de casa, em família, sem a necessidade de muitos materiais e recursos.

Em síntese, buscamos fazer do Guia uma ferramenta de interação, com o intuito de incentivar o brincar nas famílias das crianças que utilizavam o espaço da Brinquedoteca, e também com o objetivo de ampliação, de modo que fosse acessado por outras famílias, para que trouxessem a brincadeira para as suas rotinas, tornando-se assim, famílias brincantes.

Como as famílias avaliaram o Guia?

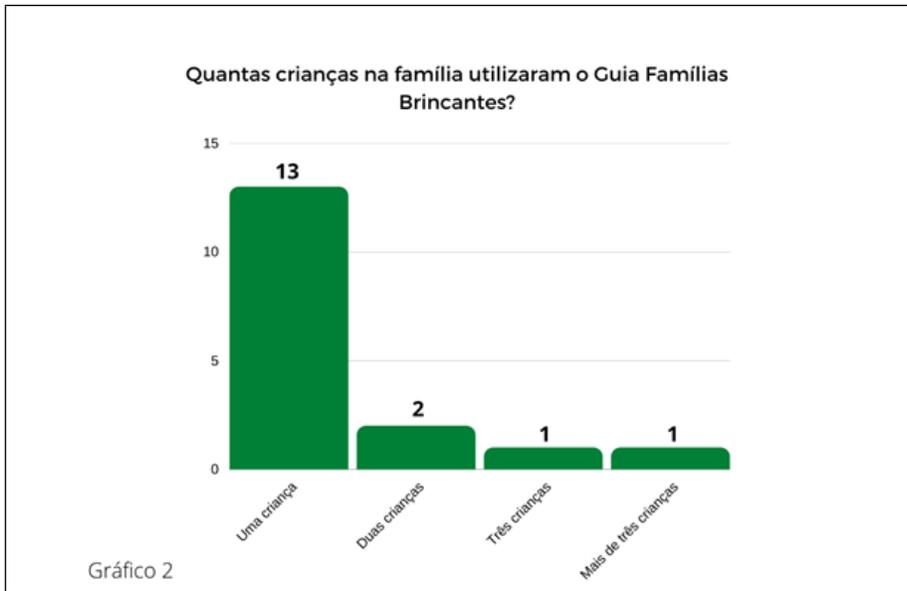
Para avaliar o impacto do Guia Famílias Brincantes junto às famílias vinculadas à Brinquedoteca do CE, foi elaborado um questionário e enviado aos responsáveis pelas crianças via e-mail. O principal objetivo foi conhecer como o Guia estava sendo utilizado pelas famílias, quais as preferências das crianças em relação às brincadeiras propostas, e também quais suas sugestões, a fim de planejarmos novas ações que fortalecessem a parceria entre a Brinquedoteca e as famílias, no sentido de promover o brincar com as crianças. Diante de algumas dificuldades de comunicação devido ao distanciamento social causado pela COVID-19, conseguimos dezessete respostas das vinte famílias que frequentam a Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB.

Conforme apresentação do Gráfico 1, podemos observar que 88,2% das famílias afirmaram que o Guia Famílias Brincantes auxiliou na realização de brincadeiras com as crianças. Isso mostra que o Guia foi recebido de forma muito positiva pelas famílias que frequentam a Brinquedoteca.



