

# **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM DIFERENTES CONTEXTOS: A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO LÚDICO E DE PESQUISA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

Área Temática: Educação

Profª Drª Claudia Panizzolo<sup>1</sup>

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

**Resumo:** O presente trabalho apresenta a experiência da criação e manutenção da Brinquedoteca na Universidade Federal de Alfenas- UNIFAL-MG. O projeto atende as funções da Universidade de desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a integração da universidade com a comunidade, por meio do oferecimento de atividades sócio-culturais e vivências lúdicas com crianças, famílias e educadores, pesquisas acerca do lúdico, além de colaborar com a formação dos alunos de diferentes cursos da universidade, por meio da realização de disciplinas optativas, cursos e estágios. Ancorado na perspectiva qualitativa, com ênfase etnográfica, a criação da brinquedoteca apresenta relevância, a medida que, a partir da perspectiva de diferentes campos do conhecimento, permite o estudo da infância e da criança mediante a compreensão do modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura.

**Palavras chave:** brinquedoteca, crianças, cultura lúdica

## **Introdução**

O projeto *Brinquedoteca: um espaço criativo de vivências e convivências* nasce da confluência de duas ações ocorridas em distintos momentos. A primeira ação diz respeito a criação no ano de 2009, do Grupo de Estudos que teve como eixo norteador as discussões teórico-reflexivas sobre as pesquisas acerca da infância e criança; as teorias do brincar; a cultura lúdica; e, cujo principal objetivo era subsidiar a criação e implementação de um laboratório de brinquedos na UNIFAL-MG.

A segunda ação se refere ao oferecimento de disciplinas optativas aos alunos da universidade. A primeira denominada *A brinquedoteca, o lúdico, a linguagem e o movimento como dimensão do desenvolvimento infantil*, oferecida no segundo semestre de

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP. Membro do Grupo de Pesquisa “VER NO LATTES Coordenadora dos Projetos “Brinquedoteca: um espaço de vivências e convivências” financiado pela Pró-Reitoria de Extensão nos anos de 2010 e 2011. Criadora e coordenadora da Brinquedoteca Universitária da Universidade Federal de Alfenas entre 2009 e abril de 2011

2009, teve como público alvo prioritariamente as alunas do curso de Pedagogia e apresentou como eixo central o estudo das teorias sócio-antropológicas, filosóficas e psicológicas do brincar.

No primeiro semestre de 2010 ofereci a disciplina optativa *Brinquedoteca, brinquedo e cultura: as possibilidades da brincadeira* para alunos interessados em estudar os referenciais teórico-metodológicos para a criação e instalação de uma brinquedoteca universitária e criação de brinquedos e jogos como alternativas adequadas para o fortalecimento dos processos interativos e para o enriquecimento da cultura infantil.

No segundo semestre de 2010, ofereci a disciplina *Brinquedos e brincadeiras na educação da infância*, com os objetivos de estudar o brinquedo e a brincadeira como portadores de cultura e de compreender as brincadeiras tradicionais e o folclore como manifestações da cultura infantil.

As duas disciplinas constituíram-se como espaço fértil para o debate interdisciplinar dos discentes matriculados, oriundos de diversos cursos da universidade: Pedagogia, Química, Ciências Biológicas, Farmácia, Matemática, e dos bacharelados em Odontologia, Nutrição, Farmácia e Enfermagem.

Compreende-se a Brinquedoteca como peça importante do processo de formação dos professores que atuarão/atuam na Educação Infantil, ao aliar estudos teóricos e práticos, ao propiciar situações de observação, planejamento, entrevistas com as crianças, enfim por pautar-se no “reconhecimento da criança como sujeito histórico que se apropria e produz cultura e na valorização da infância (...) mediante o respeito à criança como sujeito de direitos” (Quinteiro, Carvalho, Serrão, 2007, p.23).

Partindo desse entendimento, o processo formativo deu-se quanto ao ensino, pelas situações de aprendizagem consistentes, críticas e reflexivas, por meio de leituras que forneceram embasamentos teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos discentes, direcionando-os ao planejamento de diversas ações que envolveram o brincar; quanto à pesquisa, por meio do desenvolvimento de projetos e pesquisas sobre a cultura lúdica; quanto à extensão, por meio do oferecimento de cursos, oficinas para a comunidade que objetivaram a compreensão do brincar como atividade sócio-cultural das crianças, além do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos sociais, que tem na brinquedoteca a possibilidade de um ambiente propício às manifestações criativas, críticas e autônomas.

O projeto apresenta-se em consonância com os objetivos institucionais no que concerne a “contribuir para a solução dos problemas existentes no meio local e regional,

por meio de ações de extensão que facilitem o intercâmbio da comunidade acadêmica com o social, na promoção do desenvolvimento de ambos” (Universidade Federal de Alfenas, 2008, p.9) em se considerando que o município de Alfenas não dispõe de nenhuma outra brinquedoteca pública além da universitária, e que ainda há muito a ser conquistado nas práticas educativas das escolas públicas e privadas no que se refere ao reconhecimento da criança como um sujeito de direito, que aprende brincando, e que esse brincar é em grande parte propiciado e estimulado (ou não) pelas interações com o outro e com o ambiente.

Na sequência, e vinculado à disciplina optativa *Brinquedos e brincadeiras na educação da infância* foi criado por mim o projeto denominado “Tarde Lúdica”, com o objetivo de criar condições, para que os discentes ali planejem e executem ações dentro da Brinquedoteca, que assegurem um espaço para a brincadeira e para o jogo serem tratados como expressões das crianças, por meio de atividades livres e voluntárias, em que as crianças expressem seus desejos, suas vontades, valendo-se de sua criatividade, para elaborar suas próprias regras de convivência.

Esse trabalho tem por objetivo apresentar a criação, a estruturação e as possibilidades formativas na e da Brinquedoteca Universitária- LABRINQUE<sup>2</sup> para a formação de professores para a Educação Infantil, de modo a favorecer a articulação e o diálogo entre a formação teórica e prática, a humanização das relações e as pesquisas sobre infância.

### **Material e Metodologia**

Este projeto, ao unir ações de extensão e pesquisa, adotou como referencial metodológico uma abordagem qualitativa voltada para a descrição de um fenômeno para desvelar seu sentido, com ênfase nos métodos etnográficos. A opção por esta perspectiva justifica-se por ser mais apropriada à proposta de conhecer o indivíduo real, inserido em seu meio, em relação com seus pares (aqui representado pela brinquedoteca), e sua constituição como sujeito. Sujeito este que não pode ser entendido ao ser isolado da cultura e sem ter em vista os pressupostos históricos que o trouxeram a este momento.

Observar as crianças brincando com seus pares tem se revelado uma estratégia de investigação importante para descrever as trocas interpessoais e buscar entender o modo como as crianças reproduzem, assimilam, interpretam, e produzem cultura.

---

<sup>2</sup> Um agradecimento a todos os alunos que cursaram as disciplinas optativas e aceitaram o desafio de nossas “Viagens Pedagógicas”, e em especial às voluntárias, às bolsistas de extensão e bolsistas-atividade. Em especial à Geane Cristine Leite, Marcella Godinho Nascimento, Marissa Rezende de Andrade, Samantha Rosa de Paula e Tatiani Rabelo Lapa Santos por gestarem a Brinquedoteca comigo.

Com relação às etapas, o projeto foi organizado da seguinte maneira:

1ª. Etapa: Criação das equipes de trabalho que atuaram no projeto; 2ª. Etapa: Busca do referencial teórico que embasou o projeto; 3ª Etapa: Formação para os discentes das equipes de trabalho através das aulas, de visitas técnicas, de seminários, de cursos e de oficinas; 4ª. Etapa: Adequação do espaço físico para o desenvolvimento das atividades da brinquedoteca; 5ª. Etapa: Organização geral da brinquedoteca: acervo, equipamentos, materiais e funcionamento e início das atividades de atendimento da brinquedoteca; 6ª. Etapa: Elaboração de materiais didáticos, brinquedos e jogos que atendessem as necessidades específicas das crianças; 7ª. Etapa: Elaboração de relatórios e disseminação dos resultados do projeto

### **Resultados e discussões**

Muitas foram as conquistas advindas com o projeto *Brinquedoteca: um espaço criativo de vivências e convivências*, dentre elas: a adequação do espaço físico para o desenvolvimento das atividades da brinquedoteca; a organização geral da brinquedoteca: acervo, equipamentos, materiais e funcionamento; a elaboração de materiais didáticos, brinquedos e jogos que atendam as necessidades específicas das crianças; o atendimento a quase 300 crianças entre 3 e 10 anos, além de adolescentes e jovens portadores de necessidades especiais; em um único ano(2010); Criação do blog da brinquedoteca - <http://labrinque.wordpress.com/>, a produção de pesquisa consubstanciada pela elaboração de três trabalhos de conclusão de curso; a participação com apresentação de trabalho das alunas-pesquisadoras em vários eventos científicos: Em maio de 2010-Semana de Pedagogia UNIFAL (2 trabalhos); Em julho de 2010 - Congresso Internacional de Educação Infantil Rio de Janeiro (1 trabalho); Em setembro 2010 - I Simpósio do Grupo de Estudo em Puericultura UNIFESP (4 trabalhos); Congresso de Leitura UNIFAL (4 trabalhos); III Jornada Científica da UNIFAL (4 trabalhos); Em novembro 2010- II Fórum Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar UNIFESP (1 trabalho).

O Projeto de Extensão “Brinquedoteca como um espaço criativo de vivências e convivências” buscou promover a integração do ensino, pesquisa e extensão por meio da implantação da brinquedoteca universitária oportunizando situações diversas de estudos, de projetos e de intervenção e a integração entre comunidade universitária, local e regional, primando pela qualidade do trabalho e valorização do lúdico.

Os resultados apontados permitem afirmar que os objetivos foram cumpridos, no entanto, sem dúvida nenhuma, a conquista mais importante foi a possibilidade de

encontrar, ver e ouvir o outro. Seguramente situação bastante dialética, por ser ao mesmo tempo rica em oportunidades e conflitos.

### **Conclusão**

A experiência formativa na e da Brinquedoteca mostrou-se uma oportunidade de aprendizado rica em contradições. O contato com as diferentes realidades dos colegas, das crianças, de seus professores, os contrastes sociais, econômicos, as diferentes culturas e etnias revelaram um ambiente repleto de histórias, de trajetórias, de sonhos, de esperanças, de oportunidades. Esses aspectos favoreceram a formação pedagógica, política e, sobretudo humanizaram as relações. Permitiram aos alunos situações concretas de aprendizado de que o mundo pode e deve ser transformado continuamente, de se ver como co-construtores destas mudanças, mas, sobretudo, terem vivido experiências em que a cultura e o poder são pensados a partir de uma educação de qualidade. Tomo de empréstimo as palavras de Bourdieu (1997) ao referir-se a nossa responsabilidade para com os que nos confiam o seu tempo, “não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender”. (p. 9). Assim, o espaço da Brinquedoteca também foi formativo, à medida que se tentava compreender as pessoas como são, evitando rótulos, classificações e diagnósticos, ainda que seja um exercício muito difícil, mas necessário para quem almeja afastar-se de explicações simplificadoras e maniqueístas de um processo tão complexo quanto o da docência.

### **Referências**

- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 7ªed. São Paulo: Cortez. 2008. (Coleção questões da nossa época, v.43).
- CORSARO, W.A. Reprodução interpretativa e a cultura de pares. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A, M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças, diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez. 2009
- QUINTEIRO, J. CARVALHO, D. C. de; SERRÃO, M. I. B. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, J; CARVALHO, D.C. de. (orgs). *Participar, brincar e aprender; exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara: Junqueira & Marin. 2007.p. 21-50.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. *Projeto político pedagógico de Pedagogia*. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas. 2008. (mimeo)



# CRIADANÇA- DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA COM ALUNOS/AS DA CRIARTE.

Área temática: Educação

Responsável pelo trabalho: Erineusa Maria da Silva

Instituição: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES).

Autoras: 1. Erineusa Maria da SILVA; 2. Ayla Giostri RIBEIRO; 3. Mirela Geane dos Santos GONÇALVES; 4. Júlia Bigossi ARAGÃO.

