

Oficina Brincante: uma história pode ser uma brincadeira?

Playfulness Workshop: can we play through a story?

Flávia Amorim Sperandio

Janaína Mariano César

Ileana Wenez

Resumo: Este artigo parte de uma experiência situada em uma pesquisa, na qual, entre outras ações, foram propostas oficinas com a participação de crianças matriculadas em uma instituição de Educação Infantil, em Vitória/ES, e seus familiares. Este texto analisa, então, um dos encontros da oficina, o qual teve como disparador um texto literário em torno do qual conversas, brincadeiras, aprendizagens e outras trocas puderam emergir. Nesse contexto, e ainda levando em consideração os princípios éticos, estéticos e políticos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), argumenta que a noção de educar-cuidar alinha-se à perspectiva de conhecimento relacional (BELLACASA, 2012) e atravessa a noção de aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2007), situando também a noção de experiência colocada por Jorge Larrosa (2019). Embalado pela experiência literária, o artigo apresenta um relato e uma discussão a partir das práticas educacionais situadas na Oficina Brincante, articulando noções de experiência, brincadeira e invenção, as quais se afirmam por seus efeitos, e nunca previamente. Assim, o artigo afirma o brincar como uma atitude de fazer vacilarem as práticas cognitivas, possibilitando problematizações e aberturas para a invenção.

Palavras-chave: Educação infantil; Brincadeira; Experiência; Aprendizagem inventiva.

Abstract: This paper is based on the experience of a research project in which, among other actions, workshops were developed with families and children at ages from 2 to 6 enrolled at a school in Vitória-ES, Brazil. This text analyzes one of the activities in the workshop in which a literary text was used to trigger conversations, playing, learning and other ways of sharing. In this context, and considering the ethical, aesthetic and political principles in Brazilian national guidelines for early childhood education (BRASIL, 2010), this work argues that the conjoint idea of “educating and caring for” is well aligned with the perspective of Bellacasa (2012) that thinking and knowing are relational processes. Furthermore, these ideas are present in the proposition of *inventive learning* (KASTRUP, 2007), and of *experience* as stated by Jorge Larrosa (2019). Through a literary experience, this paper presents and discusses pedagogical practices at the “Playfulness workshop”, articulating the concepts of experience, playfulness and invention, which cannot be previously defined, but only by its effects. Therefore, this paper claims the act of playing as an attitude of causing cognitive practices to crumble, enabling more openness to invention.

Keywords: Early childhood education; Playfulness; Experience; Inventive learning.



Introdução: De que cor é o vento?

Um encontro on-line¹. Crianças e adultos que ainda não conheciam uns aos outros. Um convite para pesquisarmos juntos sobre processos formativos inventivos. Nesse que foi o primeiro de quatro encontros das Oficinas Brincantes², um livro foi usado como disparador. As oficinas contaram com a mobilização de diferentes materiais e estratégias para a sua realização. Nesta escrita, partilhamos especialmente sobre o primeiro encontro das Oficinas Brincantes, na relação experimentada com um livro e com a literatura. O encontro nesse dia contou com a presença de oito crianças, cinco meninos e três meninas de 3 a 6 anos de idade, vinculados a uma mesma escola de educação infantil em Vitória/ES e oito adultos, seis mães e dois pais.

“Uma história pode ser uma brincadeira?” Perguntou a pesquisadora às crianças e aos adultos. Entreolhares, cabeças em movimento de afirmação e negativa. E eis que alguns meses depois desse momento, compartilhamos, neste artigo, sobre aquela vez (e muitas outras) em que uma história tornou-se brincadeira. Intencionamos nesta escrita pôr em análise questões relacionadas à literatura e à pesquisa com jovens crianças, com base nos princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Aquela pergunta, na verdade, mais era um convite que uma indagação. O grupo passou em seguida a explorar a história *De que cor é o vento?*, de Anne Herbauts (2012). Com livro em mãos, a pesquisadora, que, aliás, já era conhecida por todos os participantes como a pedagoga da escola das crianças, lia, contava, mostrava os textos e as imagens, e, do outro lado da tela, os participantes ouviam, imitavam, antecipavam, gesticulavam, fantasiavam...