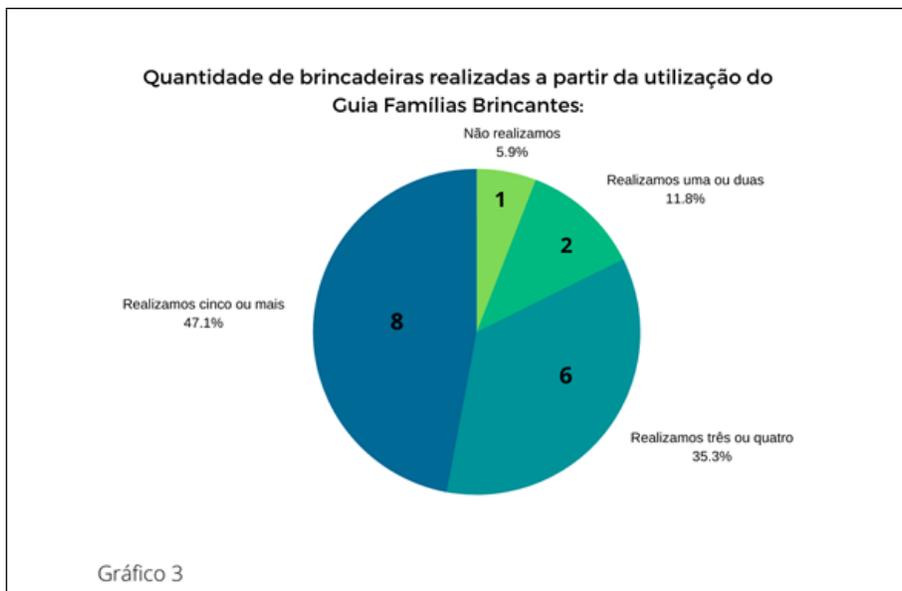
Fonte: Elaboração própria.

A maioria das crianças que frequentam a Brinquedoteca são filhos/as únicos/as. Este dado é refletido no quantitativo de crianças que utilizaram o Guia. Conforme o Gráfico 2, treze das dezessete famílias responderam que o Guia foi utilizado com uma criança. Esse resultado é significativo no sentido de que o Guia, ao ser utilizado por essas famílias, favoreceu a interação da criança com os adultos.



Fonte: Elaboração própria.

A partir do Gráfico 3, podemos observar que o Guia teve grande utilidade em relação à diversidade de brincadeiras propostas, já que 82,4% das famílias realizaram três ou mais brincadeiras. O que indica também que o Guia favoreceu a experiência do brincar em família, já que além de ter sido utilizado, o foi para mais de uma brincadeira.



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a possível contribuição do Guia Famílias Brincantes para lidar com os desafios desse período de isolamento, obtivemos respostas expressivamente positivas. As famílias apresentaram diversos fatores de colaboração como podemos observar em algumas respostas:

Sim, pois possibilitou às famílias momentos de interações em família, bem como, memórias positivas no ato de brincar. (Respondente 01).

Sim, pois nós acabamos descobrindo e redescobrimo formas de brincar diferentes, ajudando a enfrentar estes tempos de pandemia. (Respondente 03).

Sim. Me fez recordar brincadeiras da minha infância e ensinar e brincar com minha filha. (Respondente 06).

Contribuiu muito!!! Não está fácil ter ideias do que fazer e do que é mais adequado para criança, além de continuar com vínculo da criança com o espaço. (Respondente 07).

Com certeza, fomos pegos de surpresa sem ter noção de como proceder e o Guia ampliou mais a nossa criatividade. (Respondente 09).

O Gráfico 4 apresenta as brincadeiras propostas no Guia que foram realizadas com as crianças, sendo as mais frequentes: contação de histórias, jogos de adivinhações, danças e atividades com movimentos, atividades para colorir e brincadeiras com cantigas populares. Importante ressaltar que apenas uma categoria não constou como realizada, a de Isogravura.