## RESUMO

*Trata de um relato de experiência sobre o CriaDança, projeto vinculado a ATIF em Linguagens II: Danças sociais de salão, história e diversidade humana, que em parceria com a Criarte, no semestre 2011.1 atendeu alunos de 4 e 5 anos. A ATIF compõe a matriz curricular do curso de Educação Física da UFES podendo se apresentar como um espaço de aproximação do estudante a realidade de sua atuação profissional, o que reforça sua formação na medida em que o coloca em posição e situação de refletir e repensar a relação teoria- prática na atuação do professor de Educação Física. Além disso, o CriaDança oportuniza experiências com Dança às crianças atendidas pela Criarte, numa perspectiva criativa de dança e de incentivo ao protagonismo infantil. Durante as intervenções foram privilegiados conteúdos que, respeitando esse momento da formação humana, relacionavam-se ao dançar com o outro, bem como vivências que potencializassem a expressão corporal das crianças. A intervenção se orientou pela perspectiva apontada por Souza (2011), segundo a qual educamos para e pela dança; e por Marques (2008) que propõe a resignificação das práticas em dança denominadas “criativas”. É possível afirmar que ao final do semestre as crianças experimentaram diferentes ritmos, sendo capazes de articular o ritmo da música às formas de dança; desenvolveram atividades em grupos, sendo capaz de respeitar o se movimentar do outro, com pouca ocorrência de desrespeito; emitiram opiniões a respeito do que está sendo produzido pelo grupo; e se expressaram de maneira criativa e criadora nos momentos de aula.*

**Palavras- chave:** Educação Física; Dança de Salão; Educação Infantil;

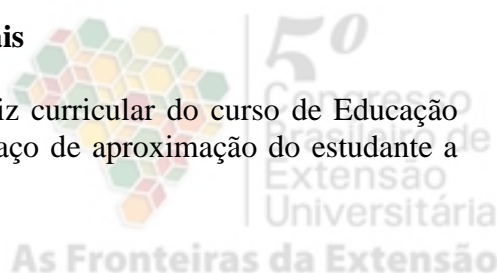
## Considerações Iniciais

As ATIF's<sup>1</sup> são atividades que compõe a matriz curricular do curso de Educação Física da UFES<sup>2</sup> podendo se apresentar como um espaço de aproximação do estudante a

---

<sup>1</sup> Atividades interativas de Formação.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo.



realidade de sua atuação profissional. Esta aproximação reforça sua formação na medida, em que o coloca em posição e situação de refletir e repensar a relação teoria- prática na atuação do professor de Educação Física. Pensando em oportunizar ao acadêmico essa experiência e também preocupados em possibilitar experiências com Dança às crianças atendidas pela Criarte<sup>3</sup>, a ATIF em Linguagens II: Danças sociais de salão, história e diversidade humana, propôs o projeto CriaDança em parceria com aquela instituição.

Tendo em vista que a ATIF trata das danças sociais de salão, para o âmbito da Educação Infantil foram privilegiados conteúdos que, respeitando esse momento da formação humana, relacionassem-se ao dançar com o outro, em duplas, trios, enfim em grupos; bem como vivências que potencializassem a expressão corporal das crianças.

A Dança, como conteúdo das aulas da Educação Infantil da Criarte, tornou-se interessante pela aproximação entre esta e o CEFD, o que facilitou na operacionalização do projeto, mas fundamentalmente pelo interesse em lidar com a Dança e seus elementos educativos para esse momento tão rico da educação que é a educação infantil. Outro fator interessante foi a oportunidade de trabalhar o conteúdo dança de salão com essa faixa etária. A dança se apresenta como um conteúdo quase nunca trabalhado com os demais níveis e modalidades de ensino, restringindo-se a ser tratada em momentos festivos e comemorativos da escola (BRASILEIRO, 2002-2003). Em se tratando da educação infantil, trabalha-se a expressão corporal, no entanto, a Dança também fica remetida aos eventos comemorativos da escola.

A dança em si acaba perdendo seu referencial, tendo em vista que os professores de educação física acabam excluindo este conteúdo de seu planejamento, alegando não saberem como trabalhá-lo, ou seja, falta-lhe conhecimento e domínio do conteúdo; alegando também a ausência de estrutura adequada e ainda a pouca aceitação do conteúdo pelos alunos, em especial, os do sexo masculino<sup>4</sup> (BRASILEIRO, 2002-2003). Esses fatores enraizados no fazer docente do professor de Educação Física provocam uma grande dificuldade de aceitação por parte dos alunos dos anos posteriores a educação infantil, por falta de vivência com dança desde a infância.

Nesse sentido, o trabalho com Dança de salão na Criarte se apresenta com grandes possibilidades de aprendizagens, tanto para as crianças como para os acadêmicos que participam desse projeto.

Nesse relato de experiência vamos focar para a experiência das crianças, buscando apresentar como foram realizadas as intervenções e algumas considerações parciais sobre essas experiências. Antes, porém, abordaremos a respeito dos eixos que escolhemos como norteadores do projeto.

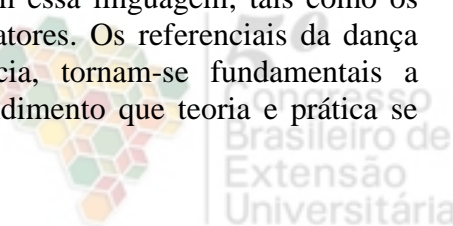
### **Eixos norteadores do projeto**

Elegemos três eixos que, articulados pela mediação pedagógica, orientaram nossas ações. O primeiro eixo, trata-se da educação para dança (SOUZA, 2002). A Educação para a dança significa apresentar os referenciais que produzem essa linguagem, tais como os elementos da dança: ritmo, música, movimento e seus fatores. Os referenciais da dança como o espaço, o tempo, a energia/peso e a fluência, tornam-se fundamentais a investigação dessa linguagem. Obviamente que no entendimento que teoria e prática se

---

<sup>3</sup> Centro de educação Infantil/UFES.

<sup>4</sup> A Dança trabalhada desde os primeiros anos na educação infantil poderá ser geradora de enfrentamentos a preconceitos, como “dançar é coisa de menina”, “o negro é que dança bem o samba”, dentre outros.



relacionam dialeticamente, esses referenciais fundamentam também a “prática, reflexão e apreciação da dança” (SOUZA, 2011, p.9). Os objetivos específicos deste eixo são: a) experimentar diferentes ritmos sendo capaz de articular o ritmo da música às formas de dança; b) escolher um ritmo de música e uma forma de dança para a produção de uma composição coreográfica que expresse relação com as pinturas de Portinari.

Já o segundo eixo é a educação pela dança que se resume na compreensão de que por meio da dança é possível “desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica” (SOUZA, 2011, p.9); sendo possível também analisar a realidade percebida, desenvolvendo sua criatividade, o que pode gerar mudanças sobre a realidade analisada. Os objetivos específicos deste eixo são: a) desenvolver atividades em grupos, sendo capaz de respeitar o “se movimentar” do outro bem como suas opiniões; b) emitir suas opiniões a respeito do que está sendo produzido pelo grupo.

Finalmente, o terceiro eixo é o Protagonismo da Criança. Nesse eixo partimos do entendimento de que nosso potencial criativo para o movimento não pode ser totalmente livre e espontâneo, pois é também influenciado pelas experiências, relações sociais, processos de ensino-aprendizado por que passamos no decorrer de nossas vidas. Esses processos ainda hoje são muito autoritários e conservadores. Mas, acreditamos que é pelo exercício cotidiano da criatividade e da autonomia (pautada pelo coletivo em relação) que o potencial de criação das crianças em dança será estimulado. De forma alguma queremos negar a importância do aluno “reproduzir” movimentos elaborados pelos povos e culturas, pois é por meio desses “modelos” que o aluno também apreende o conteúdo da dança ali tratado. Mas, é fundamental que o aluno seja apresentado a novas possibilidades de mobilização dos elementos da dança e que também crie seus movimentos, mas compreendendo e dominando os códigos da linguagem da dança. São objetivos específicos deste eixo: a) fazer escolhas no âmbito particular e articular essas escolhas ao coletivo; b) expressar-se de maneira criativa e criadora nos momentos de aula; c) criar movimentos para a produção de uma composição coreográfica.

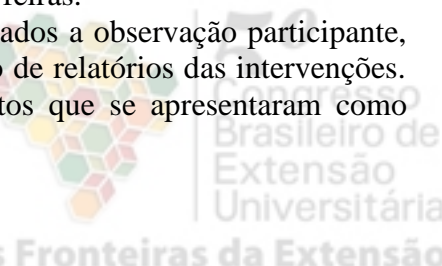
### **Procedimentos Adotados**

A ATIF, com dois encontros de duas horas por semana, adotou a seguinte organização no semestre: na terça-feira fazíamos o planejamento da aula e na quinta eram feitas as intervenções com as crianças da Criarte no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, na sala oito.

As intervenções tiveram seu início no dia quinze de abril, e estamos até o presente momento atuando. Os quatro alunos responsáveis pelas intervenções se revezam entre as tarefas de planejar, ministrar, relatar e filmar as aulas segundo um cronograma mensal previamente discutido nas aulas de planejamento das terças feiras.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante, videogravação das sessões, fotografias e registros por meio de relatórios das intervenções. Os dados foram analisados por categorização de elementos que se apresentaram como recorrentes nas aulas e falas dos participantes.

### **Materialização da Prática**





O projeto CriaDança, na sua concepção, buscou guardar relações com os objetivos e procedimentos planejados pelas professoras da Criarte. No entanto, na sua materialização, apesar de os objetivos atitudinais estarem em sintonia interdisciplinar com o planejado pela Criarte, nos procedimentos temos tido dificuldades de realizar atividades que contemplem e estejam em consonância temporal com as questões vinculadas aos projetos desenvolvidos pelas duas turmas (grupo 4 e 5) - “Portinari”, que apresenta telas do pintor aos alunos e reflete sobre seu contexto de criação; e “Eu e meus amigos”, que visa trabalhar o respeito pelo outro; este último trabalhado apenas pelo grupo quatro.

Assim, buscando resguardar a concepção interdisciplinar do projeto CriaDança, na primeira aula trabalhamos com o livro vinculado ao Projeto “Eu e meus amigos”, pois era nosso primeiro encontro com as crianças e havia a necessidade de desenvolver atividades por meio das quais conhecêssemos as crianças e elas a nós. Apesar de essa aula ter sido interessante, analisamos que a mesma podia ter se aproximado mais dos movimentos dançantes e menos da expressão corporal ou mesmo de atividades lúdicas. Nossa avaliação é que trabalhamos pouco, tanto com a educação pela dança como com a educação para a dança como previsto pelos eixos norteadores acima descritos.

A segunda aula foi planejada visando superar os problemas que foram detectados na primeira aula. Nesse sentido, retornamos para os eixos norteadores e trabalhamos a partir dos elementos da dança e fatores do movimento, considerando a educação para a dança. Para tal, fundamentamos nossa ação nos princípios coreológicos de Rudolf Laban, ressignificados por Isabel Marques (2008) nos denominados sub-textos e contextos dos alunos. Assim, trabalhamos o espaço, estimulando a descoberta de suas possibilidades em termos de níveis e direções. Também priorizamos nessa aula as possibilidades de dançar com o outro explorando elementos básicos da dança de salão.

Nessa aula utilizamos bolas de soprar com foco para “o dançar a dois”, para o respeito ao tempo e ritmo do outro. Nesse momento da aula os alunos usando balões entre o seu corpo e do outro deveriam, a seu modo, equilibrar a bola para que não caísse dançando com o outro. Na verdade a intenção foi de que dançassem sem que de fato colocássemos um a priori de como dançar. Foi muito interessante, pois a maioria dançou, inclusive com passos mais complexos, como o dois para lá e dois para cá, sem que demonstrássemos ou falássemos uma forma determinada de dançar a música que tocava. Ao final da atividade pedimos para dançarem com a bola entre suas barrigas e depois de dançarem um tempo assim, pedimos que dessem um abraço forte no amigo/a e estourassem as bolas, o que se tornou uma verdadeira festa. Essa atividade parece ter sido significativa para eles, pois a professora de sala nos relatou que na semana seguinte quando ocorreu o aniversário de uma amiguinha de turma os alunos pediram para retirar as bolas da decoração para realizarem a atividade da aula de dança.

