

BRINCA-ATELIÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Brinca-Ateliê en la educación infantil

Brinca-Ateliê in early childhood education

Pâmela Saraiva Rios²

Eliane Lima Piske³

Narjara Mendes Garcia⁴

Resumo

O artigo é um recorte da dissertação elaborada e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande PPGA/FURG. A Escola A foi o contexto microssistêmico da pesquisa e foram participantes crianças com idades entre três a quatro anos de idade, duas educadoras das infâncias e uma gestora da unidade de ensino. A proposta do brinca-ateliê surgiu a partir dos interesses das crianças e com a participação ativa delas. Foi preciso uma escuta atenta, sensível e respeitosa por parte das educadoras para compreender e permitir os percursos almejados e trilhados na coletividade de quem vive o cotidiano da escola de Educação Infantil de tempo integral. As bases teóricas estão alicerçadas na Educação Ambiental Sistêmica ao fortalecer a compreensão da criança como ser integral e pertencente à natureza, já que é a relação eu-ambiente-tempo. Deste modo, o brinca-ateliê foi a oportunidade de desconstrução das dimensões do espaço-tempo com a participação das crianças e a possibilidade de formação continuada das educadoras das infâncias ao (re)significar as práticas educativas e que são ambientais. O relógio é um dos marcadores temporais que influenciam o cotidiano experienciado pelas crianças e as educadoras nas Escolas de Educação Infantil de Tempo Integral. Logo, com os movimentos desenvolvidos no espaço-tempo do brinca-ateliê rupturas foram possíveis pela possibilidade de desconstruir ao construir novos repertórios pela ação do brincar. O Brinca-ateliê, enquanto (des)construção coletiva do espaço-tempo foi o arcabouço das vivências, tanto para as crianças quanto para as educadoras das infâncias. Já que, experienciar é para além da sala referência. Em que, outros espaços e tempos são oportunidades para compreender a criança como ser integral, o que está em consonância com a Educação Ambiental Sistêmica.

Palavras-Chave: Brinca-ateliê; Educação Ambiental; Práticas Educativas Ambientais; Educação Infantil

Resumen

Este artículo es un extracto de la disertación preparada y defendida en el Programa de Postgrado en Educación Ambiental de la Universidad Federal de Rio Grande PPGA/FURG. La Escuela A fue el contexto

¹ Artigo apresentado no X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2024.

² Mestre em Educação Ambiental, Doutoranda em Educação Ambiental no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental PPGA/FURG. Bolsista CAPES; Universidade Federal do Rio Grande; Rio Grande, Rio Grande do Sul; Brasil; doutorado.infâncias@gmail.com

³ Doutora em Educação Ambiental; Cursista de Psicologia; Universidade Federal do Rio Grande- FURG; Rio Grande; Rio Grande do Sul; Brasil; elianelimapiske@gmail.com

⁴ Doutora em Educação Ambiental; Universidade Federal do Rio Grande; Rio Grande; Rio Grande do Sul; Brasil; narjaramg@gmail.com

microsistémico de la investigación y fueron participantes niñas y niños con edades entre tres y cuatro años, dos educadoras de infancias y una gestora de la unidad de enseñanza. La propuesta del estudio lúdico (*Brinca-ateliê*) surgió a partir de los intereses de las y los niños y con su participación activa. Fue necesaria una escucha atenta, sensible y respetuosa por parte de las educadoras para comprender y permitir que se recorrieran los caminos deseados en la colectividad de quienes viven el día a día de una escuela de Educación Infantil a tiempo completo. Los fundamentos teóricos se basan en la Educación Ambiental Sistémica, que fortalece la comprensión del niño como un ser integral perteneciente a la naturaleza, en la relación yo-ambiente-tiempo. De esta forma, el estudio lúdico fue una oportunidad para deconstruir las dimensiones del espacio-tiempo con la participación de las y los niños y la posibilidad de formación continua de las educadoras infantiles, a través de la (re)significación de las prácticas educativas y que son ambientales. El reloj es uno de los marcadores temporales que influyen en la vida cotidiana de niñas, niños y educadoras en las escuelas de Educación Infantil a tiempo completo. Por lo tanto, con los movimientos desarrollados en el espacio-tiempo del espacio lúdico, fueron posibles rupturas debido a la posibilidad de deconstruir, al construir nuevos repertorios a través de la acción de jugar. El *Brinca-ateliê*, como (de)construcción colectiva del espacio-tiempo, fue el marco de las experiencias, tanto para los y los niños como para las educadoras de las infancias. Ya que, experimentar va más allá de la sala de referencia, en la que otros espacios y tiempos son oportunidades para comprender al niño como un ser integral, lo que está en consonancia con la Educación Ambiental Sistémica.