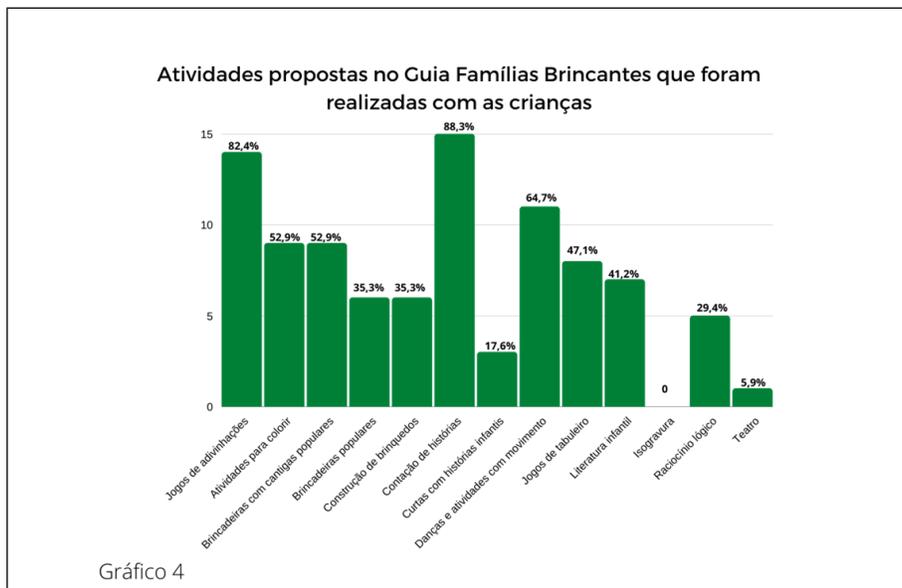
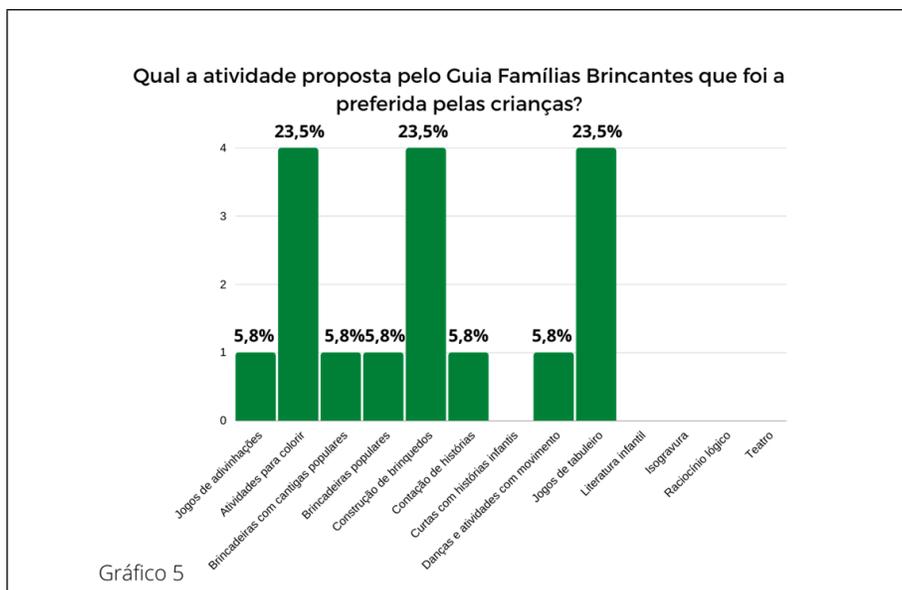


Gráfico 4

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a categoria de atividade proposta pelo Guia Famílias Brincantes que foi preferida pelas crianças, os responsáveis indicaram três: atividades para colorir (23,5%), construção de brinquedos (23,5%) e jogos de tabuleiro (23,5%), conforme Gráfico 5.



Fonte: Elaboração própria.

As famílias também foram convidadas a avaliar os textos, a diagramação e apresentar sugestões em relação a alguns aspectos do Guia Famílias Brincantes. Sobre os textos descritivos das categorias e brincadeiras, as respostas convergem na direção de afirmar que: “foi bastante didático, bem escrito” (Respondente 09), “bem descrito e de fácil compreensão” (Respondente 17), “o material contemplou a proposta muito bem!” (Respondente 11). E sobre a diagramação do Guia, as famílias que responderam a

avaliação mencionaram que não tinham sugestões e que gostaram, acharam bonito e colorido.

Pedimos que as famílias dessem dicas de outras brincadeiras e tivemos as seguintes sugestões: cama de gato com barbanete, bolhas de sabão gigantes e brincadeiras com mímica. Nesse tópico da avaliação, recebemos uma notificação de uma família dizendo que muitas famílias não tem impressora e em tempos de isolamento, as brincadeiras de colorir ficaram difíceis de realizar.