“As cores mais quentinhas que eu conheço são amarelo, laranja e vermelho” - constatou uma criança quando as abelhas sussurraram ao

¹ A realização do encontro de modo remoto, on-line, aponta uma condição muito específica que atravessou a construção das Oficinas: a pandemia de Covid-19 que, no Brasil, produziu a partir de março de 2020 uma suspensão de atividades presenciais no campo educacional como modo de enfrentamento e prevenção ao contágio do vírus.

² As Oficinas Brincantes foram um dos dispositivos da pesquisa de mestrado intitulada “Crianças e famílias na Educação Infantil: pesquisando processos formativos inventivos”, realizada entre 2020 e 2022 com vinculação ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/Ufes).



protagonista da história, o gigantinho, que o vento é da cor do sol. Se tal afirmação, por um lado, contém um conteúdo de natureza técnica, um saber de uma criança que mora com pai e mãe artistas plásticos e arte-educadores, por outro, fala de uma relação estabelecida no encontro com aquelas páginas específicas, onde predominavam o laranja, o amarelo, e o vermelho. Mais do que recitar uma lista de cores quentes, partilhamos, naquele momento, de uma expressão dos afetos provocados pela história; fomos todos convidados a sentir a cor do sol. E ao partilhar sobre as cores que lhe chamavam atenção, o que aquela criança fez foi oportunizar que as cores, com sua temperatura e luminosidade, passassem a compor território para alguém que talvez não tivesse ainda se afetado por esse elemento.

Processos formativos inventivos na relação com a literatura

Se uma história pode ser uma brincadeira, o encontro com o livro (tão costumeiro para crianças, familiares e educadoras/es nas práticas escolares) pode ter potencial de instaurar práticas formativas inventivas?

Ao nos colocarmos em relação com o livro, acolhemos o inusitado, o imprevisível do encontro com a obra. E muito cabe nesse encontro; muito mais do que a autora do livro ou a pesquisadora que mediou a oficina poderiam prever.

Trata-se da 'autonomia' inerente a todo ser vivo, e que não está nem dentro nem fora do agente cognitivo, mas se situa na fronteira entre um 'desaprendizado' de um repertório acumulado - e o 'aprendizado' de um mundo novo que emerge na (e da) experiência. A autonomia é o pano de fundo onde a cognição viva se inventa inventando o mundo (SILVA, 2008, p. 56).

Acontece que em muitas práticas escolares, o que vemos é o abafamento dessa autonomia por meio de uma didatização extrema, baseada em uma concepção em que aprender significa adaptar-se a um mundo pré-existente e ensinar, transmitir conhecimentos acumulados historicamente. Sobre isso Paulo Freire (1993) e ainda bell hooks (2013), inspirada por seus estudos, dedicaram esforços para colocar em questão uma educação tanto bancária quanto apaziguadora e adaptativa. Ambos aspiraram uma educação



para a liberdade. Em uma educação que pouco ensina a transgredir e desaprender condicionamentos, o mundo, as coisas no mundo, deixam de ser elemento da vida, e passam a ser recurso didático.

Na cena da oficina que apresentamos, poderíamos pensar na história sendo usada simploriamente como elemento de introdução de um conteúdo técnico - as cores quentes e as frias. Em vez de um convite a entrar em relação com a obra, em vez de produzir e expandir sentidos, tal uso significaria enquadrá-la no conhecimento pronto: as cores quentes são amarelo, laranja e vermelho, e as frias, violeta, azul e verde.

Reconhecemos aí uma educação com base instrucional, tecnicista, onde cabe a quem sabe (o adulto) informar quem não sabe e precisa aprender (a criança). Diferente disso, propomos uma prática educativa pautada na premissa de que conhecimento é relação (BELLACASA, 2012). Isso implica que conhecer é sempre um ato situado em um mundo, envolve engajamento consigo, com os outros e com o mundo que produzimos na geração de conhecimento. Por isso, como aponta Bellacasa (2012), na releitura do trabalho de Donna Haraway, há que se ter atenção para os efeitos de nossos gestos de conhecimento e para os interesses com os quais pactuamos. Nessa direção, o pensar e o conhecer juntam-se a um movimento de cuidado, pois como apontam as autoras, há sempre um coletivo implicado. Da mesma forma, podemos pensar a relação entre educação e cuidado. Educar e cuidar³ sustentam relações de interdependência e não de dominação.

