

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

EMMILY RODRIGUES GALVÃO

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO**

VITÓRIA

2019

EMMILY RODRIGUES GALVÃO

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G182r Galvão, Emmily Rodrigues, 1978-
Relações pedagógicas da Educação Física com crianças e
adolescentes em tratamento oncológico / Emmily Rodrigues
Galvão. - 2019.
161 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1 Educação Física. 2. Câncer em crianças. 3. Câncer em
adolescentes. 4. Jogos. 5. Brincadeiras. I. Mello, André da
Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796

Emmily Rodrigues Galvão

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em 06 de agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientador)

Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Dra. Raquel Firmino Magalhães Barbosa
Colégio Pedro II

Dedico essa dissertação a minha família.
Ao meu pai Wilson e a minha mãe Odinéia,
por todo esforço que fizeram durante a vida
para que suas filhas tivessem a melhor
herança que poderiam deixar, a educação.
Ao meu marido Hugo e a minha filha
Betina, o amor e apoio de vocês me deu
força para seguir em frente e me reinventar.
Esse trabalho é por mim, por vocês, por
nós!

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que preenche o meu coração. Acredito que essas linhas não sejam suficientes para agradecer a todos que estiveram do meu lado durante toda essa jornada, principalmente ao meu *Deus*. Pai querido, como te agradeço por ter colocado pessoas tão maravilhosas no meu caminho, por ter estado do meu lado me dando a mão e me dando forças para superar todos os desafios que enfrentei. A ti meu Deus toda honra e toda glória. Obrigada *Maria*, minha Mãe do Céu, por ter me acolhido em seu manto e ter passado em minha frente abrindo todos os caminhos das tantas vezes que tive medo de não conseguir.

Ao meu amado esposo *Hugo*, por ter aceitado embarcar junto comigo nesse sonho, te agradeço pelo apoio, parceria e compreensão, por ter aberto mão de tantas coisas para me dar condições de continuar estudando. Com você ao meu lado me senti mais forte para lutar.

À minha filha *Betina*, que me preenchia com seu amor e fazia todo esforço valer a pena. Por você voltei a estudar e me reinventei a cada dia.

À minha mãe *Odinéia*, por ser meu alicerce, por ter me ensinado que mulheres guerreiras se forjam nas batalhas da vida e nunca desistem de lutar. Você me inspira. Obrigada pelo seu amor, cuidados, orações e pela generosidade de me acolher novamente em sua casa.

Ao meu pai *Wilson*, agradeço pelo seu amor, seu abraço aconchegante e pelas palavras de conforto e encorajamento toda vez em que me via cansada.

À minha irmã *Rita* e meu sobrinho *Matheus*, por toda torcida. Amo vocês!

Às minhas amigas *Suelen* e *Graziela*, pelo apoio e por acolherem Betina quando precisei.

Agradeço imensamente ao meu orientador *André Mello*, a quem eu tanto admiro. Tenho muito orgulho de ser uma de suas orientandas. Obrigada por ter acreditado em mim, quando eu mesma não acreditava, por ter me dado oportunidades de formar saberes em um campo de atuação novo em minha vida. Obrigada por ter me guiado durante essa trajetória enxergando minhas possibilidades e compreendendo meu tempo de aprendizado e limitações.

Aos professores *José Francisco Chicon*, *Maria Cecília Camargo* e *Raquel Firmino Magalhães Barbosa* pela amizade, pelos ensinamentos, pela leitura criteriosa dessa dissertação e pelos apontamentos realizados durante a qualificação e defesa. Obrigada por contribuírem no meu processo formativo.

Aos demais professores do programa de pós-graduação em Educação Física, por contribuírem com seus ensinamentos em minha formação.