Por fim, em espaço aberto para comentários das famílias sobre algum outro aspecto que não havia sido mencionado na avaliação, obtivemos como respostas:

Parabéns pelo material, nos sentimos muito respeitadas por parte desse importante espaço no CE. A brinquedoteca nos possibilitou com o material, Famílias brincantes, momentos de muita interação em família. Grata!! (Respondente 01).

Embora a ideia seja o brincar, se puder conciliar com uma leitura voltada para a faixa etária de cada criança e em paralelo alguma atividade relacionada. (Respondente 09).

Em linhas gerais, os resultados do questionário indicam que as relações entre a equipe da Brinquedoteca e as famílias atendidas puderam ser mantidas como um espaço de trocas e influências mútuas a partir do uso do Guia Famílias Brincantes. De acordo com a perspectiva bioecológica, o desenvolvimento infantil pode ser potencializado por trocas entre os microsistemas em que a criança atua, o que configura um nível de trocas denominado de mesossistema.

As avaliações sobre a utilização do Guia junto às crianças, a diversidade de brincadeiras realizadas, os comentários sobre o auxílio que o material possibilitou às famílias para lidar com os desafios do distanciamento social, sinalizam a receptividade e influência da proposta de manter a ludicidade no cotidiano das famílias. Ao mesmo tempo, a equipe da Brinquedoteca realizou reuniões para analisar as respostas ao questionário e para planejar as novas ações, sendo também influenciada pelas famílias em relação a dar continuidade ao trabalho de pesquisa e publicações, a partir das brincadeiras preferidas pelas crianças, sugestões dadas para incluir outras brincadeiras e da avaliação positiva quanto aos textos e diagramação do material. Por fim, a partir desses indicadores de troca e influências mútuas, considera-se que o mesossistema famílias-brinquedoteca continua ativo e em busca de manter-se em atividade mesmo diante da suspensão das atividades presenciais.

Dentre as ações que foram implementadas a na direção de manter a interação com as famílias e crianças, destaca-se a abertura em 14 de maio de 2020 de um perfil no *Instagram* (@familiasbrincantes) para divulgação do Guia, bem como para dar continuidade às novas pesquisas. Nele, com a regularidade média de três vezes por semana, foram feitas publicações sobre as diversas categorias propostas no Guia. Sendo assim, foram realizadas 57 publicações semanais no *Feed* e várias no *Stories* para interação com o público. Contamos até o final do projeto com 273 seguidores nessa rede social.

As novas pesquisas foram realizadas através de grupos de estudos teóricos com encontros quinzenais para discussão das temáticas relacionadas ao projeto *Voluntariado e tutoria entre*

pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente, responsável pela criação do Guia Famílias Brincantes. Esses estudos teóricos tiveram por objetivo primordial a continuidade da formação dos extensionistas envolvidos no projeto, que a partir dessas trocas e estudos fizeram a atualização semanal do Instagram e elaboram novos materiais de apoio pedagógico, ou seja, outros Guias/E-books, previstos para serem lançados no primeiro semestre de 2021, com ampliação das categorias de brincadeiras. Tais ações ampliaram as trocas com outros atores sociais que lidam com crianças e que se interessam pela temática do brincar.

Guia Famílias Brincantes e educadores: que relações têm surgido?

O Guia Famílias Brincantes teve uma repercussão muito positiva, importante e rápida em três meses desde sua publicação, em 08 de abril de 2020, no *site* do Centro de Educação da UFPB, e envio por grupo de *WhatsApp* para as famílias vinculadas à Brinquedoteca do mesmo Centro. Tal repercussão reflete-se na utilização do mesmo pelas famílias vinculadas à Brinquedoteca e outras que têm acompanhado nosso trabalho através do perfil do projeto no Instagram, bem como por educadores e instituições que trabalham com crianças.

Pode-se verificar isso através dos diferentes *sites*, plataformas e redes sociais pelos quais o Guia circulou. Destacamos as páginas oficiais da UFPB, do Centro de Educação da mesma universidade, da Associação de Pesquisadores e Formadores da Área da Criança e do Adolescente (NECA), da Associação Brasileira

de Recreadores (ABRA), do Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB) de São Paulo, o portal de notícias G1 Paraíba, a plataforma Passei Direto, site profissional da pediatra Flávia Paredes de Guarabira - PB, além de publicações no Facebook e Instagram de escolas como a E. M. Prof^a Zulmira Mathias Netto Ribeiro localizada em São Gonçalo - RJ, Sistema de Ensino Conviver de João Pessoa, dentre outras instituições.