Podemos nos perguntar se no encontro da Oficina Brincante, disparado pela leitura literária, teria havido um exercício de ultrapassagem da experiência da aprendizagem como adaptação à realidade pré-existente. Teria havido ali um exercício de partilhar um plano coletivo, de coemergência de relações inéditas, a partir do encontro de cada um com a obra, e de todos entre si, mediatizados pelo mundo⁴? Um exercício de uma educação na experiência

³ Utilizaremos doravante o binômio educar-cuidar, assim grafado, expressando a perspectiva de que o cuidar está indissociado das ações educativas.

⁴ Fazemos, aqui, uma referência à frase de Freire: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1993, p. 79).



(LARROSA, 2019) e não pautada em um paradigma recognitivo⁵ (KASTRUP, 2005)? O livro, a história, o encontro entre aquelas pessoas, naquela oficina, produzindo afetos espontâneos e imprevisíveis - experienciamos tudo isso fissurando a ordem do instrucionismo, o que permitiu que a história (ainda que escrita previamente) não se fechasse em um roteiro prescrito, mas se abrisse em variações de afetos e interesses. Aí reside o efeito brincante que investigamos: brincar como fazer vacilar a recognição e fazer resistir a experiência.

Catarina Tomás e Natalia Fernandes (2014) organizadoras da publicação *Brincar, brinquedos e brincadeiras*, logo na introdução do trabalho explicitam que brincar não é um tema uníssono, como talvez possa parecer. Na aliança com os estudos da criança, especialmente com a Sociologia da infância, destacam a dimensão de ludicidade presente no brincar. O brincar como um modo importante e muito específico também de como as crianças se relacionam com o mundo, experimentando modos de ser e viver. No entanto, advertem criticamente para os usos e apropriações do brincar em nossas sociedades modernas: o brincar entendido e vivido como algo quase que inerente às crianças, uma espécie de essencialidade da infância; o brincar como uma atividade marginalizada, algo à parte da vida, que as crianças vivem na margem do real, e que as infantiliza distinguindo-as da vida séria dos adultos, onde não cabe brincar. Há ainda um outro aspecto que também aqui nos interessa, certa instrumentalização do brincar, um processo visado naquilo que oportuniza aquisição de conhecimentos. Em todos esses aspectos, o perigo é o atrelamento do brincar a uma perspectiva também recognitivista. As autoras, no exercício de contingenciar o perigo redutor da apropriação moderna do brincar, afirmam o brincar como um direito, e por isso, uma experiência sempre localizada, como dimensão de experimentação dos seres.

⁵ Segundo Kastrup (2005), na perspectiva de aprendizagem recognitiva, “o que prevalece é a crença de que o conhecimento é configurado pelos esquemas recognitivos, pelas regras e pelo saber anterior. Seja fundamentando o conhecimento nas formas de um mundo preexistente, seja na forma do sujeito cognoscente, a atitude realista e a idealista/individualista apresentam-se como duas faces da mesma política da recognição, que toma o conhecimento como uma questão de representação” (KASTRUP, 2005, p. 1281).



Ao investirmos na prática educacional como prática relacional, a obra literária não assume papel didático (em um sentido burocrático), não está a serviço de conteúdos estáticos, mas se faz presente em uma prática de encontro de mundos e de expansão de mundos - o livro como potência de encontro, não como reprodução.