A partir dessa aula percebemos que os objetivos de nossas intervenções deveriam estar sempre pontuados pelo lúdico, como um outro eixo do projeto. Assim, ministramos diversas aulas, que pelo limite de espaço desse relato, não será possível apresentar com detalhes. Mas, a título de exemplo, nas aulas seguintes trabalhamos com os fatores do movimento fluência, energia/peso e tempo. Esses fatores, no entanto, não eram trabalhados de forma isolada, mas sempre em relação e de forma simultânea. Nas atividades usamos lenços como o material focalizador do movimento do outro a ser explorado; usamos a atividade cama de gato (atividade feita com barbantes entrelaçados, uma espécie de teia) como motivadora para o aprendizado de níveis e tempos diferentes, a dança das laranjas (relacionando ao aprendizado da letra “L”). Interessante reafirmar o lúdico como aliado das aulas. Na experiência com a cama de gato, a motivação para a brincadeira foi imaginar que eram aranhas dançantes; ao passarem pela cama de gato os alunos se adentraram no contexto e vivenciam a dança de forma prazerosa.

Outro aliado para a aula pode ser o material utilizado. Nas duas turmas as crianças gostam muito de bola de soprar; este tem sido um material muito utilizado, além de cordas e varinhas mágicas, ou seja, o lúdico prevalece e isso tem sido muito apropriado a aproximação dos alunos a linguagem da dança. Os alunos também criam seus movimentos dançantes e compreendem seus códigos criando e recriando movimentos que podem ser utilizados em uma composição coreográfica ou mesmo como conhecimento que o constitua num apreciador dessa arte.

### **Considerações Parciais**

Apesar de estarmos em processo de materialização do projeto podemos afirmar que nossos objetivos tanto os propostos pela ATIF, quanto os indicados pelo CriaDança estão sendo cotidianamente construído, vividos e refletidos. Em especial o que tem nos motivado são as reflexões que o projeto nos remete fazer. Na verdade o mais importante nesse processo, não são as máximas “deu certo” ou “deu errado”, mas o repensar incessante sobre nossas ações, e a busca por superação das questões que podemos aprofundar e melhorar.

É importante lembrar que parte das crianças já tem uma relação com a Dança, mesmo que pontual: alguns realizam coreografias para eventos na escola e algumas meninas fazem balé. Isso tem sido positivo, pois demonstram gosto pela prática de dança, independente de não ser o balé a forma que estamos desenvolvendo. Nesse sentido, percebemos que depois de algumas aulas, quando o estranhamento inicial se transformou em confiança, temos tido mais facilidade para elaborar os planejamentos e realizar as intervenções.

Outra coisa que nos chama atenção é que temos conseguido aproximar da dança e dos alunos participantes um aluno do grupo quatro que apresenta deficiências e que não participava das aulas realizando as atividades. Na atualidade, o mesmo que no início das intervenções se isolava ou era isolado, já participa ativamente das aulas, dançando inclusive.

Por fim, ressaltamos que os objetivos específicos do projeto aos poucos vão se delineando em conformidade, ora com o que planejamos e ora com o que houve necessidade de ser replanejado. Podemos afirmar que os alunos durante esse tempo de efetivação do projeto experimentaram diferentes ritmos, sendo capazes de articular o ritmo da música às formas de dança; desenvolveram atividades em grupos, sendo capaz de respeitar o se movimentar do outro, com pouca ocorrência de desrespeito; emitiram opiniões a respeito do que está sendo produzido pelo grupo; e se expressaram de maneira criativa e criadora nos momentos de aula.

### **Referências bibliográficas**

BRASILEIRO, Livia Tenório Brasileiro. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**. 6: 45-58, jul./jun. 2002-2003.

MARQUES, Isabel. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Maria Inês Galvão. Arte, Cultura e Sociedade: Uma rede intrigante para algumas reflexões sobre a Dança. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/33920290/38-Arte-Cultura-e-Sociedade-Uma-rede-intrigante-para-algumas-reflexoes-sobre-a-Danca>. Acesso em: 20 de março de 2011.

# ENSINAR E APRENDER ARTE: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS EM ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO

Área: Educação  
Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

**Resumo:** este texto apresenta aspectos do projeto institucional da UERGS, contemplado no Edital nº 001/2011/CAPES. Objetiva desenvolver, com estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ações de pesquisa e intervenção no contexto de escolas públicas de Montenegro – RS, a partir de observações, planejamentos coletivos em Artes. Pretende-se contribuir com a formação inicial dos estudantes destes cursos, possibilitando o envolvimento com sua escolha pela docência específica, de modo a comprometê-los com sua escolha profissional.

**Palavras-chave:** ensino de Arte; formação inicial em Artes; educação e ludicidade.

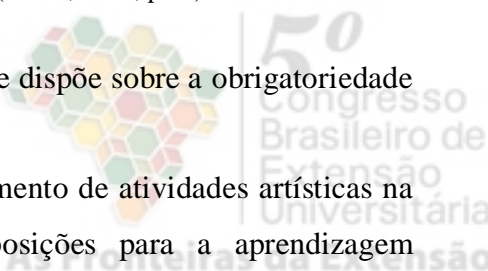
## Introdução

Na sociedade contemporânea a propagação de novas tecnologias de informação e comunicação amplia os espaços para acesso e divulgação de uma vasta produção cultural. A difusão de múltiplas linguagens e novos artefatos midiáticos propicia novos olhares e formas de sentir e agir no mundo globalizado. Além das transformações conjunturais, houve mudanças na legislação do ensino de Arte, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996. No artigo 26, a Arte é posta como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Com isso, são lançados novos desafios para a formação inicial de educadores. Dentre as inovações curriculares, salientam-se os parâmetros curriculares nacionais, que postulam:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (Brasil, 1997, p.19).

Outro documento é a Lei nº 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola.

Com base no exposto, fundamenta-se o oferecimento de atividades artísticas na Educação Básica, o que amplia condições e disposições para a aprendizagem proporcionando momentos de descontração e expressividade de emoções espontâneas



(PASQUIER, SCHNAIDT, 2005). Pesquisas revelam que as atividades lúdicas e artísticas preparam a criança para as atividades escolares como a aquisição da leitura e escrita, potencializando a auto-estima das crianças que apresentam mais dificuldades. Explicações para estes resultados são apontadas pelos estudiosos, ao afirmarem que, por envolverem a formação de vínculos afetivos entre os pares e com o docente que orienta e conduz tais atividades, todas estas potencialidades são estimuladas. Assim, a atividade docente de educação nas Artes promove a inclusão social e o controle da violência nas relações com o contexto escolar.

Todavia, a efetivação das demandas anteriormente apontadas não será garantida por mera imposição legal, mas, acima de tudo, requer novos olhares sobre a formação docente, transpondo concepções tecnicistas pautadas em modelos hegemônicos. É preciso, pois, despertar no/a licenciando/a sensibilidade e competências para focar as múltiplas linguagens e diversidades culturais no âmbito das práticas pedagógicas. A formação docente precisa transpor a mera aprendizagem de técnicas e/ou instrumentalização, proporcionando o desenvolvimento de competências necessárias para a exploração de múltiplas linguagens (musical, teatral, visual, corporal, entre outras) no contexto educativo, mediante articulação entre formação artística e docente.

Convém destacar que os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ofertados pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em Montenegro, estão em sintonia com a proposta de contribuir com o desenvolvimento de diferentes vocações regionais. Os licenciados atuarão na docência e nas atividades artísticas de suas áreas, na Educação Básica, por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações humanas, a arte, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. Também estarão capacitados para desenvolver a docência fundamentada na inclusão social, na visão sócio-histórica e de pesquisa, como um aspecto inerente à atividade artística e à docência.

Em relação ao ensino de música, o presente projeto volta-se à qualificação do contexto escolar, no planejamento e na implementação de atividades musicais com os estudantes das licenciaturas em Música, promovendo a implementação da Lei nº 11.769/2008. As licenciaturas em Artes Visuais, Dança e Teatro se inserem na proposta de construção de ambientes de aprendizagens criativos e lúdicos, que valorizem a sensibilidade da criança e que integrem a emoção e a surpresa de ensinar com arte e aprendendo através do brincar.

O objetivo do projeto é contribuir para o crescimento da docência na área das Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em suas diferentes modalidades, por meio da valorização das práticas pedagógicas direcionadas ao favorecimento do desempenho acadêmico das crianças e de seu desenvolvimento na integração dos aspectos físicos, psíquicos, cognitivos, sociais e culturais.

Do mesmo modo, objetivos específicos complementam a variedade de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes das referidas áreas artísticas, quais sejam:

- Oportunizar espaços criativos de aprendizagem de práticas docentes para os estudantes.
- Promover o crescimento pessoal e profissional dos licenciandos, por meio de experiências em Educação Musical e Artes.
- Conhecer as epistemologias da Educação Musical, Artes Visuais, Teatro e Dança, bem como os teóricos responsáveis pela construção destas áreas do conhecimento.
- Investigar as metodologias nas diferentes modalidades de ensino das Artes.
- Construir práticas inovadoras em Educação Musical, Artes Visuais, Teatro e Dança a serem experienciadas em escolas de Ensino Fundamental.
- Conhecer tendências em avaliação do conhecimento escolar nas Artes.

### **Material e Metodologia**

Para o desenvolvimento deste projeto optou-se pela abordagem qualitativa e como método a pesquisa-ação.

A pesquisa qualitativa tem como antecedentes históricos as ciências naturais e a filosofia. (GLAZIER, POWELL, 1992). Pretende traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre o pesquisador e o pesquisado, entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação (MAANEN, 1979).

Na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa o foco é a imersão do pesquisador, no caso, o licenciando, no contexto, e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. A pesquisa-ação, conforme explica Thiollent (1997), pressupõe uma concepção de ação que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado” (p.36). Dentre estes

elementos podem ser destacadas a coordenação de área do projeto, bem como as supervisões das escolas de ensino fundamental.

Acredita-se ser possível obter uma constante interação entre “os agentes” de que trata Thiollent (1997), sendo os projetos desenvolvidos nos ambientes das escolas. Neste enfoque, o projeto prevê o entrosamento entre os/as licenciandos/as com os/as educadores/as das escolas, com os educandos/as, promovendo interação, compartilhamento de ideias e percepções acerca da expressão artística, através de suas múltiplas linguagens e a partir das diversidades culturais de seus atores.

Com base em tais referenciais metodológicos, os licenciandos deverão desenvolver ações de pesquisa e intervenção no contexto de escolas públicas de Montenegro – RS, a partir de observações, planejamentos coletivos de atividades em Educação Musical e Artes, pesquisas sobre epistemologia da Educação Musical e das Artes, metodologias de ensino de Educação Musical e Artes no Brasil e no mundo, avaliação em Educação Musical e Artes no Brasil e no mundo, implementação e divulgação de novas metodologias a partir das experiências realizadas.

### **Resultados e Discussões**

Até o presente momento foram escolhidas as escolas nas quais ocorrerão as atividades, sendo que em cada instituição haverá um supervisor, o qual auxiliará no processo de inserção e encantamento, juntamente com a coordenação do projeto. Do mesmo modo, já foram realizadas reuniões com os 10 (dez) estudantes que participarão do projeto. Este projeto terá uma duração de dois anos, sendo que todos os participantes receberão uma bolsa de estudos da CAPES.

### **Conclusões**

O projeto é fundamentado por concepções de arte e educação (NEVES *et al.*, 1998), desenvolvimento da criança e na sua inserção na cultura e condição sócio-histórica, as quais deverão compor o instrumental necessário para as ações junto ao ambiente escolar.

A flexibilidade da proposta curricular possibilita, de um lado, a compreensão de que as transformações ocorrem cada vez mais rápidas em nível do conhecimento e, de outro, o entendimento, por meio de estudos eletivos, da necessidade de referenciais decorrentes da realidade local e regional. Destaca-se o fato de as licenciaturas objeto deste projeto primarem pela associação entre a formação integral e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento, na perspectiva de Arte e Ciência, comprometidas com a construção de soluções individuais e coletivas. Conforme Fusari e Ferraz (1993),

a vivência dos processos artísticos dependerá da forma de orientação dos profissionais que atuam nas áreas específicas (Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas, Dança, Vídeo, Cinema, Televisão). Por essa razão, deve-se estar atento para que o processo artístico se oriente pelas múltiplas oportunidades que deverão aparecer no andamento dos trabalhos escolares. Não é procurando unicamente uma produção final, nem atribuindo aos alunos um número infundável de “técnicas”, que atingiremos as metas desse curso. Mais do que tudo, importa a observação de *como* e *o que* é definido no transcorrer das aulas de arte. Ou seja, estamos falando em uma *educação da práxis artística*, preocupada com o aprofundamento de conceitos, critérios e processos que levam a criança e o adolescente a dominarem as linguagens específicas da arte. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.56).