Palabras-clave: Estudio lúdico; Educación Ambiental; Prácticas educativas ambientales; Educación infantil..

Abstract

This article is an excerpt from a dissertation, prepared and defended in the Postgraduate Program in Environmental Education at the Federal University of Rio Grande (PPGEA/FURG). School A served as the micro-systemic context for the research, and the participants were children aged between three and four, two early childhood educators and a school manager. The play studio proposal (*Brinca-ateliê*) emerged from the children's interests and with their active participation. This approach required attentive, sensitive, and respectful listening from the educators in order to understand and allow the desired paths to be followed in the collective life of those experiencing the daily routines of a full-time Early Childhood Education school. The theoretical foundations are based on Systemic Environmental Education, which strengthens the child's understanding as an integral being belonging to nature, since the relationship self-environment-time. In this context, the play studio provided an opportunity to deconstruct the dimensions of space-time with the children's participation, and the possibility of continuing education for children's educators by (re)signifying educational practices that are environmental. The clock is one of the time markers that influence the daily lives of children and teachers in full-time Early Childhood Education school. Therefore, with the movements developed in the space-time of the play studio, ruptures were possible due to the possibility of deconstructing and building new repertoires through the action of playing. The *Brinca-ateliê*, as a collective (de)construction of space-time, was the framework for the experiences, both for the children and for the childhood educators. Since, experimenting extends beyond the reference room, in which other spaces and times provide opportunities to understand the child as a whole being, aligning with the principle of Systemic Environmental Education.

Keywords: Play studio; Environmental education; Environmental educational practices; Early childhood education

1. Introdução: vamos conhecer o brincar-atelier?

O propósito é compreender o movimento do Brinca-ateliê como uma prática educativa ambiental que sensibiliza diferentes proposições nos contextos. Pois, a natureza está contida em nós, assim como, o inverso, também é recíproco. Consideramos este movimento como um projeto culminante das (des)construções realizadas com as crianças, no contexto microsistémico escolar, identificada na pesquisa como Escola A. Em que, surgiu a partir da observação sobre o brincar produzido pelas mesmas.

Foram participantes do estudo, um total de 20 crianças com idades entre três anos completos até quatro anos completos, sendo brasileiras, uruguaias e árabes. As educadoras das infâncias foram duas e uma gestora da unidade educacional. Todos os participantes aceitaram participar da pesquisa mediante consentimento nos Termos de Assentimento e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na sala referência da Turma 3-4 têm uma mesa grande, constantemente as crianças a utilizam como suporte para produzir novos territórios do brincar, por vezes, ela é um túnel, em outros uma caverna, já foi casa, hospital e até posto de gasolina. Em uma das rodas de conversas as crianças responderam para a educadora:

Eu posso fazer uma pergunta pra vocês? É sobre algo que eu fiquei muito curiosa!
Crianças J, F e R respondem coletivamente: Pode! (alguns apenas olham, e outros sinalizam com a cabeça que sim) Educadora/pesquisadora: Do que vocês brincam debaixo daquela mesa grande?

Criança J: de tudo ué!

Criança M: às vezes de túnel para os carros passar.

Criança F: de hospital!

Criança R: de caverna pra gente se esconder! Criança J: viu.. eu disse que era de tudo!

Educadora/ pesquisadora: Mas porque vocês escolheram aquele lugar?

Criança J: Aiiii, porque sim, pô!

Criança F: porque é legal!

Criança M: porque a gente pode entrar!

Educadora/pesquisadora: Mas e se eu quiser entrar eu posso?

Criança F: não, tu não vai caber.

Criança J: tu é muito grande, ali é só para crianças!

Educadora/pesquisadora: quer dizer que adultos não podem entrar Criança j?

Criança J: Não né, vocês são muito grande. Só criança entra, porque são pequenas.

Educadora/pesquisadora: Ahh entendi. Eu queria um espaço maior então, assim eu também poderia brincar!

Criança F: Então faz um.

Educadora/pesquisadora: Hum... boa ideia, mas, sozinha eu não consigo! Quem poderia me ajudar?? (Nesse momento as crianças começaram todas a responder juntas, levantaram do tapete, pularam dizendo a seguinte palavra: eu!)

Educadora/pesquisadora: Ok. Todos vão me ajudar, mas precisamos pensar em como fazer isso... (Diário de campo, abr. 2019).

A partir deste momento as crianças e as educadoras começaram juntas a imaginar o que iriam construir e como deveria ser esse lugar para brincar, nessa perspectiva, dando ênfase às crianças, de acordo com Santos, et al., (2018, p. 02) “enquanto protagonistas do seu vir a ser o que elas pensam ou querem viver e experimentar?”. Entendemos que da fala das crianças alguns elementos importantes surgiram, dentre eles: “folhas de árvores, tintas, pincel grande, água, dinossauros, potes para fazer comidinha, deveria ter uma floresta, mas também

deveria ser uma caverna” (Diário de campo, Educadora A. abr. 2019), e tornaram-se fundamentais para a composição do Brinca-ateliê.

