

Andanças, encontros e olhares: pistas para uma escrita encarnada na universidade

Wanderings, encounters and observations: clues for embodied writing at the university

Andanzas, encuentros y miradas: pistas para la escritura encarnada en la universidad

Victor Moraes do Nascimento¹

 0009-0001-3605-7987

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky²

 0000-0001-7710-843X

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir acerca das possibilidades proporcionadas por uma escrita encarnada na formação de professores a partir das perspectivas de uma docente e de um licenciando de uma universidade pública. Em consonância com Larrosa e Masschelein, acreditamos que uma escrita de si, alinhada à proposta de uma pedagogia que parta do encontro com a experiência vivida e consequentes deslocamentos, pode abrir espaço para formas outras de se relacionar com o mundo, construindo diferentes olhares, significados e práticas para o fazer docente. Com base nas narrativas produzidas no primeiro semestre de 2024, numa disciplina de psicologia da educação, buscamos compreender de que maneiras um olhar atento ao que nos atravessa pode agregar às produções textuais engendradas na universidade. Dialogando com trechos de trabalhos de licenciandas do curso de Pedagogia sobre a observação do brincar infantil, refletimos, a partir da perspectiva docente, sobre as motivações que levaram às escolhas realizadas na disciplina e seus efeitos. Observamos, por fim, uma significativa mudança na relação estabelecida entre as estudantes e os textos produzidos, onde o comprometimento com uma escrita encarnada possibilitou diferentes maneiras de se observar e de se relacionar com a realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita encarnada; Atenção; Brincar.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the possibilities provided by embodied writing in teacher training from the perspectives of a professor and an undergraduate student in a public university. In line with Larrosa and Masschelein, we believe that writing from oneself, aligned with the proposal of a pedagogy that starts from the encounter with lived experience and its consequent displacements, can open up space for other ways of relating to the world, building different perspectives, meanings and educational practices. Based on the narratives produced in 2024's first semester, in an educational psychology discipline, we seek to understand how an attention to what passes through us can add to the textual productions engendered at the university. In dialogue with excerpts from works of undergraduate students on observing childrens' play, we reflect, from a teacher's perspective, on the motivations that led to the choices made in the discipline and their effects. Finally, we observed a significant change in the students' relationship with the texts produced, where the commitment to the embodied writing

¹ Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Licenciando em Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: moraesdonascimentovictor@gmail.com

² Doutorado em Educação (UFRJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: clarissanicolaiewsky@gmail.com

enabled different ways of observing and relating to reality.

KEYWORDS: Embodied writing, Attention, Play.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades que brinda la escritura encarnada en la formación docente desde la perspectiva de una docente y un estudiante en una universidad pública. En línea con Larrosa y Masschelein, creemos que escribir desde uno mismo, alineado con una propuesta de una pedagogía que parte del encuentro con la experiencia vivida y los consiguientes desplazamientos, puede abrir espacio para otras formas de relacionarse con el mundo, construyendo diferentes miradas, significados y prácticas para la enseñanza. A partir de las narrativas producidas en el primer semestre de 2024, en una disciplina de psicología educativa, buscamos comprender cómo una mirada atenta a lo que pasa por nosotros puede sumar a las producciones textuales engendradas en la universidad. Dialogando con extractos de trabajos de estudiantes de pregrado en Pedagogía sobre observación del juego infantil, reflexionamos, desde la perspectiva docente, sobre las motivaciones que llevaron a las elecciones realizadas en la disciplina y sus efectos. Finalmente, observamos un cambio significativo en la relación que se establece entre los estudiantes y los textos producidos, donde la apuesta por la escritura encarnada permitió diferentes formas de observar y relacionarse con la realidad.

PALABRAS CLAVE: Escritura encarnada; Atención; Jugar.

Notas introdutórias de uma escrita em construção

O fascínio pelo trabalho final de uma disciplina de psicologia da educação foi o mote para a escrita do presente texto. Recebi – pela primeira vez em minha trajetória docente – uma crônica como trabalho final. O encantamento pelo texto de Victor foi tamanho que o imprimi e lia alguns parágrafos a quem quisesse ouvir: colegas da Universidade, familiares, pessoas próximas. E o encanto se espalhava. Fiquei a me perguntar que percursos vividos pelo licenciando possibilitaram uma escrita tão leve e sagaz. Mais ainda, sua leitura me pôs a pensar – e a desejar escrever – sobre quais percursos podem ser provocados na Universidade para a produção de uma escrita autoral na formação docente, tarefa ainda mais urgente em tempos em que a inteligência artificial invade e toma para si o ofício da escrita. Pela aposta nesta como um exercício do pensamento, tenho buscado modos de convidar as turmas a escreverem desde a experiência (Larrosa, 2024).

Agendei uma conversa por telefone com Victor e o convidei para compor o presente artigo. Lisonjeado, aceitou prontamente o desafio. Este seria o seu primeiro artigo. Recém ingressado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, lembrou-me de já ser licenciado em História. Vinha daí sua familiaridade com a escrita, embora não houvesse lá espaço para uma escrita que fugisse dos moldes acadêmicos.