Com base no exposto, destaca-se, ainda, que os/as licenciandos/as dos cursos atuarão na docência e na atividade artística de suas áreas, na Educação Básica, por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações humanas, a Arte, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. A formação para a docência está pautada numa perspectiva de inclusão social, de visão sócio-histórica e de pesquisa, como um aspecto inerente à atividade artística e à docência. Logo, o presente projeto visa contemplar tais demandas, uma vez que as licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da UERGS estão inseridas na proposta de construção de ambientes de aprendizagem criativos e lúdicos, que valorizem a sensibilidade dos/as licenciandos/as e que integrem a emoção e a surpresa de inventar com arte e aprender brincando.

Assim, pretende-se contribuir com a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, possibilitando o envolvimento direto dos estudantes com sua opção pela docência específica, comprometendo-os com sua escolha profissional e, assim, contribuindo com a Educação Básica.

### Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino da arte*. Brasília, 1997.

FUSARI, M.; FERRAZ, M. H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.

MAANEN, J. V. *Reclaiming qualitative methods for organizational research*: a preface. In: *Administrative Science Quarterly*, V.24, n.4, december, p.520-526, 1979.

NEVES, Iara C. *et al.* (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

PASQUIER, M. A. D.; SCHNAIDT, M. *La letter, je ne veux pas la voir: un enfant écrit mal*. Paris, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

# LUDOTECA: LABORATÓRIO DO BRINCAR

Área Temática: Educação

Maria do Carmo Morales Pinheiro<sup>1</sup>

Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC)

Everton Nunes Franco; Kaciele Rodrigues Ferreira; Kenya Cardoso; Valdomiro Patrício de Lucena;<sup>2</sup> Suzane Cardoso da Silva Oliveira<sup>3</sup>; Washington Almeida Felipe Nascimento<sup>4</sup>

**Resumo:** Este texto versa sobre os primórdios de um dos laboratórios do curso de Educação Física da UFG/Campus Catalão que ainda está em fase de implantação. Trata-se de uma Ludoteca, cujo projeto de extensão intitulado “Ludoteca: lugar-tempo de produção de subjetividade a partir do brincar” foi aprovado pelo Edital PROEXT 2010, o que tem viabilizado o início de seu funcionamento neste ano de 2011. A Ludoteca do curso de Educação Física pretende se constituir num espaço interdisciplinar, abrigando o trabalho com o brinquedo e suas possibilidades na formação específica dessa área, mas também de outras áreas do saber que tenham na ludicidade um elemento essencial *da e na* formação profissional.

**Palavras-chave:** ludoteca, brinquedo, laboratório.

## Alguns inícios

O Laboratório Ludoteca do curso de Educação Física da UFG do Campus Catalão, que ainda se encontra em estado embrionário, busca se configurar como um local de referência para o exercício das três esferas que compõem a universidade: ensino, pesquisa e extensão.

A criação do referido laboratório, possibilitada pelo financiamento do Edital PROEXT 2010 n.5, se justifica em função de que o brinquedo, a brincadeira e a ludicidade são elementos muito presentes na formação do professor de Educação Física. Em algumas perspectivas teóricas, a ludicidade se coloca inclusive como possibilidade de resistência em uma sociedade tão obcecada pela produtividade e pela racionalidade que imperam no mundo do capital em pleno século XXI.

Além de seu importante papel na formação de professores nos âmbitos do ensino e da pesquisa, ele também se constitui como valioso campo de extensão, por meio da efetivação do direito de brincar.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto I no curso de Educação Física e Coordenadora de Extensão e Cultura da UFG/CAC.

<sup>2</sup> Acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da UFG/CAC. Bolsistas PROEXT 2011.

<sup>3</sup> Acadêmica da Licenciatura em Educação Física da UFG/CAC. Bolsista PROBEC-UFG 2011-2012.

<sup>4</sup> Acadêmico da Licenciatura em Educação Física da UFG/CAC. Bolsista Permanente da UFG/CAC.





Em acordo com esses princípios, os objetivos eleitos para esse momento de implantação da Ludoteca da Educação Física são: 1) Reformar e equipar a sala a ela destinada; 2) Promover o acesso e experimentação do acervo da Ludoteca por parte de crianças provenientes de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Catalão e micro-região, à crianças das escolas especiais ainda existentes na cidade, bem como à crianças em situação de vulnerabilidade social atendidas em projetos e abrigos locais e da micro-região; 3) Constituir-se em laboratório de formação inicial e continuada de professores/profissionais da área de Educação Física, bem como de outras áreas que tenham no brincar e no jogar foco de sua formação e atuação.

Tal proposta nasce da necessidade de implementar ambientes de experimentação do brincar, do jogo e da brincadeira em uma cidade carente de espaços públicos e acessíveis ao exercício da ludicidade, do lazer, da arte e da cultura por parte do público infantil. Nesse sentido, ele busca viabilizar e potencializar vínculos com a comunidade local e regional a partir da garantia e do exercício efetivo do direito de brincar de crianças e jovens, bem como da qualificação dos profissionais que lidam com esses grupos sociais.

### **Brincar: crianças e professores**

Do ponto de vista dos significados do brincar e do jogo na sociedade e na cultura, há inúmeras contribuições a serem listadas. Aliás, a filosofia, a história, a sociologia, a pedagogia e a psicologia, dentre inúmeras outras áreas, se interessam pelo brincar e pela brincadeira desde longa data, produzindo muito material teórico e prático a respeito do fenômeno. Somente para ilustrar, recortemos alguns desses debates para pensar, brevemente, em certos sentidos tomados pelo brincar e pelo jogo em nossa cultura.

Walter Benjamin (1984) foi um colecionador-investigador de brinquedos, objetos que considerava verdadeiros testemunhos de como nossa civilização, ao pensar e tratar a criança, se pensa e trata a si própria. Se antes da modernidade os brinquedos são artefatos usufruídos pelas diferentes gerações e aparecem como sub-produtos das manufaturas, o que lhes confere um formato artesanal e caracterizado pela miniaturização do real, além de serem feitos de madeira, os processos subsequentes de industrialização colados às transformações que separam mundo adulto de mundo infantil, fazem do objeto brincar um artefato voltado somente a este último público, já com formatos e materiais bastante distintos dos que o antecederam (na atualidade, p.ex., o plástico é o principal material de que os brinquedos são confeccionados, algo que não se separa das representações de mundo social as quais o próprio objeto veicula).

E não são os tamanhos, cores, materiais, texturas e aromas provenientes dos brinquedos que estimulam e possibilitam que um sem-número de experiências seja desenrolado com e a partir deles? Como assinala Porto (1998), matéria e representação se aliam, pois cores berrantes, materiais sintéticos e texturas diversas tornam-se códigos e, por isso, meios de significação. É assim que se instaura, por exemplo, um debate sobre o papel e o uso dos brinquedos tradicionais e dos brinquedos industrializados na formação de nossas crianças (e de nossos educadores).

Ao promover uma relação lúdica com o mundo, o brinquedo leva quem brinca a criar um mundo próprio dentro de um maior (BENJAMIN, 1984), ou seja, um outro mundo que torna possíveis a expressão de necessidades funcionais, existenciais, culturais e estéticas que não seriam possibilitadas *pela e na* vida real.

Nessa mesma esteira, porém, de uma perspectiva psicológica, Vigotski (1998) afirma que ao brincar (na presença ou não do objeto brinquedo), a criança vai além do seu comportamento habitual, porque na representação dos papéis escolhidos ou atribuídos pelos pares e objetos disponíveis para o jogo, a criança precisa mostrar-se maior do que realmente é. Portanto, põe em movimento processos de pensamento e de ação que não realiza cotidianamente. Assim, o brinquedo/brincar desencadeia aprendizagens da criança com relação ao mundo, mas também com relação a si mesma, situação que a faz entrar em contato com várias dimensões de sua cultura e do mundo que a cerca.

Com base nisso é que se justifica a necessidade de existência e manutenção de brinquedotecas capazes de atender ao público infantil em suas necessidades de desenvolvimento, de fruição da produção cultural e artística e de estabelecimento de vínculos com o mundo e com os outros, assim como a formação de profissionais como os brinquedistas, o que mobiliza muitos processos de ensino-aprendizagem mediados pela necessária investigação que esse campo de trabalho solicita. Nesse sentido, Porto (1998) destaca alguns objetivos de brinquedotecas em geral: 'favorecer a brincadeira, dando-lhe a devida importância; combater as desigualdades sociais em matéria de brinquedos; ajudar a criança-consumidor para uma educação em que aprenda a escolher; favorecer as trocas e os encontros por intermédio das brincadeiras' (PORTO, 1998, p.188).

De tudo que até aqui foi dito, talvez o mais importante seja compreender a brincadeira como espaço-tempo de uma experiência bastante singular, onde o comportamento de quem brinca está protegido da censura normalmente presente em nossa sociedade. Assim, “a brincadeira é uma situação de frivolidade e flexibilidade. Algumas condutas que, sob pressões funcionais não seriam tentadas, podem ser experimentadas na

brincadeira. Nesse universo, a criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar” (PORTO, 1998). Isso vale para as crianças, mas também para os profissionais que se dedicam a essa atividade, os brinquedistas: adultos brincantes que dispõem boa parte do seu tempo para estudar e compreender, mas principalmente para fruir com outros do universo lúdico.

Uma Ludoteca como lugar-tempo de criação, portanto, de alguma poesia do corpo, de um exercício de desutilidades, como diria Manoel de Barros. Um lugar-tempo em que a desimportância toma a frente de todo e qualquer processo e, como elemento de resistência ao pronto e acabado tão típico de nossa *fast-vida*, conduz à reinvenção do Si. Lugar de autopoiesis infantil e do professor em formação, seja ela inicial ou continuada? É isso que deseja nossa Ludoteca.

### **Algumas ações iniciais e outras perspectivadas**

A Ludoteca começou seus trabalhos no primeiro semestre de 2011 assim que a verba do PROEXT chegou à universidade. O primeiro passo foi a seleção dos alunos-bolsistas, quatro licenciandos em Educação Física que foram incorporados ao laboratório. O passo seguinte foi capacitá-los para que dessem início aos pedidos de compras de materiais e solicitação de serviços para que o projeto pudesse começar a criar corpo.

Dentre estes pedidos, além dos eletrônicos de que todo e qualquer laboratório universitário precisa dispor, estão as principais aquisições de uma ludoteca que são brinquedos, jogos, vídeos, cds de música infantil, fantasias, materiais pedagógicos diversos, livros e filmes infantis. A organização desse acervo será feita por meio dos 'Cantos de brincar', que tenham por critério a similaridade funcional dos diversos materiais. Outro procedimento essencial será a sua catalogação.

Uma das maiores dificuldades tem sido o de aguardar o tempo da instituição para a aquisição destes materiais que acabam por se tornar o coração do laboratório. A burocracia envolvida na aquisição dos bens públicos é bastante pesada e acaba por lentificar processos que demandam alguma agilidade para que as ações extensionistas possam ser efetivadas. Consideramos esse destaque pertinente por entendermos que as dificuldades para lidar com o financiamento da extensão não se localizam apenas no pequeno número de programas a ela destinados, mas ao modo como as universidades gerem os recursos recebidos dessas fontes, que são verbas descentralizadas.

Também está em andamento o projeto de reforma da sala que sedia a Ludoteca, processo também demorado e que depende dos trâmites internos à universidade. Nesse

sentido, o que temos feito é acompanhar o referido processo e fazer gestão para que ele seja efetivado o mais breve possível.