2. Como construir um ateliê para brincar? O que é necessário?

Após, a compreensão coletiva de que a turma pretendia construir um ateliê, foi preciso encontrar um espaço no contexto microssistêmico da escola A. Neste momento, as crianças e as educadoras realizaram uma busca nos espaços da escola para observar um lugar que desse e pudesse ser transformado, conforme os interesses das crianças. Elas encontraram na piscina de bolinhas, um espaço que era de todos e para todos, um refúgio do tempo cronológico, e o primeiro passo foi (des)construí-la com a participação das crianças, conforme apresenta a imagem a seguir:



Imagem 01- espaço-tempo do Brincateliê.

Fonte: produzido pela autora, abr. 2019.

Nesse contexto surgiu inspirado nas propostas de Santos, Barreto, et.al., (2018, p. 03) o Brinca-ateliê, que é a construção de “um projeto de formação continuada, fundado nas vivências e experiências advindas da cultura lúdica”, portanto, espaços do brincar que se

(des)constroem no e com o tempo pela ação coletiva das crianças e das educadoras. Foi assim, uma possibilidade de ruptura no espaço-tempo da Escola A por meio das práticas educativas ambientais alicerçadas nas vivências produzidas pelo brincar.

Para tal necessitamos de muitos fios para enlaçar duas ideias fundantes: os brincareis e os diferentes territórios, aqui representados pelo atelier, que nada mais é que: espaço-tempo de trabalho, lugar de criação de todas as formas de linguagens artísticas, de ideias, conceitos e concepções, que possibilitam experimentar, vivenciar, experienciar, explorar, manipular e (re)criar as formas de ser e viver no mundo. O atelier desafia a criação e a utilização de recursos, técnicas e multimeios de criação potencializando os brincareis e a ação brincante (Santos, *et. al.*, 2018, p. 2-3).

Desta maneira, três diferentes vivências foram desenvolvidas e experienciadas pelas e com as educadoras ambientais das infâncias e as crianças. Iniciaremos apresentando a primeira vivência que constituiu o espaço-tempo do Brinca-ateliê, vejamos:

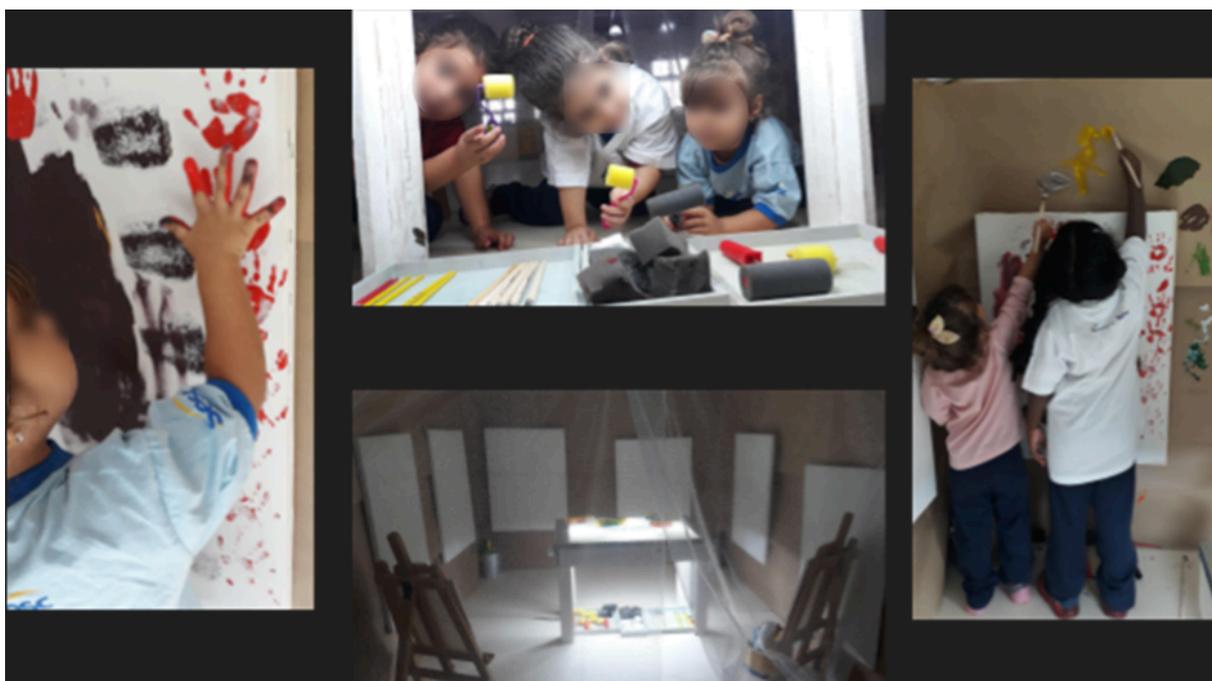


Imagem 02 - movimento com tintas.
Fonte: produzido pela própria autora. Abr. 2019.