Victor havia rompido, corajosamente, com o que se espera de um trabalho universitário, a começar pelo título. Em dúvida sobre qual escolher, manteve três títulos: um poético, um formal e um provocativo. Escolhemos aqui nomear a subseção na qual seu texto é partilhado

com dois deles com o intuito de dar o devido tom ao que se seguirá. Embora tentada a já iniciar por seu texto e assim arrebatá-lo quem nos lê, decido por ofertá-lo tal como sobremesa, deixando o melhor para o final, para deleite de quem, assim como eu, aprecia as doçuras da vida. Atravessada por seu texto, que se inicia com a partilha de seu processo de escrita, persigo seus passos e faço o mesmo. Começo também pelos bastidores, pelos atravessamentos, por apostar em uma escrita que parta da experiência, uma escrita “com nossas próprias palavras, com palavras nas quais possamos sentir que estamos presentes” (Larrosa, 2024, p. 243), uma escrita, portanto, encarnada.

Uma escrita encarnada brota dos encontros. O encontro com a ironia vivida em uma situação desata o nó da escrita de Victor e ela flui. E é do encontro com a perspicácia e frescor de seu texto que me ponho a rabiscar pensamentos sobre a escrita acadêmica e sobre a formação docente. Para isso é preciso estarmos atentos ao que nos atravessa pelo caminho (Masschelein, 2008). Tenho perseguido nos últimos anos, na academia e na vida, a escrita como “uma tentativa de ser parte do mundo de uma forma mais reflexiva, mais consciente, mais plena, mais intensa” (Larrosa, 2024, p. 247).

Skliar (2014) tem me provocado a pensar a relação com a escrita nos espaços educativos ao colocá-la em meio à vida, entre nós, de maneira que se apresente diferente do registro, da devolução do aprendido ou da escrita como mero código avaliativo. A relação com a escrita estabelecida nos anos de escola é, frequentemente, de natureza utilitária: escrevo para mostrar aquilo que supostamente aprendi, escrevo para receber uma nota. Teimo em tentar desconstruir a crença que muitas licenciandas³ trazem de que não escrevem bem, o temor que carregam de serem (mal) avaliadas e o conseqüente distanciamento do gesto de escrever. Por isso, busco mostrar uma forma outra de escrita:

De todas as razões (e des-razões) que inspiram a escrita – falo da escrita que é parte do corpo, não esse artifício do código solto e descomprometido de toda realidade – aquela que nos faz cantar ou nos faz mover como se tratássemos de um gesto passional, continua sendo a que move o mundo, a que lhe permite respirar, a que o faz profundo e, quem sabe, transmissível (Skliar, 2014, p. 110).

Interessa pensar essa escrita que permita um respiro e que favoreça uma pedagogia na “forma de uma conversa a propósito do que fazer com o mundo e do que fazer conosco e com

³ Ainda que a conversa no presente texto se dê com um licenciando, opto pelo uso do feminino no plural por termos uma maioria feminina em sala nas licenciaturas em Pedagogia e, assim, por fazer sentido romper com o padrão linguístico imposto pela norma da língua portuguesa de privilegiar o gênero masculino.

os demais no mundo” (Skliar, 2019, p. 66). Narrar as experiências vividas a partir de uma disciplina de psicologia da educação para deixar emergir as possibilidades de produção de uma escrita encarnada e seus efeitos é o objetivo do presente artigo. Para tal, compartilharemos inicialmente o que move as escolhas pedagógicas na disciplina oferecida no primeiro semestre de 2024, a partir da perspectiva docente, tendo como campo de análise a escrita de Victor e trechos de produções textuais dos trabalhos finais de três licenciandas em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, uma unidade periférica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro localizada em Duque de Caxias. Tais produções foram selecionadas por apresentarem pistas das apropriações e deslocamentos provocados pelas tarefas solicitadas tanto no que se refere à observação do brincar quanto à relação com a escrita. Em seguida, será compartilhado o texto escrito por Victor com as reflexões produzidas pela disciplina, acrescidas de um referencial teórico adicional. Finalizaremos o artigo a quatro mãos.

“O que permitiria aos estudantes escrever algo que valesse a pena? Que ‘lhes’ valesse a pena?”

Provocada pela pergunta de Skliar (2014, p. 115), tenho experimentado variadas formas de caminhar ao lado daquelas que se inscrevem em minhas disciplinas e com quem tanto aprendo. Para isso, tem feito sentido construir uma ambiência de leveza em sala. Desde o período pandêmico, por sugestão de uma colega querida com quem tive a alegria de ministrar aulas conjuntas naquele momento, passei a iniciar e finalizar cada aula com a partilha de algum material artístico: poesias, músicas, crônicas, histórias infantis, slams, curtas. Tal ação tem se mostrado potente dispositivo no propiciar de um modo mais presente e mais sensível de habitar as salas de aula, como já detalhado anteriormente (Nicolaiewsky, 2024).

Nesta turma, muitos dos materiais artísticos escolhidos traziam a infância e o brincar. A disciplina ministrada versava sobre psicologia do desenvolvimento e como o público majoritário com o qual pedagogas e pedagogos se destinam a atuar são as crianças, dedicamos algumas aulas ao tema do brincar, já que brincar é uma experiência cultural que envolve um processo interativo e reflexivo complexo que possibilita a construção de habilidades, conhecimentos e valores e permite que a criança se conheça e conheça o mundo ao seu redor ao recriá-lo e expressá-lo (Borba, 2007).