Encontramos nessa direção ressonâncias com pesquisas que trabalharam com livros literários em oficinas com crianças a partir de um uso esburacado. São livros esburacados porque “[...] escapam às explicações e definições pré-determinadas e propõem, ao contrário, experiências de descoberta e invenção” (CALIMAN *et al.*, 2019, p. 5), afeitas ao brincar. Esburacados pelo que deixam passar de afetos, pensamentos e movimentos. Ainda, pelo que se busca com seu uso, não visando completude, fechamento, totalização de sentidos. Pelo contrário, o uso de um livro na sua potência esburacada, inventiva, é um compromisso com a relação educar-cuidar, em que a acolhida do que uma atividade, um livro, um encontro disparam é matéria do trabalho formativo. Nessa direção, a relação com a literatura pode dar lugar à “[...] potência de propiciar aprendizagens inventivas, em contraponto às experiências de reconhecimento de valores e preceitos morais ou edificantes” (idem, p. 5).

Segundo Larrosa (2019, p. 13) “não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência [...]”, pois se tentássemos fazê-lo, estaríamos justamente nos fechando para a experiência. Isso não significa que a prática docente na aliança com o exercício de uma formação inventiva se faz com base no espontaneísmo, um *laissez-faire*, “deixa vir o que vier”. Pelo contrário: é preciso uma preparação e uma atitude de cuidado, em um sentido relacional (BELLACASA, 2012), ou seja, “[...] pensar o cuidado como sendo, inseparavelmente, um estado afetivo vital, uma obrigação ética e um trabalho prático [...]” (idem, p. 1). Isso faz da docência um exercício complexo de educar-cuidar, que inclui estar no mundo em abertura ao novo, partilhando o mundo com o outro, e não realizando sempre os mesmos fluxos cognitivos, isto é, lidando apenas com conteúdos representacionais e não relacionais.



Nas palavras de Virginia Kastrup (2005, p. 1276), “o si e o mundo são co-engendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente”. Ao acolhermos tal reciprocidade e transformação, os processos formativos necessariamente se basearão mais nos princípios éticos, estéticos e políticos que em processos didáticos burocráticos. E o livro e a literatura se tornam encontro, e não recurso didático. E isso é formativo.

A experiência aqui é formativa, sem deixar de ser experiência, pois acontece uma possibilidade não normatizada entre a obra e os participantes da oficina, crianças e adultos. Larrosa defende que “para explorar as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir da experiência, é preciso fazer, me parece, duas coisas: reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência” (LARROSA, 2019, p. 38). A pergunta sobre a cor do vento poderia reivindicar a experiência e fazê-la soar diferente?

A história segue com o gigantinho fazendo essa pergunta a vários seres.

E quando passa pelo riacho:
- De que cor é o vento?
- Cor do céu na água, eu acho.
(HERBAUTS, 2012)

E na página seguinte, vemos a palavra “água” repetida três vezes em um fundo branco. Fazemos com os braços um movimento imitando a posição das palavras na página, enquanto as dizemos ritmadamente. “O que virou? - Ondinhas! É o movimento do riacho!”

Relacionar-se com o livro, compreender aquela obra, não era algo a ser feito por via de um processo mental isolado do restante do corpo. Isso se aplica não só às crianças, mas também aos adultos participantes da oficina. Nesse ponto, Roger Chartier, um pesquisador importante da história do livro e da literatura, aponta que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (1999, p. 16). Talvez por ser assim também questione a existência da leitura como algo dado em seu modo de fazer e seus efeitos, apontando existirem muitos jeitos de ser leitor e leitora.



Se voltamos a pensar então em uma Oficina Brincante que envolveu adultos e crianças, a leitura movimenta muito mais que uma operação abstrata e desencarnada. Havia também como propósito um convite a inquietar a própria relação entre adultos e crianças, de modo geral estabelecida sob bases muito conhecidas em nossas sociedades ocidentais. Falar sobre essa relação nos parece relevante para pensar os grupos geracionais, não sob a perspectiva hierarquizante com base mercadológica - o adulto produtivo e consumidor como o centro da sociedade -, mas, novamente, a partir de uma visão relacional de coemergência em que crianças e adultos podem aprender juntos em uma atividade brincante e o brincar pode ensinar a ambos.