A primeira vivência no espaço-tempo do Brinca-ateliê foi o *movimento com as tintas*, entre cores e pincéis, as crianças teceram enredos produzidos pelas múltiplas culturas das infâncias e as educadoras envolveram-se em um processo formativo, ao refletir, organizar, experienciar e ofertar as intencionalidades pedagógicas. Um espaço-tempo que não delimita

ações, mas que incentiva possibilidades de criação e (des)construção dos modos de ser e estar ao vivenciar.

Um espaço-tempo que permite vivenciar diversas perspectivas, dentre elas: pintar com o pincel ou com a mão, utilizar a esponja, os canudos, os rolos ou até mesmo os dedos dos pés, sendo as possibilidades de desenhar e rabiscar sozinho ou em parceria com o(s) outro(s), experienciando o que vai surgindo no e com o grafismo.

A seleção do material, o observar sobre o que pode ser utilizado e a experimentação são processos constituintes do Brinca-ateliê e vivências experienciadas por crianças e educadoras. A liberdade de expressão registrada no limite do quadro e no extravasar das materialidades que compuseram o chão forrado de papel paraná, a parede revestida de papel a metro, o teto feito de tecido cru e a entrada revestida de plástico bolha.

As crianças continham tintas nas mãos, no rosto, na roupa, mas também estavam presentes as gargalhadas, os olhares curiosos sobre o que o(s) outro(s) faziam, além da concentração no que o “eu” produzia ao experimentar individualmente ou com o outro, as descobertas sobre as misturas das tintas que resultaram em novas cores, dentre outras aprendizagens que emergiram das relações face a face entre criança-criança, criança-educadora, criança-ambiente e educadora-ambiente. Desta maneira, crianças e educadoras exploraram vivencialmente o espaço-tempo do Brinca-ateliê sob a temática das tintas por cinco dias consecutivos, após esse período o (des)construir precisava ser (re)significado mediante os interesses das crianças, desta forma, dialogando com as proposições do *movimento com terra* conforme podemos visualizar a seguir:

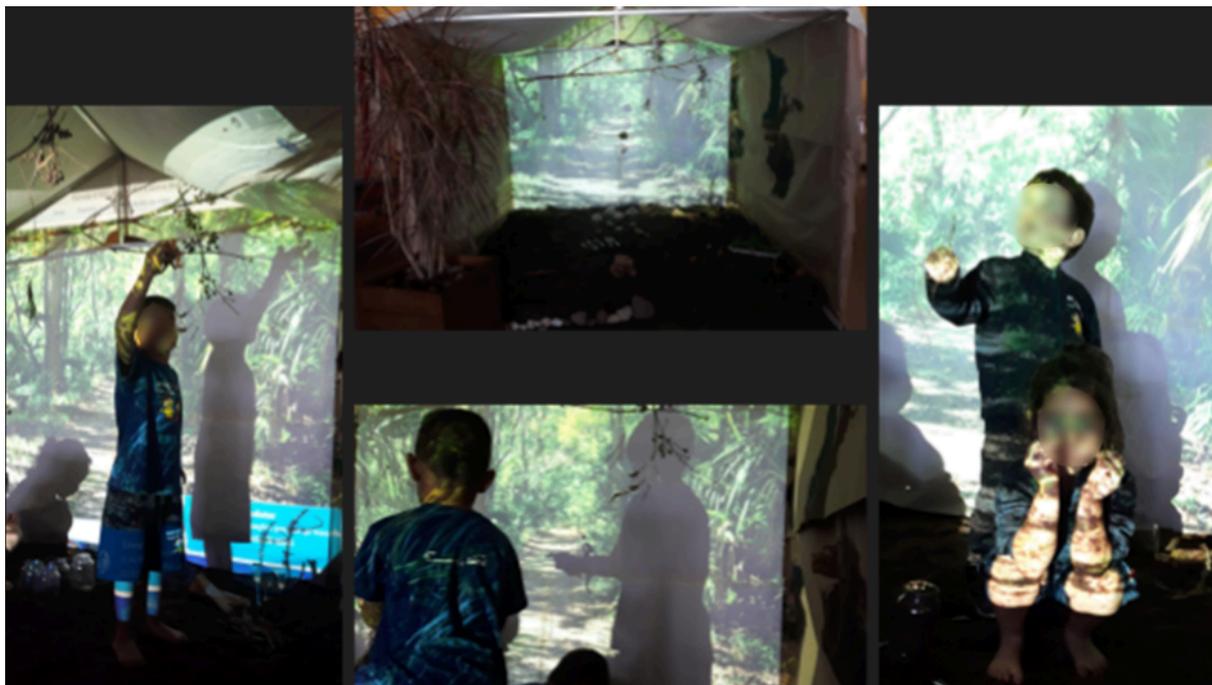


Imagem 03 - Movimento com a terra.