Outra ação importante desenvolvida na ludoteca foi a criação de um grupo de estudos sobre “Lúdico e Brinquedotecas”. Assim, têm sido garantidas reuniões quinzenais de estudo de textos e livros, tais como *Homo Ludens* de Huizinga. Além disso, temos perspectivado para o segundo semestre letivo o debate sobre arteterapia e ludicidade para crianças em situação de vulnerabilidade social; infância, educação infantil e jogo; gênero e o brincar na infância; brincar e lazer em espaços não-formais; direitos das crianças e adolescentes ao brincar, dentre outros.

Por tratar-se de uma Ludoteca que além de proporcionar a interação simbólica com os brinquedos também pretende possibilitar que as brincadeiras que envolvem o corpo de maneira mais ampla aconteçam, e diante das condições ainda desfavoráveis para que se faça um uso efetivo do acervo da mesma, projetamos para o segundo semestre letivo uma ação denominada “A Ludoteca vai...: à praça, à escola, ao hospital”.

A referida ação pretende ser uma resposta de nosso laboratório ao seguinte problema: como a Ludoteca ainda não está equipada e ainda não temos condições de divulgá-la para trazer as crianças até ela, então ela irá até as crianças. A idéia é trabalhar com oficinas de construção de brinquedos e de pipas, além das brincadeiras de roda, nas praças da cidade de Catalão em dias de feira. A ida aos hospitais tem por objetivo inaugurar uma ação que é a dos “Professores da Alegria”, para estarem junto de crianças, mas também de adultos sob cuidados médicos. E nas escolas, sobretudo as de Educação Infantil, a ida se justifica pelo fato de que a SME-Catalão, por medida de segurança, proibiu os passeios escolares das crianças menores de 6 anos de idade.

Desse modo, desejamos inaugurar um novo espaço no Campus Catalão da UFG que possa ser usufruído pelas disciplinas do curso de Educação Física (assim como de outros cursos), e que também possa se efetivar como laboratório de extensão e de pesquisa.

### Referências

- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brincar, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e Produção Cultural**. 4 ed. São Paulo: Papyrus, 1998. p.171-198.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DE CRIANÇAS NAS ESCOLAS: UMA RELEITURA DOS DIREITOS E DEVERES, ATRAVÉS DO LÚDICO-PEDAGÓGICO COM BASE NA LEI 8.069/90 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

*Rosane T. Carvalho Porto<sup>1</sup>*

**RESUMO**

A premissa desse trabalho de extensão e pesquisa em andamento pretende dar continuidade ao estudo sobre a construção da cidadania de crianças nas escolas, utilizando o teatro de fantoches como meio lúdico-pedagógico, no que versa a compreensão e a sensibilização sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Buscar-se-à descobrir até que ponto as crianças conhecem seus direitos e principalmente seus deveres perante a legislação especial. A propositura desse mecanismo de aprendizagem tem por finalidade ser um procedimento de diálogo, de intersubjetividade e interatividade, de forma que se estabeleça através da linguagem artística a comunicação com as crianças, para que no seu meio escolar exercitem sua cidadania, não cometendo atos de violência.

**PALAVRAS- CHAVE: BRINCAR, CIDADANIA, CRIANÇAS**

**INTRODUÇÃO**

O projeto “O brincar e a construção da cidadania das crianças”, financiado pelo Papeds, tem por objetivo geral construir um agir comunicativo e reflexivo sobre os direitos e deveres de cidadania das crianças nas escolas, a partir do teatro com bonecos. Ao encontro disso, eis os objetivos específicos: – Analisar como é feita a leitura sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente nas escolas; – Diferenciar tarefa de trabalho infantil; Proporcionar aos acadê-

---

<sup>1</sup> Especialista em Direito Penal e Processual Penal e Mestre em Direito, área de concentração: Políticas Públicas de Inclusão Social pela Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc. Integrante do Grupo de Pesquisa: Direito, Cidadania e Políticas Públicas, coordenado pela professora Pós-Dr.<sup>a</sup> Marli M. M. da Costa. Professora de Direito Penal na Unisc. Coordenadora do Projeto “O brincar e a construção da cidadania das crianças”, financiado pelo Papeds.

nicos da graduação e alunos do mestrado em Direito da linha de Políticas Públicas de Inclusão Social a possibilidade de inserção comunitária junto às escolas, por meio de atividades lúdico-pedagógicas, juntamente com o Comando Regional do Vale do Rio Pardo.

O método adotado no desenvolvimento da proposta foi o hipotético dedutivo, numa perspectiva analítica e crítica. Ao se utilizar o teatro de fantoches como meio de comunicação com as crianças, procurou-se contextualizar, problematizar, falsear e encontrar respostas diferentes, contudo consensuais, que possibilitassem o procedimento de conexão dialógica pedagógica.

Justifica-se um projeto de extensão nesta área, por ser a Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc uma instituição de ensino superior com viés comunitário, comprometida com a transformação social a partir dos referenciais de solidariedade e humanismo, no sentido de proporcionar alternativas para o desenvolvimento de sua região de abrangência, auxiliando na implementação de políticas públicas educacionais e sociais em parceria com a Brigada Militar, que é também responsável pelo policiamento preventivo.

## **1 O EXERCÍCIO DA CIDADANIA PELA ARTE NO ESPAÇO ESCOLAR**

A sociabilidade humana é o ponto relevante de nosso estudo. É da necessidade-capacidade de conviver e interagir que surge a construção dos grupos sociais, a sua evolução, bem como a degeneração daqueles que não evoluem a ponto de banir de sua estrutura as fissuras e deformidades que comprometem seu desenvolvimento.

A família é, sem sombra de dúvidas, a pedra de esquina que equilibra toda a sociedade, um claro exemplo da sociabilidade humana, a gênese dos grupos sociais. Nela encontramos evidências que atestam a origem de muitas das mazelas atuais como reflexo de imposições. Tudo está diretamente ligado à cultura paralela que se desenvolveu através da desigualdade implantada pelo “progresso” desmedido e irracional. Nas famílias mais pobres, a necessidade gritante gerada pelos ritos do desigual foi o primeiro grande levante à virtude familiar. A privação e a violência vieram como consequência, alterando brutalmente os papéis e tornando a mutação socialmente aceita sem o menor questionamento. A desigualdade social ao longo dos séculos trouxe diferenças abismais entre os grupos familiares da nação.

Nos dizeres de Custódio, “O reconhecimento dos direitos fundamentais à criança e ao adolescente trouxe consigo o princípio da universalização, se-

gundo o qual os direitos catalogados são susceptíveis de reivindicação e efetivação para todas as crianças e adolescentes. [...]”<sup>2</sup>.

Assim, toda criança deve ter atenção especial, deve ser valorizada; necessita de respeito por estar em pleno desenvolvimento; seu valor, como portadora da continuidade do seu povo e da espécie, juntamente com sua vulnerabilidade, a torna merecedora de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para promoção e defesa de seus direitos. É preciso dar prioridade à criança em relação às políticas sociais, observando para que todas as suas necessidades sejam satisfeitas, principalmente no que se refere ao direito à vida, à educação, à saúde e ao lazer<sup>3</sup>.

Como é sabido, a Constituição Federal de 1988 adotou a Teoria da Proteção Integral no seu artigo 227, onde estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão<sup>4</sup>.

Mas é no ambiente escolar, com o auxílio dos professores, que se alcançarão os resultados mais relevantes. A própria Constituição Federal preceitua que a educação é direito de todos, sendo dever do Estado e da família em parceria com a sociedade promover e incentivar a sua concretização.

Para Winnicott, “a brincadeira fornece uma grande organização para a iniciação de relações emocionais, e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais”; a importância do brincar para a criança é que, além de ser lugar de construção, “tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, as crianças evoluem por intermédio de suas

<sup>2</sup> CUSTÓDIO, André Viana. *Direito da Criança e do Adolescente*. Criciúma: Unesc, 2009. p. 33.

<sup>3</sup> COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Natureza e implantação do novo direito da criança e do adolescente. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos*. Rio de Janeiro: Renovar, 1992. p. 19.

<sup>4</sup> COSTA, Daniel Carnio. Estatuto da criança e do adolescente: teoria da situação irregular e teoria da proteção integral – avanços e realidade social. *Revista Síntese de Direito Civil e Direito Processual Civil*, Porto Alegre, n. 8, p. 53, nov./dez. 2000.

próprias brincadeiras”, nisso se percebe a sua riqueza no que tange à significação social<sup>5</sup>.

### 3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E NÃO DESENVOLVIDAS

Conforme a proposta estabelecida no cronograma de atividades do projeto “O brincar e a construção da cidadania das crianças”, os integrantes do grupo de estudos dedicaram-se seriamente e de maneira comprometida para a realização da pesquisa. Assim, a externalidade é a verdadeira concretização desse trabalho, e deu-se por meio das apresentações do teatro de fantoches, dedicando-se voluntariamente em um só objetivo: a convicção de estar proporcionando às crianças minutos de lazer, acompanhados de uma divertida aprendizagem, que faz da vida uma arte. Portanto,

Para tanto, a equipe estabeleceu encontros semanais para estudos e debates a respeito do tema, sendo que, num primeiro momento, fez-se necessária a pesquisa de obras relevantes ao tema proposto e a construção de pequenas historinhas infantis, através das quais foi possível demonstrar, durante a apresentação do teatro de fantoches, qual a verdadeira acepção que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem para as crianças.

Em um segundo momento, após a construção da base teórica do projeto, iniciaram-se as programações práticas do projeto. Tendo em vista a proposta inicial do projeto, no ano de 2010, em que aproximadamente 3.000 crianças participaram das oficinas sociais, incluindo a de fantoches, desenvolvidas pelo grupo de teatro do curso de direito (estas realizadas dentro do projeto: Ações Integradas da Brigada Militar), a partir do roteiro de apresentações teatrais em diversas cidades (Pântano Grande, Vera Cruz, Vale do Sol, Candelária e Santa Cruz do Sul) firmadas pelo Comando Regional de Policiamento do Vale do Rio Pardo – a Brigada Militar e a 6ª Coordenadoria de Educação, observou-se a necessidade da continuidade do trabalho no primeiro semestre de 2011.

Sete escolas localizadas nos municípios pertencentes ao Vale do Rio Pardo foram visitadas pelos acadêmicos do Curso de Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul que participam do Grupo de Pesquisa da Graduação. Entre os assuntos abordados nas histórias contadas aos infantes estão a cidadania, a saúde, a educação, o preconceito, o trabalho infantil, a indisciplina escolar e a violência. Essa vivência foi registrada em um diário e resultou em

---

<sup>5</sup> WINNICOTT, D. W. Porque as crianças brincam. In: \_\_\_\_\_. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979. p. 163.



apresentações e publicações de trabalhos em revistas especializadas, bem como a participação do grupo no Seminário de Iniciação Científica e I Amostra Artística e Cultural da Universidade.

### CONCLUSÃO

Inicialmente, a proposta deste trabalho em andamento foi demonstrar a importância da abordagem de temas como o trabalho infantil e a cidadania com as crianças, haja vista que algumas desconhecem a existência do Estatuto e a sua relevância social.

### Referências

- CUSTÓDIO, André Viana. *Direito da Criança e do Adolescente*. Criciúma: Unesc, 2009.
- CHAVES, Antônio. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: LTr, 1997.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Natureza e implantação do novo direito da criança e do adolescente. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos*. Rio de Janeiro: Renovar, 1992.
- COSTA, Daniel Carnio. Estatuto da criança e do adolescente: teoria da situação irregular e teoria da proteção integral – avanços e realidade social. *Revista Síntese de Direito Civil e Direito Processual Civil*, Porto Alegre, n. 8, nov./dez. 2000.
- COSTA, Marli Marlene Moraes da. *Violência doméstica: quando a vítima é criança ou adolescente*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1999.
- MACHADO, José Nilson. *Ensaíos transversais: Cidadania e Educação*. São Paulo: Escrituras, 1977.
- PEREIRA, Tânia da Silva. *Direito da Criança e do Adolescente: uma proposta interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.
- VERONESE, Josiane Rose Petry. *Interesses Difusos e Direitos da Criança e do Adolescente*. Belo Horizonte: Del Rey, 1997.
- WINNICOTT, D. W. Porque as crianças brincam. In: \_\_\_\_\_. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.