Ao considerarmos essa rápida e fecunda repercussão, percebe-se que o Guia tem sido utilizado como material não só pelas famílias, mas como um material didático-pedagógico de apoio à prática de educadores em instituições de ensino. Nesse sentido, gostaríamos de destacar o trabalho com o Guia que vem sendo realizado em instituições de Educação Infantil, e como ele se tornou referência para a elaboração de outros Guias/E-books. No CREI Arthur Antônio Belarmino Ferreira, da cidade de João Pessoa, uma de suas educadoras têm utilizado o Guia como material para suas atividades virtuais com os alunos, além disso, ela o divulgou em seu canal no *YouTube*.

A Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS), lançou o Guia de Atividades em Tempos de Pandemia, o qual apresenta em sua página 20 o Guia Famílias Brincantes como referência de ampliação das brincadeiras já mencionadas. E o Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas da Universidade de São Paulo (LAPSAPE/FFCLRP-USP), em colaboração com o Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial do Ministério Público do Estado de São Paulo (Regional Ribeirão Preto) e o Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público de São Paulo – Núcleo Ribeirão Preto (GEDUC-NRP/MPSP), lançaram um material chamado “Referências para o Trabalho na Educação

Infantil durante a pandemia de COVID-19”, no qual o Guia Famílias Brincantes é citado na página 17, dentro das referências sobre produção de brinquedos e brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados já alcançados com a elaboração e publicação do Guia Famílias Brincantes, constata-se que os objetivos traçados inicialmente foram alcançados: a) quanto à continuidade do projeto e da formação dos estudantes vinculados a ele, que realizaram pesquisas para a elaboração do Guia e continuaram ampliando os estudos teóricos e as estratégias de interação com o público alvo do projeto; b) quanto às trocas com as famílias, o Guia Famílias Brincantes tem sido uma ferramenta importante para manter ativo o mesossistema famílias-brinquedoteca, o que numa perspectiva bioecológica contribui para o desenvolvimento das crianças atendidas pela Brinquedoteca, por meio do brincar em família.

Por outro lado e por acréscimo, o Guia Famílias Brincantes passou a influenciar a prática de profissionais que lidam com crianças, especialmente a prática de educadores. Dessa forma, pode-se afirmar que o Guia atende a uma dupla função de apoio: às famílias e aos educadores frente aos desafios de manter a ludicidade em tempos de distanciamento social por conta do enfrentamento à pandemia da COVID-19.

Em síntese, o Guia Famílias Brincantes pode ser entendido como um produto educacional do projeto, pois resulta da pesquisa realizada pela equipe de estudantes e docentes, assim como

apresenta-se fundamentado em concepções sociointeracionistas de desenvolvimento humano, contribuindo também como material de apoio à prática pedagógica dos educadores.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U.. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979/1996.

BRONFENBRENNER, U.. Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. **Developmental Psychology**, 22(6), 723–742, 1986.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In **Handbook of child psychology**, 1, W. Damon (Org.), New York, NY: John Wiley & Sons, 993-1027, 1998.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

COCCE/UFPB. **Resolução nº 01/2019**. Estabelece as diretrizes e aprova o Regimento da Brinquedoteca do Centro de Educação e dá outras providências. Boletim de Serviço. Universidade Federal da Paraíba. no 38. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb>.

br/arquivos/2019210217db7f154188041d47836f802/BS_38-2019.pdf.

DESSEN, M. A., & POLONIA, A. da C.. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 17(36), 21–32, 2007.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, p. 119-142, 2010.

VECTORE, C.; KISHIMOTO, T. M.. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 5, n. 2, p. 59-65, Dec. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: Julho de 2020.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

SOBRE OS AUTORES

Alba Cleide Calado Wanderley

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrado e doutorado em Educação pela UFPB. Professora do Magistério Superior do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) do Centro de Educação da UFPB. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade afro-brasileira, irmandades, etnografia e educação do campo. Coordena o grupo de estudos GEINCOS e a Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB.