Foi interessante acompanhar ao longo do semestre a virada de chave que se deu do olhar da turma para a relevância do brincar em sua função humanizadora (Borba, 2007). Mudança

provocada pela observação de crianças brincando, mudança partilhada nas aulas e materializada nos trabalhos finais. Apostei, com Masschelein (2008, p. 39), que a proposta de uma prática de pesquisa propiciaria uma abertura, a possibilidade de estarmos atentas, abertas ao mundo para que este pudesse se apresentar e “para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos)”, o que implicaria em ir para campo sem julgamentos, sem expectativas, sem intencionalidade.

Há alguns semestres, em outra turma, eu já havia proposto uma pesquisa de observação do brincar. As discussões que se seguiram haviam sido profícuas, mas a não obrigatoriedade de tomarem nota das situações observadas gerou a ausência de registros e em nossa última aula havíamos conversado sobre sua importância. Então, nesta nova oportunidade, estabeleci ser obrigatório registrar as observações e reflexões vindas destas, já que deveriam compor o trabalho final na aposta deste registro escrito como constitutivo do próprio processo de pesquisa (Prado; Soligo; Simas, 2022). Tal avaliação poderia ser tanto uma produção no gênero acadêmico, mais formal, como uma carta endereçada a si no futuro, com reflexões do que considerariam importante lembrar quando ingressassem na profissão. A abertura para a escrita de cartas havia se mostrado, em outro momento, terreno fértil para a escrita de si e um caminho possível para o diálogo com os referenciais teóricos (Nicolaiewsky, 2024), a meu ver, um dos principais entraves da escrita acadêmica universitária.

Para instigá-las a experienciarem o campo com a visão liberta e atenta (Masschelein, 2008), assistiram em casa o documentário *Miradas* (2019), que traz o processo de investigação acerca do brincar de oito pesquisadores. As licenciandas poderiam observar crianças brincando em qualquer contexto, educativo ou não, desde que evitassem participar da brincadeira, ao menos nas primeiras observações. A ideia era que pudessem simplesmente atentar ao que estava acontecendo e registrar o que chamasse atenção, sem pressa, pois “educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar...” (Skliar, 2014, p. 28).

Algumas semanas depois, pedi que trouxessem para aula trechos de seus registros para exercitarem articulá-los com ideias de alguma autora já trabalhada. Ali, conversamos sobre citações diretas e indiretas, seus usos e formatações. Laryssa, que optou pela escrita de um trabalho mais formal, observou brincadeiras de seu sobrinho de cinco anos no quintal, tecendo reflexões em diálogo com duas autoras:

1. Assim como nós adultos temos sido recorrentemente afetados pelo uso excessivo das telas, vemos o mesmo acontecer com as crianças, sendo meu sobrinho uma delas. Com o uso frequente de telas, o ato de brincar tem sido

cada vez mais negligenciado, e tornou-se comum ver crianças passando horas e horas com os olhos vagando em seus celulares e tablets. Fato é que este uso tornou-se uma alternativa para uma sociedade que historicamente já descredibiliza o brincar.

[...]

Em uma das tentativas de afastar Leandro do celular, sugeri que fôssemos brincar, e ele atendeu prontamente. Ele pega seu patinete e vamos pro quintal. Um dos pontos que me chamou atenção ao observá-lo brincar foi o fato dele encontrar respostas para suas próprias perguntas. Certo momento ao andar de patinete, ele encontra um obstáculo e pergunta:

Leandro: *Por que eu não consigo andar aqui?*

Laryssa: *Por que você acha?*

Leandro: *Ah... porque a roda é muito pequena...? É isso né?*

Laryssa: *É isso, aí ela não consegue subir nessa parte mais alta.*

Logo após ele passa a refazer seu caminho, desviando da parte onde há o obstáculo. Ou seja, o brincar possibilita à criança inventar suas próprias soluções, como aponta Borba (2007, p. 41):

É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

[...]

Em outro momento começamos a conversar sobre as plantas no quintal e um cacto chamou bastante atenção do Leandro. Ele não hesitou em tocá-lo, mesmo com os espinhos, para conhecer melhor a planta. As situações descritas acima me fizeram refletir sobre a coragem de arriscar, de se permitir, presente nas crianças. O se jogar no chão, levantar, se machucar, tocar nos elementos que estão ao redor para melhor sabê-los... uma característica admirável que nós adultos gradativamente perdemos conforme envelhecemos. Tal postura tem muito a nos ensinar, como relata Salustiano (2018, p. 54): “As crianças me levaram por tais caminhos de aprendizado naturalmente; como contar até trinta e sair para procurar esconderijos, estava perto de encontrar muitas pistas sobre a mulher que sou e sobre o quanto as crianças refletem este humano que sabemos tão pouco”.

Sendo assim, Borba (2007) nos leva a entender que o brincar é crucial para o desenvolvimento do indivíduo, de modo que o possibilita entender o seu próprio eu e a realidade em que se está inserido. Além disso, através da brincadeira se estimula a autonomia, a capacidade de sociabilidade, a criatividade, o senso de coletividade, o lidar com o outro, o respeito às diferenças, o ser e o estar no mundo de forma mais plena e autêntica.

O trecho selecionado da escrita de Laryssa evidencia sua observação atenta dos movimentos de seu sobrinho e seu cuidado ao permitir que o menino encontrasse respostas às indagações surgidas. Laryssa mostrou ser possível se fazer presente e deixar emergir o que surgisse. Como apontado por Friedmann (2018, p. 11), “a grande mudança ao observar crianças é, justamente, deixar de lado ‘temas’ ou conteúdos pré-concebidos e abrir-se para acolher os conteúdos que surgem das próprias crianças nas suas brincadeiras ou outras narrativas e manifestações.” Ademais, em sua escrita a licencianda partilha o que aprendeu, se apropriando das ideias das autoras lidas.