Fonte: Produzido pela própria autora. maio 2019.

Observamos que essa temática possibilitou a interação das crianças com alguns elementos da natureza, bem como, movimentou as educadoras das infâncias a refletir sobre as materialidades com e por meio do Brincar Heurístico (Fochi, 2018). Fochi salienta:

Acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças (Fochi, 2015, p. 131).

Neste sentido, identificamos no chão do Brinca-ateliê a terra como elemento potencializador para as narrativas que foram produzidas, acompanhada de talheres (colheres, garfos e conchas), elementos de jardinagem (pá pequenas, ancinhos pequenos), achas de madeiras, vasos de plantas, pedras, vidros transparentes, cestos de madeiras e até dinossauros estavam dispostos. Suspensos no ar, encontramos pinhas, galhos, folhas secas e sementes. Ao fundo a reprodução visual de uma floresta foi projetada e sons de animais ventos e das cachoeiras foram a trilha sonora que permearam o vivenciar temático.

Pés enterrados na areia como se estivessem presos e/ou nas pontinhas dos dedos para alcançar o que estava suspenso, teve criança que deitou na areia e quis ser por ela coberto e

quem só pisou nela com os pés calçados. Possibilidades de observar crianças com areia entre os dedos, no cabelos e nas roupas, o brincar com o próprio corpo e um mapa imaginário produzido pelas crianças ao revelar tesouros e segredos.

No espaço-tempo (des)construído pelo e com o *movimento terra*, se obtinha uma caverna ou uma floresta, mas também tinha crianças estruturando enredos de vida com e por meio do brincar, múltiplas infâncias produzindo e reinventando culturas infantis. Como no *movimento* anterior esse espaço-tempo perdurou conforme o interesse das crianças ao vivenciar, desta maneira, exatamente duas semanas e após se (des)construiu com outra temática.

Neste sentido, a última vivência experienciada no Brinca-ateliêr durante o percurso desta pesquisa foi o movimento com a água e as bolas de gel, conforme apresentaremos a seguir:

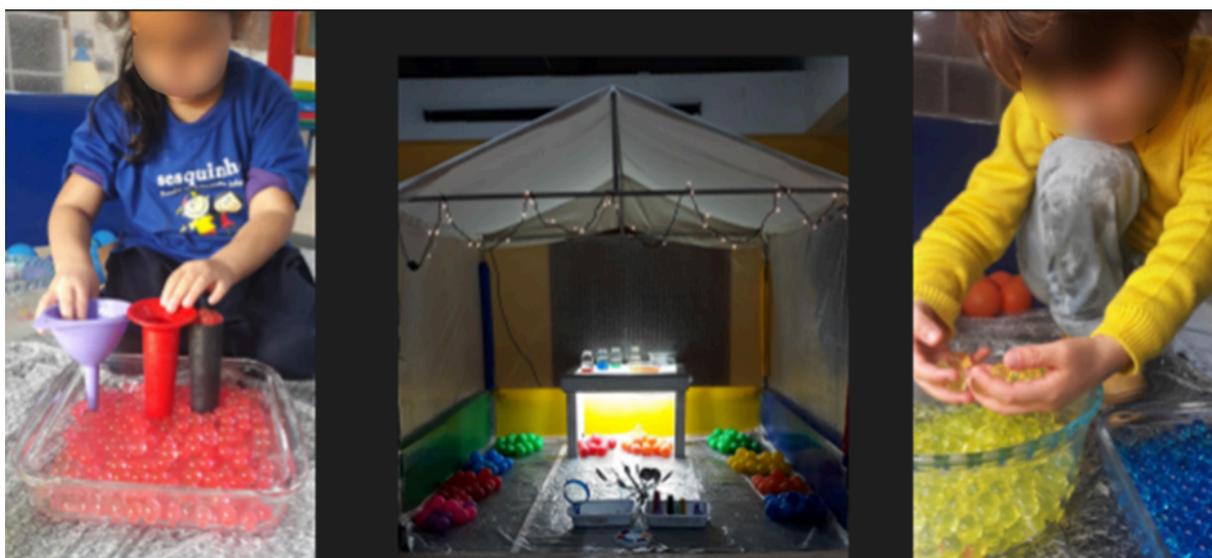


Imagem: 04 - movimento com água e bolas de gel.
Fonte: produzido pela própria autora, juh. 2019.