Aos meus amigos do Núcleo de Pesquisa com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF), Fábio, Victor, Bethânia, Vanessa, Fernando, Cássia, Bruna, Anne, Ibsen, Luiza Tostes, Alexandre e Yuriê. Vocês são especiais na minha vida. Obrigada pelos momentos de descontração, incentivo, carinho, leituras e compartilhamento de saberes. Agradeço em especial a Bianca e a Rodrigo, pelo apoio, leitura e pelos apontamentos realizados durante todo o processo da pesquisa. E a Luísa Helmer, com quem desde o início do projeto “Brincar é o melhor remédio” dividi o cotidiano da pesquisa, vivenciando aprendizagens e angústias no campo. Obrigada por seu apoio e companheirismo.

Às *crianças e adolescentes participantes dessa pesquisa e seus familiares*, pela oportunidade de reaprender a brincar.

À *direção e equipe de funcionários da Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil*, pela confiança depositada em nós e no projeto.

À *Sara, Eliane e Valéria* obrigada por nos receberem de forma tão atenciosa e por compartilharem essa trajetória que contribuiu em meu aprendizado.

À *Capes*, pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou que eu me dedicasse e concluísse essa pesquisa.

A todos que me dividiram, apoiaram, rezaram e torceram por mim durante esse período da minha formação, agradeço com meu coração.

Entrega o teu caminho ao Senhor; confia nele, e ele o fará.
Salmos 37:5

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as relações pedagógicas da Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico, sistematizadas por meio de jogos e brincadeiras. Os objetivos são: *a)* Analisar, a partir do projeto de extensão “Brincar é o Melhor Remédio”, os desafios e as possibilidades das relações pedagógicas da Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico; *b)* Discutir, a partir das relações pedagógicas vivenciadas no projeto, possíveis pressupostos didático-pedagógicos para a Educação Física mediar conhecimentos com crianças e adolescentes em tratamento oncológico; e *c)* Compreender, com base na experiência vivenciada, o processo formativo de professores de Educação Física para atuação em instituições que acolhem crianças e adolescentes com câncer. Para tanto, utiliza como metodologia a Pesquisa-Ação Colaborativa, que permitiu mediar as relações pedagógicas da Educação Física no projeto “Brincar é o Melhor Remédio”, as análises dos conhecimentos provenientes dessas relações e os processos formativos delas decorrentes. São sujeitos da pesquisa 88 crianças e 43 adolescentes em tratamento oncológico, os seus familiares e equipe multidisciplinar da Acacci (Pedagoga, Assistente Social, estagiária de Assistência Social e Educadora Social). Na Pesquisa-Ação Colaborativa, os dados foram sistematizados em diário de campo, imagens iconográficas paradas (fotos), desenhos e narrativas dos sujeitos produzidas de forma espontânea no cotidiano do projeto. No processo de análise, os dados provenientes das diferentes fontes foram triangulados, em permanente diálogo com os pressupostos epistemológicos e teóricos que orientam a pesquisa. Como principais resultados, apontamos três encaminhamentos pedagógicos, sendo eles: entrada reativa, interação e mediação e as categorias que emergiram e foram analisadas a partir dessas relações pedagógicas, sendo estas: relação intergeracional, relação familiar e relação colaborativa e formação de professores. Os dados analisados apontam que a aproximação por meio da entrada reativa, associada aos processos de interação e mediação pedagógica, oportunizaram ações de descontração e alegria. Tais ações favoreceram a promoção de autonomia, autoria, criatividade e protagonismo das crianças e adolescentes em tratamento oncológico, nas quais puderam externar suas produções culturais e as diferentes formas de apropriação dos jogos e brincadeiras oportunizados pelo projeto.

Palavras-chaves: Crianças. Adolescentes. Ações pedagógicas. Tratamento oncológico.