A proposta de uma escrita desde a experiência, desde suas pesquisas singulares sobre o brincar, parece propiciar o aparecimento de “uma linguagem cuja voz deriva do que nos acontece” (Skliar, 2014, p. 36). Para isso, tem sido importante insistir que tomem tempo em sua escrita, que se demorem e escrevam aos poucos, que não deixem para escrever o trabalho em cima da data de entrega, pois “não há nenhum motivo para ligar a linguagem à pressa ou à

urgência ou à imediatez. Também a linguagem pode ser uma forma de suspensão, uma pausa que sirva para habitar um tempo profundo, que nos vincule mais à intensidade do que ao cronológico” (Skliar, 2014, p. 36).

Nos últimos semestres tenho dado a possibilidade das turmas me entregarem uma primeira versão do trabalho um mês antes do prazo para que eu possa revisar, oferecendo sugestões de correções e acréscimos, e assim entreguem uma nova versão sem que o receio de não corresponder às expectativas da avaliação as paralise, uma estratégia que tem contribuído para a construção de uma relação outra com a escrita. Ainda assim, nem todas aproveitam a oportunidade. Victor escreveu o trabalho uma semana antes da data, conforme confidenciado pelo próprio em seu texto. No seu caso, o pouco tempo disponível não prejudicou sua escrita, já que possui intimidade com o gesto de escrever. Penso que os registros das observações já haviam de alguma forma provocado ideias de caminhos possíveis para sua produção textual, o que facilitou o processo de escrita. Mais importante ainda, seus registros narrativos produzidos durante a investigação possibilitaram a tomada de consciência e a compreensão do que vivia (Prado; Soligo; Simas, 2022).

Acompanhado por Masschelein (2008, p. 43) e disposto a caminhar pelo mundo, Victor se deixa levar pelo presente e encontra uma pedagogia “generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência”. Além das sensíveis reflexões acerca do que era oferecido em termos de possibilidades de brincar na escola, Victor evidenciou em suas linhas uma escuta atenta às crianças típica de um poeta:

Essa disposição da escuta e do olhar do poeta é inédita a cada vez que acontece. Um evento, um tempo, uma coisa, não podem ser incorporados, mas podem ser, sim, escutados... na quietude, e na pausa... E podem também ser olhados... com abertura, franqueza. Esse é o caráter perceptivo do poeta, que o faz dispor de uma percepção, mas não de uma teoria do mundo [...] Por isso o poeta não ensina a escutar, mas compartilha o que é escutado, sem ânimo de estabelecer uma lei. Por isso o poeta não ensina a olhar, mas tenta oferecer, desesperadamente, a possibilidade de olhar sempre de modos diferentes. (Skliar, 2014, p. 43)

É assim que Victor nos traz novas perspectivas sobre a lua e sobre as concepções de mundo infantis, repletas de imaginação, como também encontrado por Tayana:

2. Em um dos momentos que era rotina no cotidiano, chegar tarde das minhas tarefas, fui interpelada por um menino de aproximadamente 8 anos de idade com a sua pipa imaginária. Aos meus olhos adultos era uma junção de madeirinhas quebradas, uma linha embolada e um papel seda rasgado e amassado. Mas para aquele menino que me convidou a admirar aquela pipa, ela era linda, e perfeitamente boa para soltar. Ele corria de uma ponta para a outra na rua arrastando a sua pipa imaginária voando alto no céu. Naquele momento embarquei na imaginação do menino e parabeneizei ele por ter uma pipa tão bonita. As crianças nos fazem convite para o mundo da imaginação sempre.

[...]

No entanto, apesar de sua importância reconhecida, o direito ao brincar enfrenta diversas ameaças no contexto contemporâneo. A urbanização crescente, a falta de espaços públicos adequados e seguros, a agenda escolar sobrecarregada e o uso excessivo de dispositivos eletrônicos são fatores que limitam as oportunidades de brincar. As crianças, especialmente em áreas urbanas, muitas vezes não dispõem de espaços verdes ou parques onde possam brincar livremente. O menino da minha rua dispunha apenas de uma rua entulhada de carros velhos e com pouquíssima arborização. Mas nada disso foi e tem sido impeditivo para o seu brincar. Ele segue resistindo e reivindicando o seu direito à infância todos os dias aqui na rua.

Observar crianças brincando tem se mostrado não somente um importante dispositivo para nos aproximarmos de seus mundos, mas também uma potente porta de entrada para refletirmos sobre o respeito às infâncias, conforme a provocativa pergunta de Borba (2007, p. 34): “De que forma a compreensão sobre o significado do brincar na vida e na constituição dos sujeitos situa o papel dos adultos e da escola na relação com as crianças e os adolescentes?” Compreender a dimensão formativa do brincar produz efeitos, nos desloca para outro lugar (Masschelein, 2008) e pode produzir ações educativas outras, tanto em contextos formais como não formais. Thaiane, mãe de gêmeos de cinco anos, ao tomar como campo de pesquisa o seu lar, finaliza seu texto com as seguintes ponderações:

3. Ao ser convidada para esta análise, pensei não ser capaz. Duvidei encontrar material suficiente para observar e fui pega de surpresa dentro de minha própria casa com situações bem evidentes. Percebi que o brincar, entre outras coisas, requer liberdade e, como uma fagulha que acende uma fogueira, poucos minutos de ócio foram suficientes para desencadear diferentes brincadeiras e aprendizados.