Já construímos (pelo menos academicamente) uma noção sólida quanto à “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19). Mas quanto da concepção de cognição e inteligência permanece vinculada exclusivamente à visão de racionalidade construída na modernidade? Nesse sentido,

Varela, Thompson e Rosch refutam a necessidade de se postular relações hierárquicas entre processos cognitivos e recusam a ideia de uma centralização intelectual da cognição. E sublinham que é na própria relação com o mundo que surge o eu, não como uma unidade estável que controla a cognição de fora, mas como um processo emergente e contextual, que se distingue momentaneamente, mas não se separa do mundo. (PANTALEÃO; KASTRUP, 2015, p. 36)

Assim, a experiência estética por meio do encontro com aquele livro possibilitou aberturas para criação de novas relações - com os temas presentes na obra e com os outros participantes do encontro, por exemplo - mais que fluxos cognitivos automiméticos. Crianças e adultos, participando da oficina, puderam experimentar um momento formativo como convite para aberturas, mais que determinações. Consideramos oportuna a contribuição de Kastrup e Pozzana (2009, p. 4) para pensar a potência da literatura:

Os textos literários são dotados de uma potência inventiva, pois incitam o pensamento, a inteligência e o espírito crítico. Escapando da linguagem em sua função utilitária e de comunicação, brincam com a sonoridade e beleza das palavras, colocando o leitor em contato com mundos inéditos.



Por mais que a obra estivesse pronta, impressa, colocada e recolocada em inúmeras prateleiras em diversos países, ela porta, potencialmente, novidade, pois os afetos disparados em cada encontro são imprevisíveis. Essa novidade, entretanto, também não é prescrita, não é dada *a priori*, mas precisa ser cultivada a cada momento. Encontramos aí ressonância com a noção de vulnerabilidade, conforme argumenta Bellacasa (2012). E essa noção também está presente nas práticas de educar-cuidar. É uma questão ética considerar que nossas práticas são inacabadas, que nossas intenções se sustentam sempre por um fio e que a atenção e o cuidado são cultivados na relação, nunca dados antecipadamente, nunca são plenos e indefectíveis. Se os considerarmos assim, prontos e garantidos, nos escapará a dimensão de sustentação e cultivo dessas atitudes.

Voltando à experiência da oficina, parece-nos oportuno destacar a sinestesia presente na história: a cor do vento não é um dado objetivo do universo da obra; até a própria noção de cor é elemento de experimentação, brincadeira e desconstrução, como vemos nas respostas dos personagens do livro para a pergunta “de que cor é o vento?”: “é todo colorido, rosa, branco, bem florido”; “tem o cheiro puro de um bosque escuro”; “é frio e cinzento, lisinho e arredondado como no rio um cascalho, um seixo rolado”; “que nada, é azul”; “da cor das cortinas, dos lençóis bem lavados, dos tecidos estampados”; “tem a cor do tempo que passa e some feito fumaça”; “uma cor doce e açucarada”. Cada personagem compartilha seus afetos, e estes vão ampliando repertórios para quem os toca e por eles também é afetado. A valorização dessa idiosincrasia nos convida para um mundo mais diverso e plural.

Entendemos que os processos de educar-cuidar também envolvem o cultivo dessa diversidade. Novamente, ressaltamos a perspectiva de aprender não como adaptar-se a um mundo pré-existente, mas como processo de invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007). Nesse sentido as práticas durante a oficina perspectivaram o exercício de uma política inventiva, pois “pensar a aprendizagem a partir da invenção é afastar-se do modelo da representação, em que ela é entendida como realização de tarefas e solução de problemas” (PANTALEÃO; KASTRUP, 2015, p. 30). Soluções de problemas



tendem aos esquemas fechados - respostas já conhecidas para problemas já conhecidos, validados por quem ensina. Uma política de aprendizagem inventiva, por sua vez, promove aberturas para respostas mais diversas a questões que só são possíveis de existir nos encontros, nos acontecimentos, nas relações.

Para além de recurso didático, a experiência é invenção

Além de afirmar as Oficinas Brincantes como situadas em uma política inventiva, podemos situá-las no campo que Larrosa (2019) designa como o da experiência. Segundo ele,

[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (LARROSA, 2019, p. 48).