Anita Menechino Saccoccio

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Já atuou como estagiária da Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB. Atualmente é aluna voluntária do projeto de extensão “Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”, aluna bolsista PROBEX no projeto “Práticas colaborativas entre Universidade e Coordenação Pedagógica em escolas de Educação Básica: possibilidades para a inovação didático-curricular” e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis). Pedagoga pela Faculdade Alfa América. Professora do Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN). Foi Professora do Magistério Superior do Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando na área de Psicologia da Educação. Coordenou os Projetos de Iniciação Científica “O brincar no desenvolvimento da criança: contribuições para a Educação Infantil” e de Extensão “Seres brincantes: oficinas lúdicas com crianças usuárias da Brinquedoteca do CE-UFPB”. Colaboradora em Projetos de extensão vinculados à Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB.

Francisco Ribeiro Viana

Graduando do curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre Artesão na tipologia brinquedos populares e jogos educativos em madeira, Patrimônio Cultural, vivo, da grande João Pessoa, catalogado desde 2016, pelo Museu do Patrimônio Vivo da Grande João Pessoa. Desde 2017 atua como aluno voluntário da Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB. Atualmente é aluno voluntário do projeto de extensão FLUEX “Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente” e aluno bolsista do PROBEX “Brinquedoteca Universitária: a brinquedoteca como ferramenta

para a promoção do desenvolvimento infantil e para a formação de professores”. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia do Imaginário (GEPAI/UEPB).

Keilla Rebeqa Simões Oliveira de Freitas

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UEPB). Mestre e doutoranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Substituta do Departamento de Fundamentação da Educação, vinculado ao Centro de Educação da UEPB. Professora Colaboradora do Projeto FLUEX PJ012-2020 Voluntariado e Tutoria entre pares na Brinquedoteca da UEPB. É pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento - GEPELLL-DGp-CNPq., vinculado ao Centro de Educação da UFPE. Tem como foco de estudo e pesquisa os seguintes temas: linguagem, compreensão de texto, desenvolvimento infantil, brincadeiras infantis e educação inclusiva.

Layane Costa Silvestre

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UEPB). Já atuou como voluntária e estagiária da Brinquedoteca do Centro de Educação da UEPB. Atualmente é aluna voluntária do projeto de extensão FLUEX “Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”.

Lázaro César da Silva

Graduando do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como voluntário no Projeto FLUEX “Voluntariado e Tutoria Entre Pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”. Também atua como voluntário no Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), como jovem protagonista. Formado em Técnico em Nutrição e Dietética na Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra (ETEASD).

Luana Karla da Silva Nascimento

Graduanda do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do Projeto de Extensão (PROBEX) intitulado “Seres Brincantes: oficinas lúdicas com crianças usuárias da Brinquedoteca do CE-UFPB”. Atua como voluntária no Projeto FLUEX “Voluntariado e Tutoria Entre Pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”. É monitora voluntária do Curso Livre “As dimensões do brincar para aprendizagem e desenvolvimento de crianças”, ofertado pelo Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da UFPB. Desenvolve pesquisas na área da Psicologia da Educação, com ênfase na Psicologia Histórico-Cultural e na Sociologia da Infância.

Maria Teresa Barros Falcão Coelho

Psicóloga e Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Docente do Magistério Superior vinculada ao Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vice-coordenadora da Área de Psicologia da Educação (DFE/CE/UFPB). Vice-coordenadora da Brinquedoteca do Centro de Educação (UFPB). Coordenou o projeto PROLICEN: “Contar e recontar histórias: promovendo as narrativas orais infantis na escola”. Coordenadora dos projetos de extensão FLUEX “Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente” e PROBEX “Oficinas de contação de histórias: a brinquedoteca como contexto de desenvolvimento infantil e formação docente”. Tem experiência na área de Psicologia da Educação com ênfase nos temas: brincadeiras infantis, contação de histórias, interação social, relação entre aprendizagem e desenvolvimento, relacionamento intergeracional, relação família-escola, contribuições da Psicologia à Educação.