Essa experiência, na minha concepção, tinha como objetivo mudar minha docência, porém mais do que isso me fez mudar meu materno e acredito que para além desta atividade, toda pesquisa sobre este tema tem como propósito mudar nossa visão, como sociedade, e deixar que as crianças brinquem, seja na escola ou em casa.

A leitura de várias das produções textuais faz reverberar a pergunta que deveria guiar cada gesto investigativo: “o que há lá para se ver e ouvir?” (Masschelein, 2008, p. 44). A tarefa de observação e registro do brincar pareceu provocar não apenas uma outra forma de se aproximarem das discussões teóricas, na qual se observa a indissociável relação entre teoria e prática, mas também de se aproximarem do gesto de escrever, tornando-o mais íntimo e significativo. A crônica de Victor, em especial, caminhou nesta direção.

Sobre a lua, as árvores e as bruxas ou O dia em que me irritei com as crianças brincando lá fora

É uma tarde úmida de domingo. Faz um raro frio aqui na baixada (18° que são um desafio para o fluminense acostumado aos 40°) e, após diversas tentativas frustradas por

diferentes imprevistos nas semanas anteriores, não haverá melhor dia para escrever o trabalho final da professora Clarissa. Ou melhor, é possível que não haja mais dia algum. O prazo é para esta quinta e provavelmente não terei muitas oportunidades de escrever ao longo da semana. Não posso abusar da sorte, tem que ser agora!

O barulho da leve garoa me acalma. Sinto que não posso perder esta chance e me sento à frente do monitor para digitar. Tenho uma ideia geral de como vai ser o texto. Mesmo com a opção de escrever uma carta, decidi apostar em algo mais tradicional, sem muitos floreios. Às vezes é mais fácil ser impessoal, é preciso jogar no seguro. Já se passou meia hora. Nada. Não faço ideia de como começar e está difícil de me concentrar. Há um outro barulho lá fora, que se torna retumbante graças ao silêncio ensurdecedor que impera aqui no bairro. Ao contrário das minhas expectativas, da lógica e do bom senso, contra o tempo molhado e contra o frio, diante do prospecto de se pegar um resfriado, as crianças da vizinhança brincam. Elas correm, conversam e dão altas gargalhadas. Me incomodo quase que imediatamente. Moro em uma vila, onde os sons que vêm do pátio são difíceis de se ignorar, mesmo com as janelas fechadas. Lá se vai a minha paz, logo penso. Como é que vou escrever meu trabalho sobre o valor do brincar com essas crianças brincando?!

Sim, eu sei: divertida contradição, não? Chega a ser até embaraçosamente óbvia. Toda essa situação me desarma. Debocho de mim mesmo por uns dois minutos, respiro fundo e decido reformular o texto. Afinal, fui presenteado com uma divertida anedota que pode servir como introdução do meu trabalho, então é bom que eu a use a meu favor. Isso, vou por um caminho um pouco mais pessoal, talvez informal demais para o meu próprio bem. Mas é que existem momentos onde a gente precisa fazer como as crianças aqui da vizinhança e se aventurar em meio ao frio. E não é que começou a fluir melhor? Me sinto mais à vontade e, quando me dou conta, o barulho lá fora se foi. Todos devem ter voltado para as suas respectivas casas após levarem bronca de alguma mãe preocupada.

Começo a refletir sobre os aprendizados e experiências vividas por mim ao longo deste ano. Sobre como é importante para nós educadores repensarmos a maneira como enxergamos a infância, o ensino e o brincar. Sobre o valor de nos despirmos de nossas pré-concepções acerca da educação e de sua relação com o desenvolvimento de cada indivíduo. Penso também nas aulas, nos debates e nos textos não acadêmicos lidos pela professora no começo e no final de determinados encontros – possíveis inspirações para a maneira como aqui escrevo. Lembro do

desafio que nos foi proposto no início do período: um trabalho de campo, onde deveríamos observar crianças brincando, com pouca ou nenhuma interferência de nossa parte.

Em abril desse ano, tive a sorte de ser selecionado para estagiar como agente de apoio à inclusão em uma creche municipal. Fui alocado em uma turma do “pré”, a turma 51, que conta com vinte crianças (sendo quatro delas estudantes em processo de inclusão), não apenas uma oportunidade única de já adquirir experiência na área da Educação Infantil, como também o campo perfeito para a realização das minhas observações. Apesar disso, essa não seria uma tarefa fácil. Residia ali uma contradição: como manter o distanciamento necessário para observá-las, sendo eu mesmo parte daquela comunidade?

Diante desse desafio, me volto para Nicolaiewsky (2020) na compreensão de que se fazer presente, se colocar como um agente atuante dentro daquela realidade e ser atravessado por ela permite ao pesquisador a reivindicação da experiência vivida. Escapo da pretensa noção de uma ciência imparcial para me posicionar como um indivíduo capaz de transformar e ser transformado por aquele mundo. Simultaneamente, era importante que eu me livrasse de ideias preconcebidas acerca das crianças, que não projetasse nelas minhas expectativas de como deveriam ou não agir. Meus olhos e ouvidos precisariam estar atentos para aprender aquilo que elas tinham para me mostrar e para me dizer, como um estrangeiro em um país desconhecido (Filler, 2018).