ABSTRACT

This research aims to study the pedagogical relations of Physical Education with children and teenagers in treatment for cancer, through games and play. The goals are: *a)* To analyze the challenges and possibilities of the pedagogical relations of Physical Education with children and teenagers in treatment for cancer, through the university extension project 'Playing is the Best Medicine'; *b)* To discuss possible didactic-pedagogical premises for Physical Education to mediate knowledge with children and teenagers in treatment for cancer, based on the pedagogical relations experienced in the project; and *c)* Understand, based on the lived experience, the training process of Physical Education teachers to work in institutions that welcome children and adolescents with cancer. To this end, this research applies Collaborative Action-Research methodology, which made possible the mediation between the pedagogical relations of Physical Education in the project 'Playing is the Best Medicine', the analysis of the knowledge originated from these relations and the formative processes derived from them. The subjects of the research are 88 children and 43 teenagers in treatment for cancer, their family members and a multidisciplinary Acacci staff (pedagogue, social worker, social work intern, and social educator). In the Collaborative Action-Research, the data were systematized in a field diary, still and moving iconographic images (pictures), drawings and narratives of the subjects spontaneously produced in the project's day-to-day. In the process of analysis, the data derived from different sources were triangulated, in permanent dialogue with the epistemological and theoretical premises that guide this research. As the main results, we point to three pedagogical orientations, being: reactive input, interaction and mediation and the categories that emerged and were analyzed from these pedagogical relations, being: intergenerational relations, family relations and collaborative relations, and teacher formation. The data analyzed indicate that the closeness generated by means of reactive input, associated with the processes of interaction and pedagogical mediation, makes possible actions of relaxation and joy, that favored the promotion of autonomy, authorship, creativity and protagonism of the children and teenagers in treatment for cancer, who could externalize their cultural productions and the different forms of appropriation of the games and play available in the project.

Keywords: Children. Teenagers. Pedagogical actions. Cancer treatment.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Sala 1 da brinquedoteca.....	26
Imagem 2 – Sala 2 da brinquedoteca.....	26
Imagem 3 – Sala de jogos.....	27
Imagem 4 – Fachada da Acacci.....	27
Imagem 5 – Logo da Acacci.....	28
Imagens 6 e 7 – Profissões circenses.....	67
Imagem 8 – Produções culturais nas mediações circenses.....	71
Imagem 9 – Brinquedos circenses construídos.....	75
Imagem 10 – Construção de brinquedos com materiais recicláveis.....	78
Imagem 11 – Imagens de vasos disponibilizadas na internet.....	79
Imagens 12 e 13 – Vasos construídos para o plantio de mudas.....	80
Imagem 14 – Vasos construídos para o plantio de mudas.....	81
Imagem 15 – Aventais construídos para o plantio de mudas.....	82
Imagem 16 – Mediação com a capoeira.....	86
Imagens 17 e 18 – Mediação com a capoeira.....	87
Imagens 19 e 20 – Construção do berimbau de brinquedo.....	88
Imagem 21 – Prática de apropriação na mediação com a capoeira.....	89
Imagens 22– Mediação com o maculelê.....	90
Imagens 23– Mediação com o maculelê.....	91
Imagem 24 – Construção de dominó	92
Imagem 25 – Construção de dominó	93
Imagens 26, 27 e 28 – Mediação com a dança folclórica.....	94
Imagens 29 e 30 – Mediação com a dança folclórica.....	95
Imagem 31 – <i>Big album</i>	98