Nesse sentido, voltando a pensar na captura do livro como recurso didático burocrático, isto é, que está a serviço de um conteúdo técnico estático, teríamos aí uma captura da experiência. Entendemos que a educação perde, nesse contexto, seu sentido relacional de educar-cuidar e passa a ser um processo burocrático de transmissão de informações, provavelmente regido por uma política adultocêntrica e recognitiva.

Quando Larrosa afirma que “o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência” (ibidem), entendemos que os termos “educação” e “aprendizagem” se referem ao que aqui estamos afirmando como práticas didáticas burocratizadas, pautadas em políticas recognitivas. Já na noção de “experiência” apontada por Larrosa, entendemos que estão presentes a noção de educar-cuidar e a prática docente como prática relacional.

Podemos afirmar seguramente que o livro *De que cor é o vento* foi disparador de *experiências* na oficina. Não porque ele contém um poder de transformação intrínseco - ressaltamos o equívoco dessa visão da experiência



como algo que possa ser prescrito. Mas sim porque, imersos no encontro, sentimos os afetos da história circulando entre nós. Nas expressões de alegria que dominavam a tela, nos comentários feitos pelas crianças sobre as ilustrações, em suas inferências e, também, nos momentos em que elas faziam em coro a pergunta “de que cor é o vento?”, porque queriam mesmo descobrir junto com o gigantinho e junto com o grupo que se constituiu naquela oficina.

Nesse ponto, ouvimos Jorge Larrosa (2019) a nos dizer que a experiência, ainda que seja o plano mais basal de nossas vidas, que nos nutre e ativa, é também cada vez mais rara. Rara pelo excesso de informação, pelo excesso de opinião, pela nossa relação com o tempo que o transforma em algo escasso e a nós em seres carentes de tempo. Esses excessos de pressa, de excitação e de estímulo, excesso também de pensamentos cognitivos, que se repetem de forma apática e monocórdica, geram uma abundância de coisas e movimentos em nossas vidas, ao mesmo tempo em que pouco ou quase nada realmente nos acontece. O acontecimento tem então uma relação com a experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2019, p. 25).

Quando dizemos que na Oficina Brincante o encontro com o livro foi um disparador de experiências queremos também dizer que foi um disparador de acontecimentos. Não estamos falando de eventos grandiosos, mas de movimentos sutis, por vezes até imperceptíveis, na direção apontada por Larrosa, de interrupção do *continuum* do pensamento e do modo de sentir o que se passa. Esse gesto de interrupção também lembra os movimentos chamados de *breakdown* por Antônio Varela (1995) e investidos por Virgínia



Kastrup (2007) para pensar uma aprendizagem inventiva. Os *breakdowns* são exatamente rupturas, interrupções no fluxo cognitivo habitual. Possibilitam uma espécie de parada, de quebra e de crise, ao mesmo tempo de deriva e abertura do pensamento à experiência. Essa reconexão e abertura é índice de algo que pode advir novo, um encontro com algo ainda não pensado, não sentido... um estranhamento em relação ao que já está dado, que é sabido... uma problematização.

A Oficina Brincante, nesse encontro com o livro literário, buscou a literatura como um meio para disparar alguma interrupção, alguns movimentos de problematização, algum vicejo de invenção que nos abra à experiência. Assim, voltamos a Larrosa (2019) e acompanhamos mais ainda o que ele aponta quando diz que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 16-17). Dar sentido e também craquelar sentidos que se tornam estáveis demais para contemplar o movimento que é a vida. Isso é também o significado dos processos formativos, que tão mais inventivos se tornam quanto mais nos dispomos a experimentar tais aberturas.