E lá estava eu, realizando minha primeira observação. A sala de aula, que não é muito grande, possui três mesas redondas, de maneira que os alunos possam olhar uns para os outros. Como é de praxe, antes do início das atividades a professora regente permitiu que as crianças brincassem por alguns minutos. Nesse dia, o número de estudantes era o bastante para ocupar duas das três mesas, e aos grupos é distribuído uma porção diferente de brinquedos. À mesa número 1 foram dadas peças de *lego*. O grupo 2 ficou com bloquinhos de construção.

O grupo 1 não se deixou levar pelas limitações impostas pelas peças de montar e logo foram desenvolvendo suas próprias histórias, onde cada conjunto de peças encaixadas se transformava em um personagem diferente. Já as crianças da mesa 2 assumem para si a missão de construir torres. Obviamente, estas desabam com uma certa facilidade, mas isto é para elas motivo de celebração, já que a própria queda parece ser o objetivo final do jogo, seu momento de maior catarse. Eventualmente, com o inevitável vai e vem dos alunos, as mesas pouco a pouco vão se misturando. Crianças que estavam na mesa 1 vão parar na 2 e vice-versa. É

interessante notar como, mesmo em circunstâncias tão limitantes, as crianças ainda são capazes de criar suas narrativas, buscando diferentes alternativas para se expressar.

Alguns dias se passaram, e a turma vai finalmente poder brincar do lado de fora. A parte externa da creche também não é lá muito espaçosa, mas ainda assim configura uma muito bem vinda mudança de ares. Há também alguns brinquedos, como o escorrega e a casinha de plástico, que parecem ser os preferidos das crianças. A brincadeira da vez é a do lobo mau que, encarnado por um dos alunos, corre atrás dos demais. A casinha se torna o principal refúgio. É a zona de segurança, onde todos podem se ver livres das garras do vilão, mas a graça do jogo é justamente sair da casa e ver por quanto tempo se consegue evitar o lobo. Em relação às brincadeiras de faz de conta, Ângela Borba (2007, p. 36-37) nos diz:

Quando o adulto imita uma bruxa para uma criança, esta sabe que ele não é uma bruxa, por isso pode experimentar, com segurança a tensão e o medo, e solucioná-los fugindo ou prendendo a bruxa. Quando as crianças brincam de luta, é preciso que elas saibam que aqueles gestos e movimentos corporais “fingem” uma luta, não causando machucados nos outros. A brincadeira é um espaço de “mentirinha”, no qual os sujeitos têm o controle da situação. Justamente essa atitude não-literal permite que a brincadeira seja desprovida das consequências que as mesmas ações teriam na realidade imediata, abrindo janelas para a incoerência, para a ultrapassagem de limites, para transgressões, para novas experiências.

Algum tempo depois, o faz de conta vai pouco a pouco se dispersando, tal qual as crianças. Algumas delas partem para se aventurar na horta, que fica logo atrás da cozinha. O espaço foi criado por iniciativa das próprias funcionárias da escola e guarda consigo uma respeitosa variedade de verduras e legumes. Dessa vez, preciso acompanhá-las e uma após a outra me fazem perguntas sobre o que é plantado ali. Animado com o que aprendera, Huguinho⁴ decide fazer seu próprio jardim, cobrindo um pedaço de grama com uma porção de terra, para, em seguida, cercar o espaço com uma caixa de madeira. Logo é hora de voltar para a sala, mas Huguinho só o faz depois de eu assegurá-lo de que não deixarei ninguém estragar o fruto de seu árduo trabalho. Penso no quanto as crianças refletem sobre aquilo que veem, assim como o quão importante são as brincadeiras para que haja a conexão com o aprendizado. Afinal, é no brincar que “os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades” (Borba, 2007, p. 35-36).

⁴ Os nomes das crianças foram substituídos para que se mantenha o anonimato.

Seria negligência de minha parte ignorar o tempo passado ao lado das crianças em situação de inclusão, principalmente considerando o fato de que é com elas com quem interajo na maior parte das minhas manhãs, dada a natureza de meu ofício. Como mencionado anteriormente, a sala de aula não é das maiores. Isso, somado ao constante barulho e agitação que se esperam em qualquer ambiente escolar, torna aquele espaço sufocante, sobretudo para as crianças neurodiversas com quem trabalho. Em dias de calor então, impossível em algum momento não sairmos para aquilo que apelidei de nossas andanças.

E como andamos! Zezinho, por exemplo, passeia por toda a escola, visita as outras turmas (onde é bem vindo pelas professoras), vai no parquinho, dá voltas por todo o prédio. E eu? Bom, eu caminho, bem atrás. Passos largos, mas lentos. Zezinho precisa de espaço. Andamos para lá e para cá. Quando possível, me sento e o observo enquanto brinca. Ele olha para os desenhos no mural, aponta e me diz: “papa, mama, imã”. Zezinho brinca, mas sempre atento, observando e interpretando nas imagens e símbolos que o rodeiam a sua própria realidade. Enquanto isso, espero, escuto e converso. Com ele aprendo que há diferentes tempos, diferentes formas de se relacionar com o aprendizado e o mundo à nossa volta.