Nessa proposição, o papel a metro deu lugar a transparência do plástico bolha, a mesa de luz retorna, os potes de vidro agora são preenchidos com bolas de gel que inflam na água, sendo organizadas por cores. Pelo chão têm talheres de tamanhos e formatos diferentes, escorredores de massa, peneiras, carretéis de diferentes tamanhos e espessuras, bem como, algumas bolas de plástico que também estão separadas por tonalidades.

Com as crianças identificamos hipóteses sendo tecidas sobre o porquê as bolinhas dentro do vidro um dia estão grandes e fora deles no outro ficam pequenas, experiências

sensoriais sobre apertar e a bolinha explodir, sentir a sensação do gelado, do molhado, do mole nas mãos e no rosto. Algumas crianças preferiram mexer nas bolinhas com água utilizando talheres, outras com as mãos e ainda teve quem quisesse apertar com o pé, conforme podemos acompanhar com o registro a seguir: “apresentaram as bolinhas em gel como comidinhas que por vezes eram almôndegas ou tomates, também conceberam como remédio para curar todas dores da barriga” (Diário de campo, maio 2019).

Identificamos que o espaço-tempo do Brinca-ateliê foi construído e (re)significado a partir da fala das crianças, um processo que envolveu escuta atenta e sensível por parte das educadoras ao que os pequenos dizem. Desta maneira, com e por meio das interações suscitadas através das vivências no Brinca-ateliê novas temáticas iam surgindo no (des)construir coletivo, possibilitado um experienciar sobre o “compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar o tempo” (Barbosa, 2013, p. 218).

Compreendemos que o Brinca-ateliê enquanto (des)construção coletiva do espaço-tempo foi o arcabouço das vivências, tanto para as crianças quanto para as educadoras, conforme a seguir:

Construímos ao desconstruir! A cada vivência que construímos com as crianças, acredito que desconstruímos concomitantemente muitas concepções sobre o fazer pedagógico e ser educadora. O Brinca-atelier pensado, criado e elaborado a cada temática com as crianças nos desafiava como educadoras e nos convidava a brincar como se fossemos crianças, deste modo, também vivenciamos este espaço-tempo. Um processo de formação pedagógica, ao pensar a intencionalidade, selecionar materialidades, elaborar o espaço e o vivenciar ao experienciar com as educadoras e após com as crianças (Diário de campo. Educadora A, jun. 2019).

Salientamos que tais proposições alicerçadas em/nas práticas educativas ambientais (Piske, Garcia e MADRUGA, 2018) foram o disparador para se vivenciar (Boff, 2012) por meio da ação do brincar novas formas de significar o tempo, bem como, os modos de ser e estar na Escola de Educação Infantil de Tempo Integral. Conforme aponta Santos, *et. al.*:

Brincar é para a criança atos de criar, pensar, imaginar, sonhar e (re)criar a realidade, para elas é tão essencial brincar quanto comer. Enquanto o alimento do corpo físico é estruturado em uma pirâmide de diferentes nutrientes para manter a saúde física, a brincadeira constitui-se em cadeias multiformes para alimentar a criação, o pensamento, a linguagem, a emoção e os sentimentos, dentre outras funções cerebrais, capazes de produzir significações e sentidos para a realidade (SANTOS, *et al.*, 2018, p.05).

Desta maneira, concebemos que com e por meio das práticas educativas ambientais (Piske, Madruga e Garcia. 2018; Piske, Garcia e Yunes, no prelo) ancoradas nas concepções

de uma educação integral é que se pode compreender a criança como ser integral na Escola A e, desta forma, possibilitar o estabelecimento das relações de pertencimento entre a criança e a escola. As educadoras salientam que “a criança e a escola precisam estabelecer relações de pertencimento” (Diário de campo, Educadora B, jun. 2019), nessa perspectiva, concordando com as autoras Juliano, *et.al.*, (2016, p. 200) quando mencionam que “para pertencer a um lugar é necessário integrar as suas narrativas plurais e singulares de uma época que carrega marcas de um espaço modificado e que sofrem influência dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e corporais”. Neste sentido, entendemos que a criança é parte do todo e o inverso é recíproco.

O sentimento de pertencimento da criança com a escola é fruto das interações que ela estabelece individualmente e coletivamente neste contexto microssistêmico, assim sendo, a importância de obter a escola como lugar das experiências sociais (SANTOS e SILVA. 2016) se reforça. Desta forma, a Escola A passa a reconhecer-se como palco das experiências sociais vivenciadas individualmente e coletivamente ao compreender as implicações e os deslocamentos necessários para entender o ser criança integral. Um ressignificar que foi (é) processo (des)construído por educadoras e crianças ao olhar para a temporalidade no contexto da Escola de Educação Infantil de tempo integral.