Imagem 32 – Brinquedos construídos nas mediações com a Copa do Mundo.....	101
Imagem 33 – Produção cultural nas mediações com a Copa do Mundo.....	101
Imagem 34 – Brinquedo dardo ao alvo.....	104
Imagem 35 – Brincadeira de dardo ao alvo.....	105
Imagem 36 – Graduanda ensinando a técnica do lançamento de dardo.....	106
Imagem 37 e 38 – Brinquedo bola ao alvo.....	108
Imagem 39 – O espaço da Educação Física dentro da brinquedoteca.....	109
Imagem 40 – Mediação com arremesso de discos.....	110
Imagens 41 e 42 – Mediação com o folclore.....	111
Imagem 43 – Mediação com a esgrima.....	112
Imagem 44 – Manifestações de autonomia na mediação com a esgrima.....	112
Imagem 45 – Brincadeira de três cortes.....	113
Imagem 46 – Mediação com o vôlei.....	115
Imagem 47 – Construção da travinha de futebol.....	117
Imagem 48 – Outros usos empreendidos com a travinha de futebol.....	118
Imagem 49 – Interação intergeracional.....	126
Imagem 50 e 51 – Evento do Dia das Mães no Parque da Vale.....	129
Imagem 52 – Participação das mães na mediação com a capoeira.....	130
Imagens 53 e 54 – Ação colaborativa para o plantio de mudas.....	141
Imagem 55 – Reunião colaborativa.....	144
Imagem 56 – Palestra para o curso de Educação Física - Ufes.....	149

LISTA DE SIGLAS

ACACCI – Associação Capixaba contra o Câncer Infantil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

RBCE – Revista Brasileira de Ciência do Esporte

RBEFE – Revista Brasileira de Educação Física e Esporte

SIEX – Sistema de Informação da Extensão

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	15
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	15
1.2 OBJETIVOS	21
1.3 ITINERÁRIO DA PESQUISA	21
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO	22
1.4.1 O método de pesquisa empregado	22
1.4.2 O contexto da ação pedagógica e da pesquisa: a Acacci e o Projeto Brincar é o Melhor Remédio	23
1.4.3 Os sujeitos e as fontes de pesquisa	30
CAPÍTULO II	33
2 O BRINCAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO SOB O OLHAR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DOS ESTUDOS COM O COTIDIANO	33
2.1 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BRINCAR E SE EXPRESSAR.	39
CAPÍTULO III	44
3 AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO	44
3.1 PREPARAÇÃO PARA APROXIMAÇÃO AO CAMPO	44
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DE CAMPO	46
3.3 ENTRADA REATIVA.....	48
3.4 INTERAÇÕES	53
3.5 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	58
3.5.1 Temáticas desenvolvidas	65

3.5.1.1 Brincando com o circo.....	65
3.5.1.2 Brincando de construir brinquedos.....	76
3.5.1.3 Brincando com a cultura popular brasileira.....	82
3.5.1.4 Brincando com a Copa do Mundo.....	97
3.5.1.5 Brincando com os esportes.....	103
3.6 CATEGORIAS ELENCADAS.....	119
3.6.1 Relação Intergeracional.....	120
3.6.2 Relação Familiar.....	127
3.6.3 Relação Colaborativa: construção de conhecimento e formação de professores ..	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1498
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXO.....	159

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O câncer é o nome dado a um grupo de doenças que tem como característica o crescimento atípico e fora de controle das células que, ao invés de morrerem, formam novas células anômalas, podendo invadir outros tecidos. As neoplasias ocupam a primeira posição em doenças que levam a óbito sujeitos na faixa etária de 1 a 19 anos e se configuram como a segunda maior causa de morte na infância e na adolescência, perdendo apenas para as mortes por fatores externos. Estima-se que surgirão, aproximadamente, 12.500 novos casos de câncer infanto-juvenil no Brasil para cada ano do biênio 2018-2019. Dentre esses novos casos, 64% das crianças e adolescentes acometidos pela doença podem ser curados se diagnosticados precocemente e tratados em centros especializados (Instituto Nacional do Câncer - INCA, 2017).

Durante o período de tratamento, crianças e adolescentes passam por situações adversas impostas pela enfermidade, ocasionando modificações em suas rotinas. Há o afastamento do convívio social, dos espaços escolares e a distância de membros da família, em decorrência das frequentes internações hospitalares, que muitas vezes acontecem por longos períodos. Também ocorre a debilidade corporal e a baixa imunidade. Todas essas mudanças são carregadas de uma mistura de sentimentos de insegurança e de incerteza (SILVA; CABRAL, 2014).