Essas andanças vão pouco a pouco se tornando parte fundamental de minha experiência. A partir delas, me coloco no presente. No aqui e agora. Elas me permitem “e-ducuar” meu olhar (Masschelein, 2008). Presto atenção, me exponho àquela realidade e por ela sou atravessado. Nessas horas, é preciso que me livre de qualquer pretensão, de uma visão finalista, na incessante busca por uma terra prometida. Por vezes, projetamos nas crianças expectativas de como deveriam agir. Enxergamos o aprendizado como um mero objeto, um bem adquirido e dominado, ignorando a potencialidade de um aprendizado que se dá a partir de uma forte relação com o presente. Me volto, assim, à Masschelein (2008, p. 43) e sua proposta por uma pedagogia pobre, “que não está preocupada com o além”, que não se interessa em oferecer grandes ensinamentos, justificativas e julgamentos. Uma pedagogia interessada em nos tornar atentos, nos permitindo enxergar aquilo que já está evidente. Uma pedagogia da experiência, do ser e estar.

A partir dessa reflexão, gostaria de compartilhar uma última anedota. Mais uma andança, dessa vez com Matilda, com quem passo menos tempo em relação aos outros. Estamos dessa vez no solário, que fica no primeiro (e último) andar do prédio da escola. Lá há uma abertura pela qual se pode ver o parquinho onde as crianças brincavam de lobo no outro dia. O tempo está agradável e o céu límpido nos permite avistar a lua lá no alto. Naquela manhã, alguns

homens cortavam os galhos da árvore que habita aquele espaço, o que atiçou a curiosidade da minha companheira de andança daquele dia. De maneira um pouco perplexa, ela me pergunta o porquê de estarem cortando os galhos e respondo, improvisadamente, que “*é porque as folhas que caem dos galhos fazem muita sujeira*”. Matilda observa mais um pouco, em silêncio. Depois de matutar por algum tempo, me diz: “*tio, ela tá chorando*”. Já imaginando que a resposta para a minha indagação seria “*a árvore*”, pergunto: “*quem é que tá chorando?*”, ao que Matilda retruca: “*a lua*”. Antes que pudesse perguntar a razão, ela me diz que “*a lua é a mãe das árvores, por isso que ela tá chorando*”. Aceno em concordância e agradeço a resposta com um sorriso. Não ousou questionar o porquê da lua ser a mãe das árvores, pois a resposta, naquele momento, não necessitava de grandes explicações. Era ela mesma o próprio sentido. Novamente em silêncio, voltamos a observar os homens a praticar seu ofício.

A resposta de Matilda me pegou de surpresa. Não apenas por sua sensibilidade, mas principalmente por ser uma maneira tão particular de se relacionar com a vida. Como assinala Filler (2018, p. 14), “nem sempre consideramos que as próprias crianças possam interpretar seus gestos, atitudes ou obras. Em geral achamos que a palavra final de interpretação está no adulto, no especialista”. A partir dessa reflexão, é imprescindível que nós, professores, aprendamos a olhar para a criança como um sujeito, com sua própria bagagem, trajetória e visões de mundo. Afinal, a infância não é uma mera “etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida, mas um período marcado por essa relação intensa com o movimento da vida” (Filler, 2018, p. 14).

Nos tornar atentos não nos revela verdades ocultas, visões ou perspectivas. Não se trata de fazer grandes constatações ou oferecer minuciosos *insights*, mas sim de se colocar no presente e se abrir “para aquilo que se apresenta como evidência” (Masschelein, 2008, p. 42). Deixamos de ser inquisidores da realidade para por ela sermos transformados. As caminhadas – ou, nesse caso, as andanças – deixam de ser meros trajetos em direção a um objetivo e se tornam, elas mesmas, o próprio objetivo. Sobre a necessidade de se cultivar um olhar atento, Masschelein (2008, p. 42) escreve:

Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal relação torna a experiência possível.

A lua de Matilda, mãe de todas as árvores, me atravessou e me contaminou, permitindo um reencontro: um retorno ao passado, onde me ponho novamente a olhar para o céu. Encaro nosso satélite natural que, para mim, não é mãe, pai, nem parente de ninguém, mas sim o lugar onde vivem as bruxas, um pensamento que me assombra e acalenta simultaneamente. Sou mais uma vez criança. E a imensidão das coisas tornam quase infinitas as possibilidades. Me conecto a esse passado, enxergando ali aspectos que transbordam e que reverberam no meu presente. Por um breve momento, sou novamente capaz de sentir aquela mesma intensidade na minha relação com a vida. Me vejo pequeno, pronto mais uma vez para reinterpretar a minha realidade, fazer dela sentido, alterá-la.

É noite de segunda. Ao contrário do que esperava, consegui encontrar tempo para escrever o restante do trabalho – que tive que largar ontem, perto de acabar. Acho que pude contar com a sorte, afinal. Faz silêncio lá fora – já passam das 22 horas – e me preparo para deitar. O frio ainda impera e o céu permanece fechado. Não dá pra ver a lua hoje. Uma pena.

Talvez as bruxas ainda estejam por lá.

Considerações finais

A escrita encarnada brota afastada de um utilitarismo erudito, de um método avaliativo preocupado quase exclusivamente em compartimentalizar saberes e avaliar a eficácia com a qual determinado conteúdo foi apreendido, onde o sujeito assume a posição de um mero espectador, um coletor de dados distanciado da própria realidade. A partir dessa escrita outra, nos comprometemos com a caminhada, com o ser e estar no mundo, em uma profunda e significativa relação com o presente. A escrita encarnada se dá, portanto, a partir da experiência vivida.