# **Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?"**

## **Visitas Lúdicas**

### **EDUCAÇÃO**

#### **Responsáveis pelo trabalho:**

Diulia Marina Francesquett (Acadêmica de Pedagogia UFRGS. Bolsista de Extensão)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

#### **Autores:**

Tânia Ramos Fortuna (coordenadora)

Diulia Marina Francesquett

Soraia Rodrigues Santana (Acadêmica de Pedagogia ULBRA. Colaboradora Voluntária)

#### **Resumo:**

Este trabalho situa-se na área da educação e tem por objetivo expor os fundamentos da proposta de formação continuada de professores na perspectiva lúdica desenvolvida pelo Programa de Extensão Universitária “Quem Quer Brincar?”. Trata-se da atividade denominada Visitas Lúdicas, concebida como um espaço de formação criado para atender às demandas específicas dos educadores que desejam conhecer o Programa e seus fundamentos, bem como conhecer o espaço da Brinquedoteca Universitária, sua organização e funcionamento.

**Palavras Chave: Jogo e Educação; Formação de Professores; Ludicidade; Brinquedoteca Universitária.**



## **Introdução**

O presente trabalho consiste do relato da experiência do Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?", desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ininterruptamente desde 1999. O objetivo central dessa ação é formar educadores na perspectiva lúdica, através do desenvolvimento de atividades teórico-práticas de formação pedagógica, entre as quais se destacam as Oficinas Lúdicas, Conversas com quem gosta de brincar, Curso de Formação de Brinquedista, Visitas Lúdicas, Museu em Jogo, Assessoria à instalação de espaços lúdicos, Brinquedoteca Universitária, Site e Pesquisas sobre o Jogo e a Educação. As atividades são desenvolvidas pelo bolsista de extensão e por colaboradores voluntários, vinculados à Universidade ou não, sob orientação da comissão coordenadora da ação. Destinadas a estudantes na área da educação e a educadores em geral, tais atividades concretizam o caráter público da Universidade e materializam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, convertendo-a em uma "Universidade da brincadeira". Acreditamos que, ao "estender" a Universidade, brincando, contribuímos para a construção de uma prática pedagógica inovadora, capaz de imprimir efetivas marcas na sociedade através da promoção da inclusão escolar e social.

### **O encantamento do brincar**

O brincar é uma atividade humana que atravessa fronteiras, épocas e culturas, perpetuando-se em sua essência como uma necessidade humana. Dado ao vínculo que mantém com cultura, o ato de brincar assume um caráter múltiplo segundo as sociedades que o praticam. Ao examinar seu uso na língua inglesa, por exemplo, o termo "*play*" ("brincar" ou "jogar" em português) vemos que pode ser considerado um substantivo, um verbo, um advérbio e um adjetivo – um jogo ou um objeto para brincar, como uma peça de teatro ou um brinquedo (MOYLES, 2006). O mesmo ocorre em outras línguas e culturas, porque o "brincar é um modo particular de viver" (WINNICOTT, 1975, p.117). Daí que, aprendendo a brincar com prazer, a própria aprendizagem poderá ser também um prazer.

Brincar ou assistir alguém brincar é “uma atividade fascinante”

[...] até quando ocorre entre os animais desperta curiosidade e interesse nos humanos. Quando observada nos seres humanos, comove, emociona, intriga e diverte, quer pelo mistério que sugere, dada a aparência cifrada que possui, quer pelas lembranças infantis que suscita e pela surpresa que oferece, fazendo rir”. (FORTUNA, 2005, p.107).

Cunha (2007) acredita que ao brincar o indivíduo se desenvolve e exercita suas potencialidades, desenvolve a sociabilidade, possibilita fazer amigos, aprender a conviver e respeitar o direito dos outros, e prepara-se para o futuro experimentando o mundo ao seu redor. (CUNHA, 2007, p.11).

Fortuna (2010) considera que

[...] a brincadeira abre possibilidade de criar outro mundo e outro jeito de ser e viver, através da vivência da alegria da descoberta, do desenvolvimento da capacidade de invenção e da criação de novos padrões de sociabilidade. Brincando, reinventamos o mundo. (OLIVEIRA, SOLÉ e FORTUNA, 2010).

## **Jogo, cultura e aprendizagem**

A palavra “jogo” tem origem no vocábulo latino “iocus”, que significa diversão, brincadeira. O seu significado compreende tanto os movimentos simples de agitar objetos que a criança realiza nos primeiros anos de vida, como as atividades mais complexas como jogos tradicionais.

Negrini (1994) chama a atenção para os diferentes significados que a literatura apresenta sobre o jogo, podendo ser compreendido tanto os movimentos simples de agitar objetos que a criança realiza nos primeiros anos de vida, como as atividades mais complexas como jogos tradicionais. Os estudos de natureza científica sobre o tema começam a surgir a partir do século XIX, envolvendo diferentes focos de interesses, algumas vezes até mesmo divergentes entre si. As observações sobre o brincar dos animais e o brincar humano foi uma das dimensões desses estudos, como também as pesquisas sobre o jogo no desenvolvimento infantil. O autor faz referência aos estudos

que compreendem o jogo como uma atividade com a função de recrear ou de propiciar descanso, ou ainda como forma de repor energias gastas com outras atividades consideradas sérias. Os teóricos que dedicaram seus estudos a esse enfoque foram Schiller (1875) e Lasarus (1883). Já outros estudiosos, como Spencer (1897), consideram que o jogo cumpriria o papel de descarregar o excesso de energia, ou uma atividade que prepara para as funções que serão realizadas na vida adulta, conforme defendia Gross (1902), ou, ainda, Stanley Hall (1906), que associava o jogo à manutenção da reprodução da espécie. Negrine faz referência aos estudos de Claparède (1911) e pesquisadores que surgem posteriormente, que analisaram o jogo do ponto de vista da psicologia e do desenvolvimento infantil. A partir daí, segundo Negrini (1994), muitos estudos passaram a analisar o jogo sob vários pontos de vista. Para Freud, Melanie Klein e S. Hall, os jogos são de origem biológica, já para Winnicott, Elkonin e Vygotsky é de origem social. Conforme Negrini salienta, a divergência entre os teóricos sobre o assunto refere-se muito mais à origem do jogo do que o seu valor e importância no desenvolvimento humano.

Brougère (1998) critica as concepções do brincar desvinculadas da dimensão social que caracteriza a atividade humana. Do seu ponto de vista, brincar é uma atividade dotada de uma significação social de contornos muito precisos que variam no tempo conforme a cultura. O jogo se insere num contexto cultural que define e interpreta o seu significado. O modo como se brinca e o estado de espírito da pessoa que brinca permitem separar claramente a atividade lúdica de outros comportamentos. Mas essa separação decorre de uma interpretação que se faz do brincar, em função de uma imagem construída sobre o brincar. O próprio nome traz consigo um corte com o real, e certa representação do mundo. Nas primeiras brincadeiras que a criança faz com sua mãe, aos poucos vai aprendendo as características essenciais do brincar, seu “aspecto fictício, o faz-de-conta a inversão de papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade” (1998, p.2). Brougère entende que nessas brincadeiras há uma estrutura pré-existente que define a atividade lúdica no sentido geral e cada brincadeira em particular. A cultura conserva essa pré-estrutura e a partir dela define e torna possível o jogo. O efeito do jogo é precisamente aprender essa cultura, porque “quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular”. Brougère propõe que a cultura lúdica, ou um conjunto de regras e significações que o jogador adquire no contexto do jogo, ao mesmo tempo é o próprio jogo que dá lugar ao enriquecimento da

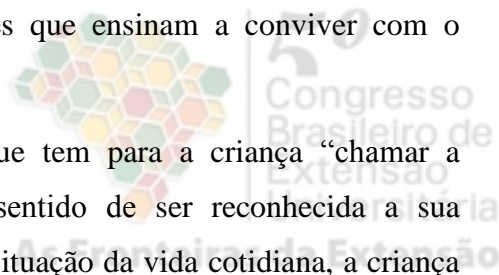
cultura lúdica. O jogador partilha essa cultura com seu parceiro para poder jogar, e desse modo enriquece progressivamente a atividade lúdica.

Segundo Brougère, as crianças não só aprendem a brincar como interpretar, a partir de um conjunto de procedimentos e referências, quais atividades poderiam ser vistas por outras pessoas, como uma briga ou um jogo. Não dispor desses referenciais, segundo o autor, significa não poder brincar. As quadrinhas, os gestos estereotipados, vocabulário específico, tudo contribui para que as crianças possam produzir uma realidade diferente do mundo habitual. Faz parte da cultura lúdica os esquemas das brincadeiras, as regras, as combinações que recriam na brincadeira as observações da realidade social, como, por exemplo, as oposições entre mocinho e bandido.

Assim, a cultura lúdica é sempre interação social, onde a criança age na brincadeira segundo as significações que ela mesma cria ou aprende no contexto da brincadeira. Brougère considera que “há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social” (BOUGÈRE, 1998, p. 5)

Nos estudos que realizamos sobre as idéias de Borja i Solé (2007), destacamos seu modo de conceber o jogo como algo distinto da “vida normal”, porque o jogo implica o desconhecido, o aleatório e a liberdade. Para ela, “jogar é construir outro mundo com possibilidades de libertar-nos dos problemas da vida cotidiana que, sua limitação no tempo, tem um princípio e um fim” (BORJA i SOLÉ, 2007). No jogo a criança aprende certas competências pessoais que predispõe ao acordo e à solução cooperativa das situações de conflito. A autora argumenta que a aprendizagem adequada da resolução de conflitos ajuda a criança a crescer, evoluir e amadurecer como pessoa. Do seu ponto de vista, o conflito seria a contraposição de interesses com relação ao um mesmo assunto e as estratégias adequadas para resolvê-los. O jogo seria uma oportunidade de aprender habilidades, prudência e moralidade. Na atmosfera criada pelo jogo, surgem as aproximações, diálogos, negociações e combinações que ensinam a conviver com o outro.

Borja i Solé reflete sobre a importância que tem para a criança “chamar a atenção” e “ter amigos”. Chamar a atenção no sentido de ser reconhecida a sua individualidade e forma de expressão. Em qualquer situação da vida cotidiana, a criança



precisa saber se o que faz agrada ou não seus companheiros. Ainda que não sejam conscientes disso, as crianças aprendem através do jogo a perceber e interpretar os sentimentos dos outros. Essas são aprendizagens que se carregada por toda a vida (Borja i Solé, 2007, p. 34). É nesse sentido que a autora concebe o jogo também como preparação para a vida adulta. Para ela o jogo é liberdade para a criação e inovação (Borja i Solé, 2011).

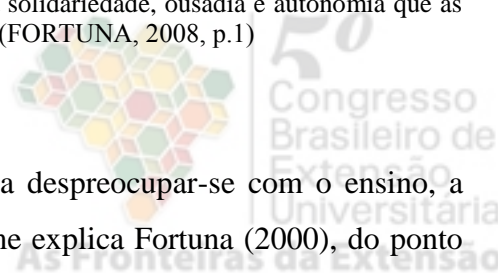
## **O jogo na escola**

Por todas essas considerações, a importância do jogo precisa se reconhecida, defendida e implementada pelos educadores em suas atividades cotidianas. Contudo, conforme observa Fortuna (2000), convencê-los não é assim tão fácil. A educadora observa que a oposição entre brincar e estudar ainda é forte nas escolas, sugerindo práticas pedagógicas que fazem do jogo um jogo-aprendizagem, o que acaba sufocando a própria concepção do brincar. Muitas vezes limitados ao “dia do brinquedo” ou ao cantinho onde se pode brincar, o brincar acontece somente se sobrar tempo. No ensino fundamental o jogo é compreendido como uma atividade não-séria, um prazer que implica improdutividade ou perda de tempo.

Em um dos textos dedicados às potencialidades da ludicidade para a promoção da inclusão social e escolar, Fortuna (2008) declara que é no brincar que reconhecemos o outro em suas singularidades e diferenças, onde as trocas são partilhadas e podem fazer frente ao individualismo e ao narcisismo que caracterizam o mundo atual. Nesse sentido, a autora defende o mundo do faz-de-conta criado pela brincadeira como uma possibilidade de transformação da realidade, onde

“um outro senso de realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade marcada por novo imaginário, novos princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem comportar” (FORTUNA, 2008, p.1)

Mas defender o brincar na escola não significa despreocupar-se com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. O jogo, conforme explica Fortuna (2000), do ponto de vista psicogenético, expressa as condições do desenvolvimento infantil, uma vez que



os tipos de jogo que as crianças realizam estão vinculados às etapas do seu desenvolvimento. Do ponto de vista psicanalítico, o jogo é uma atividade que se assemelha ao sonho, porque através dele a criança pode dar vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal para satisfação destes desejos, diz a autora. No entanto, à diferença do sonho, o jogo permite um trânsito livre entre o mundo real e o mundo interno, garantindo ao mesmo tempo uma evasão temporária da realidade, já que ele ocorre num espaço e tempo delimitados pelo próprio brincar.