Em decorrência do seu quadro clínico, as crianças e os adolescentes precisam aprender a conviver com uma série de restrições, como a não exposição ao sol, evitar atividades físicas com elevada demanda energética em determinados períodos do tratamento, limitação de movimentos proveniente de procedimentos médicos, extração do melanoma, ou possíveis sequelas cirúrgicas, além de alterações em seu estado emocional e psicológico.

Diante desse cenário adverso e profundamente restritivo, o brincar é uma das dimensões da vida do infanto-juvenil que também é afetada. Para Silvia e Cabral (2014, p. 940) “[...] durante o tratamento do câncer, a atenção está voltada à doença, que assume lugar central, e

as atividades de brincadeira assumem assim valor secundário nessa etapa de vida da criança.”. Outros fatores que impactam no brincar da criança e do adolescente com câncer, são referentes ao caráter emocional, psicológico e físico, que poderão alterar em seu desejo de brincar.

Devido a restrições motoras impostas pelo tratamento, os infanto-juvenis deverão adaptar as brincadeiras de acordo com suas possibilidades, como também poderão ficar privados de certas brincadeiras que antes integravam os seus cotidianos. Contudo, as práticas de ações lúdicas, como os jogos e as brincadeiras, podem contribuir no enfretamento dessa enfermidade. Vários estudos discutem, por meio de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, os benefícios da atividade lúdica para crianças em tratamento oncológico (SILVA; CABRAL, 2014, 2015; BARBOSA JUNIOR; GOMES, 2007; BORGES; NASCIMENTO; SILVA. 2008; MOTTA; ENUMO, 2004; SILVA; CABRAL; CHRISTOFFEL, 2010). Apesar das limitações impostas pelo tratamento, principalmente no que diz respeito à baixa imunidade e à fadiga, a vivência de jogos e brincadeiras se configura como um “antídoto” contra o estresse e a tristeza, restabelecendo às crianças e aos adolescentes um pouco de suas infâncias e juventudes, que são afetadas pela luta contra o adoecimento.

A dimensão lúdica é uma importante aliada das crianças e dos adolescentes na superação da enfermidade, contribuindo para que tirem o foco da doença e ressignifiquem as suas realidades, potencializando os seus momentos de alegria, de fantasia e de esperança. A prática de jogos e brincadeiras auxilia no processo de desospitalização¹ das crianças, oportunizando espaços e tempos para que elas vivenciem e aproveitem as suas infâncias da forma mais ampla possível, apesar dos desafios impostos pela enfermidade e do tratamento dela derivado. Para Azevêdo (2011, p. 565-566), o brincar contribui com a criança submetida a essa condição, “[...] amenizando as repercussões do adoecimento na esfera psíquica e física, e atenuando os impactos negativos provenientes da ruptura do contexto sociofamiliar e dos procedimentos utilizados no tratamento”.

Segundo Borges, Nascimento e Silva (2008), o brincar para criança que está acometida por uma doença grave como o câncer permite que ela se sinta melhor com a rotina de sua hospitalização, além de promover um resgate das brincadeiras realizadas em suas vivências

¹ A desospitalização se constitui como uma alternativa às práticas hospitalares. É uma maneira de humanizar a recuperação do paciente, otimizando o seu atendimento por meio da socialização em um ambiente de assistência, com trocas e interações sociais com seus pares (GAZETA, 1998).

sociais e familiares antes do processo de internação. O brincar proporciona um ambiente mais humanizado, que impactará na qualidade de vida das crianças, adolescentes e dos seus familiares, auxiliando, dessa forma, em sua recuperação.