Caminhamos não para chegarmos a um suposto ponto final, mas para conhecermos melhor o terreno por onde passamos. Com um olhar sempre atento à realidade que nos atinge, somos por ela atravessados e, a partir da experiência, transformados. A escrita encarnada, alinhada à uma pesquisa educacional crítica (Masschelein, 2008), nos coloca, então, no presente e nos permite percebê-lo. Ela não está preocupada com resultados imediatos e nem com verdades absolutas. Ela nasce dos encontros, que por sua vez nos provocam mudanças e nos convidam à reflexão.

Em vista disso, faz-se necessário meditar acerca das possibilidades motivadas por uma escrita encarnada dentro dos espaços educacionais. Em lugares historicamente marcados pela produção de um conhecimento fundamentado por objetivos claros, visões gerais e *insights*, uma escrita de si, que se coloca no presente, nos propicia não só um respiro, como também uma diferente forma de se relacionar com o mundo. Aqui, o sujeito abandona a posição de inquisidor da realidade para se tornar um agente capaz de transformar e ser transformado, reivindicando, assim, a experiência passada. Seguir esta outra trilha, no entanto, não é tão simples. Nem sempre as propostas oferecidas se mostram suficientes para que as estudantes consigam trazer para a escrita as reflexões que haviam partilhado em sala. O receio de serem avaliadas e o fantasma de uma escrita acadêmica rebuscada atrapalham muitas delas. Ainda assim, as conversas em sala sobre obstáculos encontrados e sobre suas experiências prévias com a escrita têm aberto janelas para que olhem para seus processos e encontrem ao longo da formação seus próprios caminhos e para que possam perceber a potência formativa do ato de escrever (Prado; Soligo; Simas, 2022). Ademais, é de se esperar que percorram trajetórias singulares neste movimento de arriscar-se nos gestos da escrita.

Uma escrita que se faz presente no presente, no aqui e agora, que se coloca como parte do processo e se dispõe a ser transformada pelo mesmo, se revela como um importante dispositivo que nos auxilia na aproximação de um mundo outrora distanciado por uma prática preocupada apenas em catalogar, reafirmar ideias e julgamentos. Para as pesquisadoras e pesquisadores que têm como objeto de estudo a infância, momento marcado pelo constante movimento e relação intensa com a vida, é importante que se assumam um olhar cuidadoso, onde a criança não se torne um simples pretexto (Filler, 2018) para a validação de concepções pré-estabelecidas, mas que seja ela o próprio texto, vivo, capaz de gerar as próprias narrativas e interpretações de mundo e, por conseguinte, nos transformar através do encontro. Que a nossa presença não seja passiva, mas que se faça com os pés no chão. Que reconheçamos o terreno onde pisamos para nos tornarmos, deste modo, parte dele.

E é assim, através de andanças, encontros e olhares, que traçamos uma escrita que abre espaço para, quem sabe, perspectivas outras, significados outros, práticas outras. Uma escrita da experiência, da paciência e da fragilidade. Uma escrita do eu. Uma escrita encarnada.

Referências

- BORBA, Ângela. O brincar como um modo de ser e de estar no mundo. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Pagel, Aricélia do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-46.
- LARROSA, Jorge. Palavras para uma educação outra. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs). *Experiência e alteridade em educação*. Rio de Janeiro: Ayyu, 2024, p. 235-252.
- FILLER, Zina. A propósito da chuva... (Ou: a criança, texto ou pretexto?). In: FRIEDMANN, Adriana (org). *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação SESC, 2018, p. 10-15.
- FRIEDMANN, Adriana (org). *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação SESC, 2018.
- MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e realidade*, v. 33, n.1, jan/jun, p. 35-48, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- MIRADAS. Direção: Renata Meireles e Sandra Eckschmidt. [S. l.], 2019. 1 vídeo (31 min). Publicado pelo canal Território do Brincar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gs6rpQTOtF4&ab_channel=Territ%C3%B3riodoBrincar. Acesso em: 10 ago. 2024.
- NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. Ler, escrever e conversar: quando a partilha do sensível permeia a formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.21, p.1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59667>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59667/44800>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. *Tornar-se Mariana: A construção da comunidade em uma escola que garanta lugar para cada um*. Rio de Janeiro, 2020. Orientadora: Prof^a Dr^a Teresa Nico Rego Gonçalves. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2020/tClarissa%20de%20Arruda%20NICOLAIEWSKY.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa. Fontes de informações, registros investigativos e modos de produção de conhecimento: uma compreensão da pesquisa narrativa em três dimensões. *Revista de Educación*, Buenos Aires, v.25, n.1, p. 101 - 116, 2022. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5831/6011. Acesso em: 29 out. 2024.
- SALUSTIANO, Joyce Xavier. As breves histórias de Vida e Morte: “Adeus pai, adeus mãe, adeus mundo cruel...”. In: FRIEDMANN, Adriana (org). *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação SESC, 2018, p. 54-59.
- SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

NASCIMENTO, V. M.; NICOLAIEWSKY, C. De A.
Andanças, encontros e olhares: pistas para uma escrita encarnada na universidade.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

Recebido em: 02 out. 2024.

Aprovado em: 18 nov. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os autores

Revisor(a) de língua inglesa: os autores

Revisor(a) de língua espanhola: os autores