Maria Vitória da Paixão Rodrigues

Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como voluntária no Projeto FLUEX “Voluntariado e Tutoria Entre Pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”.

Myllena Rodrigues Sobral

Graduanda do curso de Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Já atuou como estagiária na Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB. Aluna voluntária no projeto de extensão ‘Tiquinho da Alegria: a palhaçoterapia na humanização hospitalar e na educação em saúde’ no H.U.L.W da UFPB. Atualmente é aluna voluntária do projeto de extensão FLUEX “Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”.

Rafael Alves de Araújo

Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Maurício de Nassau e graduando do curso de Pedagogia, Licenciatura Plena na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Aluno voluntário do Projeto de Extensão (PROBEX) intitulado “Comunicação Suplementar e Alternativa nas escolas: materiais audiovisuais para alunos com necessidades complexas de comunicação”. Atua também como

voluntário no Projeto FLUEX “Voluntariado e Tutoria Entre Pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”. Tem como foco de estudo e pesquisa a junção das duas grandes áreas: Comunicação e Educação, bem como a Psicologia da Educação.

Rose Mary de Souza Araújo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com habilitação em Supervisão Escolar. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa Educação Básica. Doutora em Educação pela UFPB, na linha de pesquisa de História da Educação. Professora Associada (aposentada) da UFPB. Atualmente é membro da equipe editorial da Revista Educare (RE), do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), do Centro de Educação da UFPB e professora colaboradora da Brinquedoteca do CE/UFPB. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Brasileira, principalmente nos seguintes temas: educação na Paraíba, formação docente, educação infantil, instituições escolares, instrução pública, educação na Paraíba e história da educação.

Shenia Maria Felicio Felix

Licenciada e graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi professora do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da UFPB e

atuou como colaboradora no Projeto de extensão FLUEX “Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente” e no PROBEX “Seres brincantes: oficinas lúdicas com crianças usuárias da Brinquedoteca do CE-UFPB”.

Tamyris Nunes da Silva

Graduanda do curso de Letras Português na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participou como bolsista do projeto PROLICEN “Contar e recontar histórias: promovendo as narrativas orais infantis na escola”. Participa como voluntária dos projetos “Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente” e “A Literatura como estratégia de enfrentamento à violência contra a mulher”. É bolsista do projeto de extensão PROBEX “Oficinas de contação de histórias: a brinquedoteca como contexto de desenvolvimento infantil e formação docente”.

Thais Gomes de Vasconcelos

Licenciada em História e graduanda do curso de Pedagogia, ambos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda em Educação, na linha de Políticas Educacionais (PPGE/UFPB). Integrante dos seguintes projetos na Brinquedoteca do CE/UFPB: “Voluntariado e tutoria entre pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”, “Brinquedoteca e Ludicidade: trocando experiências” e “BRINCADEIRAS AFRICANAS: memória, oralidade e ancestralidade na afirmação das identidades afro-brasileiras”.

Thaís Oliveira de Souza

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação, na linha de Políticas Educacionais (PPGE/UFPB). Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis). Professora do Magistério Superior do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) UFPB, atuando na área de Psicologia da Educação. Membro do Comitê Técnico-Científico da Brinquedoteca CE/UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Griô: Cultura, Gênero e Etnias. Professora colaboradora da Brinquedoteca do CE/UFPB. Coordenadora do Projeto Extensão “Entre falas e vivências: a Cultura Afro-brasileira na Brinquedoteca”.

Thamires Silva Farias

Graduanda do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como voluntária no Projeto FLUEX “Voluntariado e Tutoria Entre Pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”.

Thamyris Mariana Camarote Mandú

Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE), do Centro de Educação da UFPE. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES-UFPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Gestão Educacional, Políticas Educacionais e Representações Sociais.

Vitória Monteiro de Moraes

Graduanda do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como voluntária no Projeto FLUEX “Voluntariado e Tutoria Entre Pares na Brinquedoteca: ampliando contextos de formação docente”.

EJ Este livro foi
diagramado pela
Editora UFPB em 2021.