Concebemos que cada criança é “um indivíduo único e singular” (SÁNCHEZ, 2011, p.62), e deste modo, para se “reconhecer como pertencente a um contexto é necessário o movimento recíproco de respeito por quem nós somos, pela nossa história e por tudo aquilo que nos constitui enquanto seres humanos” (Diário de campo. Educadora B, maio de 2019). Assim sendo, “não encerrar a criança em si, mas concebê-la no e com o mundo, no e com o tempo, na e com a escola, com o outro e consigo mesmo”, conforme percebemos estar acontecendo com os movimentos produzidos pelo e com o Brinca-ateliê.

Nessa perspectiva, destacamos que no e com o “Brinca-ateliê surgiu um lema aqui na Escola A, onde é preciso “permitir e permitir-se sempre!”, tanto crianças, quanto às educadoras” (Diário de campo. Educadora A, jun. 2019). Compreendemos que os entendimentos tecidos sobre, “permitir e permitir-se sempre!”, só foi possível no e com o tempo das educadoras das infâncias ao implicar-se com as práticas rotineiras, ressignificando-as e deslocando-se para as práticas educativas que são ambientais.

Nesse ínterim, as proposições contidas no espaço-tempo do Brinca-ateliê acabam extravasando o saguão da escola, conforme apresenta a imagem a seguir:



Imagem 05 - Sobre dia bom para brincar na rua.
Fonte: produzido pela própria autora, jun. 2019.

Vale mencionar que, na primeira semana do mês de maio de 2019, foi um período muito chuvoso no município em que se localiza a Escola A, o que inviabilizou o uso da praça, do pátio e da grama sintética por parte das crianças. Esse fato causou inicialmente um obstáculo que impossibilitava a utilização dos espaços externos à escola, conforme observamos no diálogo a seguir:

Criança A: Prô, hoje a gente não vai pra praça de novo?

Educadora/pesquisadora: Não podemos ir, os brinquedos estão todos molhados, está chovendo muito essa semana!

Criança A: Mas a gente “nunca” vai pra praça, só fica na escola.

Educadora/pesquisadora: Nunca? Nós fomos semana passada! É que essa semana não parou nenhum dia de chover. Olha pela janela como chove muito? (nesse momento fomos todos para a janela observar a chuva que caía e o tempo fechado)

Educadora: Como vamos sair pra brincar com um tempo desses?

Criança JA: Com botas! Quando eu saio, eu uso botas!

Criança F: eu tenho que botar uma capa. Assim a roupa fica seca e eu não fico doente!

Educadora/pesquisadora: Então uma capa e umas botas iriam nos ajudar a brincar na rua?

Criança J: Claro né Prô! é pra usar quando chove e hoje tá caindo água do céu.

Educadora/pesquisadora: e quem iria querer brincar na rua com essa chuva? (as crianças começaram a falar juntas... eu... eu.. eu!)

Então está bem, vamos ver se temos uma bota e uma capa na escola? (Educadora A. Maio 2019).

A partir deste diálogo as crianças demonstraram estarem empolgadas com a possibilidade de brincar na rua, e por sua vez, a educadora precisava reunir os materiais necessários: botas e capa de chuva. As botas foram emprestadas por uma colega da Turma 4-5

e as capas de chuva a escola acabou comprando duas, neste sentido, precisou ter um revezamento nesta vivência e a experiência aconteceu em duplas.

A criança e a água da chuva estão implicadas, uma díade vivencial pelas/das relações de pertencimento ao vivenciar novas experiências, por exemplo: olhar para o céu e deixar as gotas rolares pelo rosto, observar o movimento da água ao caminhar e/ou saltar. Além disso, sentir a temperatura e arrepiar-se com as sensações de gelado, qual sensação que causa o frio? Ou, até mesmo ajudar um inseto a sair da poça formada pela chuva.

As vivências que geram aprendizado a partir das significações, experimentações e relações do eu-criança comigo mesma, com o outro e com o mundo. As educadoras com as crianças de fato vivenciando para além do tempo cronológico, para fora das paredes da escola, neste sentido, o Brinca-ateliê estava transcendendo o espaço-tempo da piscina de bolinhas.

A chuva foi embora, mas deixou rastros por onde caiu, a mistura da água com a terra produziu a lama na frente da Escola A. Era preciso permitir que as crianças fossem “como a Peppa Pig e pular nas poças de lama” (Diário de campo. Criança F. jun. 2019). Construções que (re)significam não somente o tempo bom para se brincar na rua ou o espaço para a produção do brincar, mas constituem os elementos da natureza como parte integrante do ser criança integral (TIRIBA, PROFICE, 2019). Vejamos os registros a seguir:



Imagem 06 - O brincar na/com a lama.
Fonte: produzido pela autora, abr. 2019.