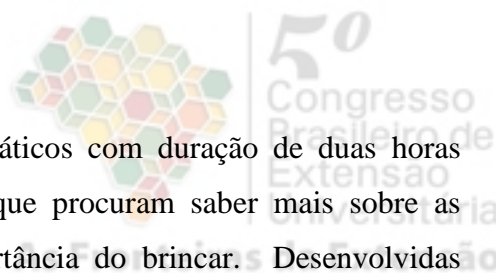
Ainda conforme Fortuna, apesar do poder transformador e construtivo da brincadeira, seu status ainda é desqualificado em nossa cultura. Os educadores nem sempre acertam em suas proposições, porque jogo não é qualquer atividade, mas uma atividade que se insere num projeto, cuja intencionalidade assegure seu caráter lúdico, sem escorregar para o jogo didatizado. Fortuna alerta: “jogos utilizados para encobrir o ensino são tão autoritários quanto o ensino que pretendem criticar, com seu uso, pois o aluno/jogador é manipulado”. Por outro lado, há também aquele professor que apenas contempla os jogos e atividades lúdicas que seus alunos realizam, temendo que, ao intervir, afete o caráter genuíno do jogo.

Dessas colocações depreende-se que a formação lúdica dos educadores só é possível a partir da experiência em situações lúdicas e pela observação atenta do brincar da criança. Sem isso, como defendem os educadores aqui mencionados, o significado e a extensão da brincadeira não são compreendidos.

É nesse sentido que as diversas ações desenvolvidas pelo Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” são propostas, dado que seu objetivo geral é formar educadores capazes de brincar e de valorizar o brincar. Entre elas, destacamos as Visitas Lúdicas, descritas a seguir.

### **Visitas Lúdicas**

As Visitas Lúdicas são encontros teórico-práticos com duração de duas horas oferecidos aos estudantes e educadores em geral que procuram saber mais sobre as atividades oferecidas pelo programa e sobre importância do brincar. Desenvolvidas pelos colaboradores do Programa especialmente preparados para a realização desta ação





através da orientação de seus coordenadores, as “Visitas lúdicas” são agendadas previamente, por telefone ou pessoalmente e atendem no máximo 25 participantes por sessão.

Os encontros são organizados em três momentos: a atividade inicia com exposição sobre a história do Programa, seus objetivos e atividades e uma breve palestra sobre a importância do brincar; a seguir, proporciona-se aos participantes a vivência de jogos e brincadeiras, seguida de comentários a respeito, com destaque para identificação do potencial pedagógico das atividades realizadas; a atividade é concluída com uma visita guiada à brinquedoteca universitária.

Durante a visita guiada são apresentados o espaço da brinquedoteca, que inclui e sua organização em diversos setores: mural interativo, vitrine, estantes de jogos e brinquedos confeccionados e estruturados, sucatoteca, Museu do Brinquedo da Região da Campanha, zona de conserto e criação de jogos, área de trabalho interno e funcionamento dos empréstimos aos usuários. Os visitantes são estimulados a interagir livremente com os jogos e brinquedos e, se houver interesse, também são autorizados a fotografá-los.

Em seus estudos Fortuna e Bittencourt apontam que ao pensar sobre o jogo o educador entende-o como representação da possibilidade de auxiliar seus alunos a aprender, desenvolvendo a socialização, criatividade, cooperação, competição, memorização, os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores; e também, a valorizar o prazer na escola.

Temos observado que para os educadores, o jogo é visto como um recurso didático, um auxílio ao professor, ocorrendo, em sua maior frequência na sala de aula, devido ao seu papel na aprendizagem.

Durante o ano de 2010 recebemos treze instituições, correspondendo a 230 estudantes na área da educação e educadores, provenientes de várias partes do Estado, com os quais pudemos dialogar e aprender com suas experiências.

Com base na experiência acumulada com as Visitas Lúdicas realizadas em anos anteriores, em 2011, considerando as demandas específicas dos estudantes e educadores que procuram o Programa, iniciamos um processo sistemático de escuta das dúvidas e incertezas acerca dos conceitos do brincar, do brinquedo e da brincadeira, abordados durante a visita. O estudo das questões levantadas vem propiciando reflexões importantes sobre o jogo e os argumentos que justificam sua inserção na escola. Também indica a

necessidade que têm os educadores em geral de maiores oportunidades de formação na área do jogo e da educação, reforçando os propósitos do Programa e estimulando-nos a ampliá-lo, de modo a contemplar as necessidades formativas identificadas.

### **Conclusão**

Acreditamos que através de atividades como as Visitas Lúdicas desenvolvidas pelo Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” contribuímos decisivamente para a formação lúdica do educador, ao mesmo tempo em que concretizamos o caráter público da Universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, dado o lugar de destaque assegurado à brincadeira e à formação lúdica do educador na Universidade, ela se transforma em “Universidade da brincadeira”.

### **Referências**

BORJA i SOLÉ. Uma vida dedicada ao brincar. Entrevista. *Pátio Educação Infantil* Ano IX, n 27 abr jun. p. 18-18, 2011.

BORJA i SOLÉ, Maria de. *La intervención educativa a partir del juego. Participación y conflictos*. Textos docentes; 335. Universidad de Barcelona, Departament de Didáctica i Organització Educativa. Facultat de Formació de Professorat, Publicacions i Edicions de La Universitat de Barcelona, 2007.

FORTUNA, Tânia O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*. v. 3, nº 3, p. 460-472, set./dez. 2008.

FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. e DALLA ZEN, M. I. H. (Org) *Planejamento em destaque: análise menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica) p. 147-164.

MOYLES, J. (cols.). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEGRINI, Airton. *Aprendizagem & Desenvolvimento*. Porto Alegre: Editora Prodil, 1994. Fontes epistemológicas do jogo e do desenvolvimento. p. 9-20  
Disponível em: < [http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo\\_003.pdf](http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo_003.pdf)>  
Acesso em: 30 jun 2011.

PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “QUEM QUER BRINCAR?”  
Universidade Federal do Rio grande do Sul, Faculdade de Educação. Relatório Anual das Atividades do Programa. Documentos, Ano: 1999 a 2011.



# **PROJETO CIRANDA: UMA PROPOSTA LÚDICA E TRANSDICCIPLINAR DE ENFRENTAMENTO DAS FRONTEIRAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS.**

**Área Temática: Educação**

**Responsável pelo trabalho: Jonas Gomes Freire**

**Instituição: Universidade Católica de Brasília (UCB)**

**Autores: 1 Jonas Gomes Freire; 2 Mery de Souza Marinho; 3 Bruno Evaristo Eller Viana.**

## **Resumo**

O Projeto Ciranda atende 600 crianças/adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social. Possibilita aos atendidos, em horário contrário a escola, uma convivência sócio-educacional e cultural com atividades transdisciplinares e lúdicas, valorizando a essência e a totalidade das crianças e adolescentes. Com uma metodologia pautada na aprendizagem significativa, educação popular, arte e no lúdico, em que o diálogo, a brincadeira, o jogo, arte (música, dança, teatro, pintura, escrita) são os principais caminhos para o desenvolvimento de habilidades e aumento de capital cultural. Os resultados alcançados com as atividades são: melhora no desempenho escolar, convívio familiar mais agradável e um aumento significativo na perspectiva de futuro e visão de mundo por parte das crianças e adolescentes. Bases concretas para o enfrentamento da fronteiras sociais e educacionais.

**Palavras-chave: Lúdico, Educação, Transformação social**

## **Introdução**

O Projeto Ciranda vinculado a Diretoria de Programas Sociais da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Católica de Brasília, desde 2009 oferece assistência que concede benefícios de proteção social básica e serviços de convivência educacional e cultural para 600 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, bem como a seus familiares, que vivem em situações de vulnerabilidade social decorrente de pobreza, privação ou fragilização de vínculos afetivos, residentes nas comunidades próximas ao Campus I da Universidade Católica de Brasília – UCB. Também atende crianças e adolescentes encaminhados judicialmente ou pelos Conselhos Tutelares e CRAS, uma associação de catadores de recicláveis e uma instituição de famílias portadoras do HIV.

Considerando a situação de vulnerabilidade social das comunidades vizinhas à Universidade Católica de Brasília, onde muitas crianças e adolescente não têm acesso e nem recursos para uma educação integral e de qualidade, e por estarem expostos aos mais

diversos e cruéis riscos sociais. Foi pensado um projeto de convivência educacional, em que cada criança e adolescente no horário contrário à escola tenham uma complementação na aprendizagem, com uma metodologia em que a arte e o lúdico dão uma base transdisciplinar para atividades de música, oficinas psicomotoras, esportivas e inclusão digital permeados por um acompanhamento pedagógico, psicopedagógico e de saúde familiar. Para, contudo, fortalecer os envolvidos para o enfrentamento das fronteiras sociais e educacionais que se revelam na comunidade e na Universidade das mais diversas formas e contextos.

No contexto amplo da Universidade o Projeto Ciranda se apresenta também, como um ambiente onde os próprios educadores do Projeto vinculam suas pesquisas pessoais, de conclusão de curso e pós-graduação, como também um espaço, na Pró-Reitoria de Extensão, de experiência para o trabalho voluntário de estudantes dos diversos cursos, que na forma de permuta compartilham saberes com a comunidade.

Pretende-se com este trabalho compartilhar no 5º CBEU uma rica experiência sócio-educacional que a Universidade Católica de Brasília vem vivenciando em uma verdadeira ciranda de aprendizagem. Estreitando e transformando as fronteiras sociais e educacionais entre comunidade e universidade em uma significativa troca de saberes.

### **Material e Metodologia**

A proposta metodológica do Projeto Ciranda vem trilhando um caminho de aprendizagem, onde os principais guias são as próprias crianças e adolescentes, que como atores estabelecem com os educadores do projeto a melhor e mais significativa forma de aprender em uma relação pautada no diálogo e na curiosidade epistemológica (FREIRE, 2005).

Ao estabelecer o diálogo com a criança/adolescente, os educadores buscam também conhecer a natureza da criança/adolescente que evidencia o lúdico, a curiosidade, a espontaneidade, que são explorados no dia-a-dia das atividades do Projeto Ciranda, portanto, a *praxis* pedagógica está fundamentada na arte, no lúdico, na brincadeira, na cultura popular, criando assim uma teia transdisciplinar de atividades significativas e prazerosas.

Todas as crianças/adolescentes recebem o material completo para o desenvolvimento das atividades, jogos pedagógicos, jogos eletrônicos, material esportivo, brinquedos, uniformes, instrumentos musicais, materiais didáticos diversos, além de terem um acompanhamento de saúde com uma enfermeira, nutricionista e psicóloga. Os recursos e a equipe de educadores são garantidos pela filantropia da Universidade Católica de

Brasília. O projeto ainda conta com a participação de estudantes voluntários de diversos cursos atuando no dia-a-dia das atividades, apoiando os educadores do Projeto, e também nos eventos que envolvem as famílias das crianças/adolescentes.

Os educandos do Projeto compartilham com os estudantes universitários, do campus I, os mesmos espaços de aprendizagem, laboratórios, espaços esportivos, espaços de eventos, além de duas salas preparadas exclusivamente para jogos e atividades pedagógicas.

As atividades são oferecidas no horário contrário à escola, as crianças/adolescentes são organizadas por faixa etária em turmas nomeadas por valores como; ‘Amizade, Bondade, Respeito, Carinho’. Os educadores são divididos em duplas e assim e, forma de rodízio, atendem todas as turmas de segunda a sexta-feira em atividades transdisciplinares que envolvem um acompanhamento pedagógico, a psicomotricidade e desenvolvimento de habilidades esportivas, musicalização, inclusão digital, saúde familiar e acompanhamento psicológico. Também algumas mães são atendidas em oficinas de artesanato.