À guisa de conclusão: por um educar-cuidar para além da página de papel

O livro *De que cor é o vento* pede para ser tocado. Ele contém diferentes texturas, impressão com alto-relevo, páginas com cortes vazados, entre outras peculiaridades gráficas. A linguagem visual não está a serviço da verbal: as ilustrações não estão lá para substituir a palavra escrita ou como acessório dela, mas para compor o texto e a expressão. Sobre isso, a autora do livro, Anne Herbauts, compartilha em uma entrevista⁶ que não se identifica nem como ilustradora nem como escritora, mas que escreve a obra com o texto e a imagem, e não permanece nem no texto nem na imagem, mas **entre** os dois - “escrevo fazendo uma colisão entre texto e imagem”. Isso se presentifica na constatação de uma das crianças durante a oficina: “a macieira é tão grande que ocupa a página inteira”. Ao reconhecer a árvore em uma página que é toda

⁶ Disponível em <https://youtu.be/fYDyB58xoPo>. Acesso em: 08 mar. 2022.



pintada em tons de marrom, com textura visual e tátil (as crianças não puderam tocar, pois a interação era on-line), relacionamo-nos com uma dimensão que extrapola os contornos físicos do livro - a árvore estava para além da página. Essa é uma boa metáfora para pensarmos nos processos formativos: eles estão para além da página de papel. Eles devem nos permitir ir além do que já conhecemos. Cabem muito pouco no prescrito e muito mais no real, na dimensão do encontro, da experiência. E, reiteramos, a prática docente pressupõe o trabalho de propor e sustentar o encontro, a experiência, no seio da coletividade e da prática relacional de que já falamos, primando pelos princípios éticos, estéticos e políticos.

Isso fala da importância de oferecermos repertórios estéticos variados às crianças⁷, fala da diversidade no ser/fazer docente, desconstruindo modos estereotipados como a fala infantilizada da professora e a sala decorada com bonequinhos de E.V.A. de cabeça em círculo perfeito, pele branca e boca desenhada em uma linha curva em sorriso gigante.

Ampliar as experiências é uma responsabilidade de educadoras e educadores nos processos formativos. E só podemos nos comprometer com essa responsabilidade se reconhecermos nossas próprias limitações em termos de referências estéticas e buscarmos alargá-las, reconhecendo que somos atravessados por várias questões (como as questões que envolvem, por exemplo, o racismo, sexismo, capacitismo, adultocentrismo). Precisamos, enquanto educadoras e educadores, adotar uma postura crítica e consciente de que nossas práticas carregam sentidos éticos, estéticos e políticos, implacavelmente. A forma como seguramos um livro e contamos uma história diz muito. A forma como ouvimos as crianças, as trocas, os diálogos... tudo isso carrega sentidos fortes em nossas relações. Ao experienciarmos, nós mesmos/as (educadores e educadoras), deslocamentos em nossos modos de ser/estar/agir no mundo, o ensinamos.

⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 26) indicam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem [...] garantir experiências que [...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.”



Chegando ao fim da história, o próprio objeto-livro⁸ entra na narrativa quando o último personagem é indagado sobre a cor do vento e responde que “é tudo de uma só vez, como este livro que alguém fez”. Lemos, então, ao virar a página:

Segura o livro e, com o polegar na beirada, deixa correr as páginas.

O gigantinho sente então a doçura do vento, um ar suave na mão, um ventinho à toa, uma brisa boa.

O vento do livro.

(HERBAUTS, 2012)

Cada um em sua casa, os participantes da oficina pegaram livros, cadernos, folhetos, para sentirem também aquele vento, o vento do livro. E partilhamos aquela sensação, como se a mesma brisa nos tocasse a todos. Concordamos com Caliman, César e Kastrup (2020, p. 174), quando apontam que “estar atento à atenção do outro é operar fora das rotinas e dos automatismos cognitivos, abrindo-se à imprevisibilidade dos encontros e à invenção conjunta”.

No final do encontro, após termos experienciado conjuntamente aquele encontro, foi estabelecido um consenso: uma história pode sim ser uma brincadeira. Transformamos a história em uma história brincante. Mas como qualquer brincadeira, somente seu efeito a afirma como tal. Ali, brincamos porque sustentamos uma atitude de experimentação, de curiosidade, uma abertura para os afetos. Brincamos ao fissurarmos as práticas recognitivas e sustentarmos aberturas para que o livro não fosse o mesmo, para que cada um/a que participava da oficina não fosse o/a mesmo/a caso aquele encontro não tivesse acontecido. E termos vivenciado aquela experiência, conectados por aquela história, aquelas propostas, aquele convite para pesquisar, significou uma abertura para estarmos presentes no presente, coabitando um mundo que nós mesmos construímos e transformamos.