Compreendemos que a frase “permitir e permitir-se sempre!” (Diário de campo. Educadora A, jun. 2019) foi o alinhavar de novas construções com as crianças, com e a partir das práticas educativas ambientais no contexto da Escola A, encontrando assim, a elaboração de uma pedagogia do cotidiano, “promotora de cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa), que permite pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças” (Carvalho e Fochi. 2018, p.16).

Desta forma, as possibilidades para (des)construir e (re)inventar os espaços-tempos da Escola A pelos processos, permitindo crianças e educadoras vivenciar o cotidiano ao tecer coletivamente uma Educação Infantil de tempo integral e viabilizando o contemplar ao oportunizar o encontro com a Educação Ambiental Sistêmica (Piske, Garcia, Yunes, 2019; Capra, 2015), já que é a relação eu-ambiente-tempo. Portanto, a tríade foi uma oportunidade para chegar às considerações finais, por ora concluímos a investigação.

3. Conclusões

Ser ao pertencer foi a possibilidade alcançada com os movimentos propostos pelo Brinca-ateliê, a categoria criança fortalecida com os pressupostos da Educação Ambiental Sistêmica. Ser criança integral é compreender sistemicamente as relações do eu-ambiente-tempo, entendendo que não é possível a separação desta tríade.

As práticas educativas que são ambientais desenvolvidas pelos movimentos no espaço-tempo só foram possíveis com a participação ativa das crianças. Sendo, a sensibilidade e a escuta atenta a partir dos interesses das crianças fatores indispensáveis para desenhar o brinca-ateliê. Já que, no e com o coletivo as desconstruções possibilitaram vivenciar os processos no contexto microssistêmico da Escola A.

Acreditamos na relevância do presente artigo para os campos da Educação Ambiental e da Educação Infantil pela possibilidade de alinhar os processos pela (trans)formação das atitudes das crianças e das educadoras das infâncias. Sendo assim, as possibilidades de ressignificar o espaço-tempo nos contextos microssistêmicos da Educação Infantil de Tempo Integral.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano - tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: [Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância | Leitura: Teoria & Prática](#). Acessado em 28 out. 2024.

BOOF, Leonardo 1938 - As quatro ecologias: ambiental, política e social, mental e integral / Leonardo Boff. - Rio de Janeiro : Mar de ideias: Animus Anima, 2012.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos/ Fritjof, Capra; tradução Newton Roberval Eicheberg. - São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reinvenções do currículo para a formação de professores. In: Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 5-7, set./dez. 2017

FOCHI, Paulo. Observatório da cultura infantil: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional. In: O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI / Organização de Paulo Fochi. - Porto Alegre : Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

JULIANO, Andreia da Costa. BERSCH, Angela Adriane Schmidt. PISKE, Eliane de Lima. GARCIA, Narjara Mendes. COUSIN, Claudia. Psicomotricidade relacional na educação infantil: relações de pertencimento e reflexões com a educação ambiental. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 33, n.3, p. 198-212, set./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5832> . Acesso: 28 de out de 2024.

PISKE, Eliane Lima. GARCIA, Narjara Mendes. MADRUGA, Elisângela Barbosa. YUNES, Maria Ângela Mattar. compreendendo as infâncias e os jogos eletrônicos na educação: uma experiência do estágio de docência semipresencial no curso de pedagogia. Educação e tecnologias inovação em cenários de transição. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/225/244>. Acessado em 28 out. 2024.

PISKE, Eliane Lima. GARCIA, Narjara Mendes. YUNES, Maria Angela Mattar. Conversa(ção) sistêmica na/para/com a educação ambiental das infâncias. Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. ISSN 2027-1034 Edición Extraordinaria. p.p. 895 - 905 Memorias del X Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. V Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. 9,10 y 11 de octubre de 2019. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/10988>. Acessado em: 28 out. 2024.

SÁNCHEZ, Celso. Ecologia do Corpo/ Celso Sánchez - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100131&lng=pt&tlng=pt. Acesso: 30 out. 2024.

X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares - CLAEHM

Dezembro de 2024, Online | claec.org/ehm

Artigos Completos

SANTOS, Cristiana Ferreira. BARRETO, Elienai Santos. RIBEIRO, Jainê da Silva Santos. AMARAL, Marivaldo da Cruz do Amaral. Brincateller: brincantes nos territórios das infâncias. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11495> . Acessado em 30 out. 2024.

TIRIBA, Léa. PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. Educ. Real. [online]. 2019, vol.44, n.2, e88370. Epub 19-Jun-2019. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>. Acesso: 30 out. 2024.