A essência de todas as atividades é de fato a natureza lúdica das crianças, neste sentido, o encontro transdisciplinar está justamente na exploração e valorização desta natureza, que possibilita o surgimento de vários temas geradores, que são os eixos estruturantes de todo o trabalho, já que não trabalhamos com conteúdos programáticos e sim exploramos a liberdade criativa da criança e do adolescente, buscando o desenvolvimento de habilidades em uma visão holística do processo de aprendizagem.

Com uma metodologia pautada na educação popular e no acúmulo de capital cultural, buscamos vivenciar com as crianças e adolescentes, de maneira significativa, hábitos que possibilitam o resgate e apreciação de valores culturais, convívio familiar e o aumento no desempenho escolar. (BOURDIER, 2007)

### **Resultados e discussões**

O Projeto Ciranda em 2009 atendeu 1000 crianças e adolescentes. Em 2010, com a reestruturação da equipe de colaboradores e do orçamento para filantropia, reduzimos para 500, no entanto, conseguimos superar este número e atualmente temos 600 crianças/adolescentes matriculados e uma lista de espera de aproximadamente 400 nomes, e recebemos constantemente crianças e adolescentes encaminhados pelos órgãos de proteção à criança e ao adolescente. Isto reflete a aceitação da comunidade em relação às atividades desenvolvidas pelo Projeto, que no percurso do processo vem conquistando significativos resultados.

Um importante resultado que encontramos no Projeto Ciranda é o aumento do capital cultural dos beneficiados que além melhorar o desempenho escolar, aumenta a perspectiva de futuro e amplia a visão de mundo. Como o contato dos beneficiados com os educadores do Projeto e com os estudantes universitários além de estreitar o vínculo entre comunidades e despertar o olhar do estudante para os Projetos de Extensão. Possibilita também, uma rica troca de experiências e exemplos, garantindo um aumento significativo na perspectiva de futuro das crianças e adolescentes que alimentam de forma concreta o sonho de serem estudantes universitários e adquirir uma formação mais qualificada.

Também, temos alcançado alguns resultados nas áreas específicas como a preparação e encaminhamento de atletas para equipes profissionais e programas de bolsa atleta de escolas renomadas de Brasília; vitórias em competições esportivas; capacitação e encaminhamento dos adolescentes para programas de menor aprendiz e descoberta de talentos nas áreas de informática e música.

Outra conquista, são as oficinas de artesanato para as mães, que tem uma boa participação e gera uma renda familiar, pois, o que elas aprendem nas oficinas, pode ser produzido depois para comercialização. Além disso, as oficinas se tornam um rico momento de troca de experiências e saberes, oportunidade que educadores do Projeto, enfermeira e psicóloga abordam alguns temas como saúde familiar, psicologia familiar, apoio a aprendizagem dos filhos e outros temas sugeridos pelo próprio grupo.

Todos estes resultados qualitativos foram comprovados em uma atualização cadastral e avaliação do Projeto Ciranda, realizada em visita domiciliar a todas as famílias beneficiadas. E diante do questionamento se a criança/adolescente demonstrou alguma mudança após ingressar no Projeto Ciranda? Na escola? Na família? A maioria responderam de forma positiva, sendo na escola, de acordo com as famílias, as crianças melhoraram nas notas, disciplina, disposição, leitura, escrita. Conquista do acompanhamento pedagógico transdisciplinar realizado no Projeto Ciranda. E no convívio familiar; os entrevistados consideram que os filhos “ficaram mais calmos, diminuíram as brigas com os irmãos, mais comprometimento, responsabilidade, maturidade e respeito.

Diante disso, percebemos parcialmente uma alteração significativa na situação problema, fato que beneficia tanto a comunidade como a Universidade. É a Universidade abrindo suas portas para a comunidade e a comunidade abrindo-se para a Universidade em uma permuta de saberes e benefícios.

## Conclusão

Pode-se concluir que o Projeto Ciranda, diante de suas atividades diferenciadas, com uma metodologia mais lúdica e significativa para a criança e adolescente, conquista a cada dia e em determinados momentos transcende seus próprios objetivos. Vivenciando de modo muito rico a proposta de um projeto social que compreende a criança/adolescente em sua totalidade.

Sem dúvida a comunidade acadêmica tem muitos ganhos, pois, desenvolver um projeto para comunidade e se tornar referência para as famílias no atendimento sócio-educacional e cultural para crianças e adolescentes. Além de contribuir para o desenvolvimento da comunidade, também, contribui para uma formação de uma comunidade acadêmica mais comprometida com a realidade social. E assim, formar profissionais mais humanos e conscientes de sua ação transformadora na sociedade.

## Referências

BOURDIEU, Pierre, **Escritos de Educação**. Org. Maria Alice N. A. Catani. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, Paulo, **Extensão ou Comunicação?** 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs), **Infância e Produção Cultural**. 5ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2006.



**TÍTULO: PROJETO RODA GIGANTE – A ARTE DO PALHAÇO NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO (HUPE) - UERJ**

ÁREA TEMÁTICA: Educação/saúde

RESPONSÁVEL PELO TRABALHO: Felipe Machado Fortes

INSTITUIÇÃO: Hospital Universitário Pedro Ernesto - UERJ

NOME DOS AUTORES: Carlos Eduardo Garcia Menezes; Cristiana da Silveira Brasil e Fernandes; Daniela Tavares Pimenta; Denise Herdy Afonso; Felipe Machado Fortes; Flávia Guimaraes Reis; Florencia Santángelo Formento; Letícia Virgínia Rodrigues da Silva; Lia Márcia Cruz da Silveira; Luciana Rodrigues de Oliveira Durante; Márcia Fernandes Mendes Araújo; Márcia Carvalho Martins; Marcos Antonio da Silva Camelo.

**RESUMO:**

O Grupo Roda Gigante atua há seis anos no Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). Com o objetivo de construir com a criança outra realidade possível diante da hospitalização, uma dupla de palhaços realiza intervenções artísticas leito a leito, duas vezes por semana, nas alas pediátricas do hospital. A troca de experiências com os profissionais da saúde, proporcionada pela atuação regular do palhaço nas enfermarias do hospital, estreita os laços entre equipe de saúde e artistas e contribui para transformações do ambiente e educação profissional. O palhaço nos convida a perceber a realidade através dos sentidos. A forma como o palhaço vê e se relaciona com o mundo pode ser sistematizada através de jogos e improvisações teatrais. Esta sistematização dos princípios da atuação do palhaço encontrou espaço para ser "aplicada" junto aos profissionais da saúde do HUPE: o presente projeto inclui os artistas do Roda Gigante como professores no Curso de Formação Pedagógica para a Prática da Preceptoria organizado pela Coordenadoria de Desenvolvimento Acadêmico.

A proposta do Roda Gigante consiste em criar um espaço de prática, através de três encontros presenciais no qual os conceitos de vínculo, emoção, percepção, escuta,



sensibilidade, olhar e criatividade pudessem ser experimentados a partir da relação entre os participantes: preceptores dos programas de Residência do HUPE.

A realização deste projeto possibilitou a oportunidade de artistas contribuírem com seu saber na educação em saúde de forma criativa e interdisciplinar. Os resultados iniciais apontam para uma relação de ensino aprendizagem com potencial de incorporação nos currículos da saúde.

PALAVRAS-CHAVE: educação, saúde, arte do palhaço

### INTRODUÇÃO:

O projeto Roda Gigante reúne profissionais da arte e da saúde, que desenvolvem uma pesquisa continuada sobre a atuação do palhaço na sociedade e sua potência como promotor de saúde. Há quinze anos atuando em cinco hospitais públicos da cidade do Rio de Janeiro, iniciou suas atividades no HUPE em 2005. Mantém visitação de uma dupla de palhaços, duas vezes por semana, às enfermarias pediátricas e de adolescentes do hospital. Progressivamente iniciou parceria com a Coordenadoria de Desenvolvimento Acadêmico, atuando em diferentes momentos com os Residentes das Áreas de Saúde do Hospital, especialmente na ambientação destes profissionais. Desde 2010 participam como artistas/professores no *Curso de Formação Pedagógica para a Prática da Preceptoría do HUPE*, que já está na segunda turma.

Em sua atuação no *Curso de Formação Pedagógica para Prática da Preceptoría*, o objetivo principal é reunir profissionais da saúde e artistas para uma troca de experiências sobre seus ofícios. Estimular os participantes a exercitarem sua capacidade de olhar, ouvir e estar disponível para a interação com o outro. Possibilitar novos olhares em relação ao que lhe é apresentado no seu local de atuação profissional, estimulando uma relação interpessoal empática e transformadora.

### MATERIAL E METODOLOGIA:

São realizadas três atividades presenciais durante o decorrer do *Curso de Formação Pedagógica para a Prática da Preceptoría do HUPE*, no formato de Oficinas. Por meio de



exercícios utilizados na prática do treinamento do palhaço oferecemos aos participantes a possibilidade de afetarem e serem afetados por experiências sensíveis.

Exercícios lúdicos, experiências corporais-sensoriais e jogos teatrais possibilitam criar um espaço de prática no qual os conceitos de vínculo, emoção, percepção, escuta, sensibilidade, olhar e criatividade podem ser experimentados a partir da relação entre os participantes.

### RESULTADOS E DISCUSSÕES:

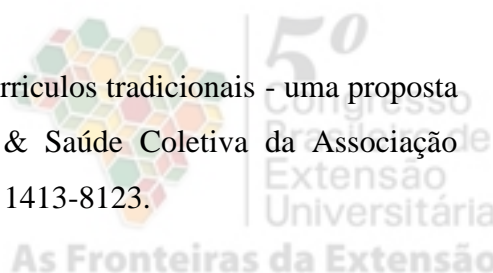
Na perspectiva da Educação Permanente, a experiência de profissionais da arte na qualificação de profissionais da saúde se revelou uma potente estratégia de desenvolvimento docente, resgate de valores e aperfeiçoamento de linguagens mais adequadas ao cuidado e educação em saúde. Atuar com os preceptores possibilitou maior abrangência das transformações propostas, visto que os mesmos atuam como multiplicadores no treinamento dos residentes. Esta estratégia sensibiliza preceptores para um processo pedagógico onde os valores afirmados estejam presentes e possibilita a replicação da experiência vivida no exercício da preceptoria.

### CONCLUSÃO:

O palhaço só existe a partir da sua relação com o outro. Isto coloca o artista num lugar estratégico no que diz respeito a uma relação verdadeiramente empática com o indivíduo - objetivo da formação dos profissionais de saúde. A realização deste projeto possibilitou a oportunidade de artistas contribuírem com seu saber na educação em saúde de forma criativa e interdisciplinar. Os resultados iniciais apontam para uma relação de ensino aprendizagem com potencial de incorporação nos currículos da saúde.

### REFERÊNCIAS:

COTTA et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais - uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. Revista Ciência & Saúde Coletiva da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva / ISSN 1413-8123.



Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas áreas de Saúde.

ELNICKL. Learning with emotion – Which emotions and learning what, 2010.

FUGANTI, L. Biopolítica e produção de saúde - um outro humanismo? Seminário “A Humanização do SUS em debate”. Espírito Santo, 2008.

KOMATSU, R. S. Sensibilizando nossos olhares. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 7, n. 13, p. 171-2, ago 2003.

MATRACA, M. V.C.; WIMMER, G., ARAUJO-JORGE, T. C. de. Dialogia do Riso: um novo conceito que introduz alegria para a promoção da saúde apoiando-se no diálogo, no riso, na alegria e na arte da palhaçaria. Ciência e Saúde Coletiva, 2010.

MERHY, E. E. Um ensaio sobre o médico e suas valises tecnológicas: contribuições para compreender as reestruturações produtivas do setor Saúde. Interface comun. saúde educ; 4(6):109-116, fev. 2000.

PEREIRA, A. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v 19, n 5, p 1527-1534, set-out, 2003.

PIANCASTELLI, C.H.; FARIA, H.P.; SILVEIRA, M.R. O trabalho em equipe. Aula do programa de Especialização em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina. 2005.[Mimeogr].

ROLINK, S. Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Editora Estação Liberdade, São Paulo.

TAYLOR, J. Learning with emotion – A powerful and effective, 2010.