⁸ Anne Herbauts compara a criação de um livro com a fabricação de um objeto, destacando novamente o encontro entre texto e imagens e outros atributos materiais como o encontro das páginas no livro impresso, colaborando para a produção de sentidos na obra. Entrevista disponível em: <https://youtu.be/fYDyB58xoPo>. Acesso em: 08 mar. 2022.



E para finalizar, voltemos ao início: um encontro com um artigo. Leitores e autoras que (provavelmente) não conheciam uns aos outros. Um convite para pesquisarmos juntos sobre atravessamentos da literatura nos processos formativos com crianças e adultos. E eis que ao fim deste artigo, fica nada mais que um desejo: que em nossas ações cotidianas de educar-cuidar nossos princípios estejam tão presentes quanto a macieira que ocupava a página inteira, sejam tão reais quanto o vento do livro.

Referências

BELLACASA, M. P. de la. Nothing comes without its world: thinking with care, **The Sociological Review**, v. 60, n. 2, p. 197–216, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 08 mar. 2022.

CALIMAN, L. V.; CÉSAR, J. M.; KASTRUP, V. Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 4, p. 166-195, 2020.

CALIMAN, L. V.; RANGEL, V. B.; CÉSAR, J. M.; PATERLLI, M. C.; SIMÕES, A. A. C.; FERNANDES, A. N.; GONÇALVES, L.G. Oficina da palavra: literatura, infância e cultivo da atenção. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 14., p. 1-13, janeiro-março de 2019.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

HERBAUTS, A. **De que cor é o vento?** Tradução Ana Maria Machado. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005, p. 1273-1288. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 mar. 2022.



LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed.; 4. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PANTALEÃO, M.; KASTRUP, V. Literatura, escrita inventiva e virtualização do eu. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, p. 29-48, 2015.

POZZANA, L.; KASTRUP, V. Livração: intervenção de uma oficina de leitura num território habitado pela violência. **Em Debate** (PUCRJ. Online), v. 8, p. 1-20, 2009.

SILVA, F. H. **Ética**: cultivo da ação não centrada. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2008.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Direitos da criança, brincar e brincadeiras. *In*: TOMÁS, C.; FERNANDES, N. (Orgs). **Brincar, brinquedos e brincadeiras**: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p. 13-26.

VARELA, F. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

Sobre os Autores

Flávia Amorim Sperandio

flavia.sperandio@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0002-8027-7901>

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestra em Psicologia Institucional - PPGPSI/UFES. Pedagoga na Educação Infantil (Centro de Educação Infantil Criarte / Ufes).

Janáina Mariano César

janaina.cesar@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0001-6532-1380>

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/PPGPSI). Como pesquisadora desenvolve seu trabalho na vinculação com a Rede de Estudos de Práticas Conectivas em Políticas Públicas (Conectus). Dedicar-se à atuação e estudos relacionados aos processos de produção de subjetividade, processos formativos, ética, processos grupais e clínico-institucionais.

Ileana Wenez

ilewenez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3905-1900>



Licenciada em Educação Física pela Facultad de Educación y Salud (FES/IPEF) Argentina. Especialista em Pedagogia do Corpo e da Saúde pela EsEF/UFRGS. Mestre e Doutora em Ciências do Movimento Humano pela EsEF/UFRGS. Pós-doutora no Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas da UFSC. Professora Adjunta do Departamento Ginástica do Centro de Educação Física e Deportes da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES). Professora da Pós-graduação em Psicologia Institucional (UFES). Participante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da UFES e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (GEPSS). Tem experiência na área de Educação Física escolar, Estudos antropológicos na Educação Física, Estudos Culturais e Gênero. Metodologia do Ensino. Atuando nos seguintes temas: corpo, gênero, lazer, crianças e brincadeiras.