As brincadeiras potencializam interações sociais e afetivas com as crianças e adolescentes hospitalizados e em processo de tratamento, minimizando situações de angústia e isolamento, pois preenche o tempo em que eles ficam ociosos. Essas atividades podem se constituir em importantes ferramentas para um enfrentamento positivo da doença e do tratamento. Para Depianti et al. (2014, p. 160):

[...] o lúdico é capaz de transformar o ambiente hospitalar, assim como proporcionar condições para minimizar os danos psicológicos e a elaboração psíquica de vivências do cotidiano. Quando utilizado em procedimentos terapêuticos, como por exemplo, os invasivos e que causem dor, ele prepara melhor a criança, auxiliando no processo de resiliência. É ainda uma estratégia adequada para auxiliar no enfrentamento de todo o processo de hospitalização.

Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) apontam a brincadeira, sobretudo a de faz-de-conta, como forma de auxiliar a criança hospitalizada a compreender e superar vivências difíceis, explorando possibilidades de lidar com as situações inesperadas, misturando realidade e fantasia e construindo sua própria interpretação do real, “[...] onde estas experiências serão reapresentadas e exploradas de diferentes maneiras, adquirindo novos sentidos” (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA. 2009, p. 66). Segundo as autoras, essa atividade oportunizará espaços de ressignificação que poderão ser observados nas brincadeiras cotidianas. Quando a criança brinca de médico, por exemplo, ela está reelaborando o contexto social e o drama pessoal que está vivendo.

Os jogos e as brincadeiras têm sido utilizados como auxílio no tratamento de crianças e adolescentes com câncer, por profissionais com formação em diferentes áreas do conhecimento. Equipes interdisciplinares, compostas por psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e enfermeiros, vêm trabalhando esses elementos com o público infanto-juvenil como forma de enfrentamento das adversidades da enfermidade e do tratamento, auxiliando esses sujeitos a expressarem seus sentimentos e a elaborarem as experiências desconhecidas ou desagradáveis, facilitando os procedimentos médicos e a adaptação ao processo de hospitalização (MITRE; GOMES, 2004; SILVA, CABRAL, CHRISTOFFEL, 2010; DEPIANTI et al., 2014).

Para a grande maioria dos profissionais de Educação Física, os jogos e as brincadeiras promovem aprendizagens e socialização por meio de mediações pedagógicas, no âmbito escolar e fora dele, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, a partir de práticas corporais que possuam sentidos e significados sociais e culturais. A vivência dessas práticas oferece a oportunidade de enriquecimento das experiências corporais, emotivas, lúdicas, entre outras, como também oportuniza a criação de momentos de lazer e de aumento do capital cultural dos indivíduos praticantes.

Para tanto, o professor medeia em suas ações pedagógicas os saberes que o constituem, que são formados por aprendizagens adquiridas ao longo de sua vida, compostos por conhecimentos acadêmicos científicos, culturais e pelos oriundos de experiências anteriores. As ações pedagógicas propostas pelo professor são carregadas de intencionalidade e sistematizadas de forma que resultem em um processo de aprendizagem organizado, propositivo e reflexivo, o qual proporciona o desenvolvimento individual dos sujeitos que a recebem e possibilita uma análise do desenvolvimento coletivo do grupo. Todavia, os jogos e as brincadeiras e as possíveis relações pedagógicas que são amplamente estudadas e discutidas pela Educação Física encontram-se incipientes nos debates sobre crianças e adolescentes em tratamento oncológico.

Para inteirarmo-nos do que o meio acadêmico-científico tem discutido, realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de produzir um “Estado do Conhecimento”, levantando os periódicos científicos² da Educação Física mais bem ranqueados pelo *WebQualis*³ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo eles: *Motrivivência*, *Movimento*, *Motriz*, *Pensar a Prática*, *Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE)*, *Caderno de formação RBCE*⁴, *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)*, e *Journal of Physical Education*. Para tanto, examinamos cada exemplar publicado nessas revistas, analisando os títulos, os resumos e, quando necessário, o texto na íntegra. A

² Realizamos um “Estado do Conhecimento” nos principais periódicos da área, devido a sua grande acessibilidade e por se destacarem como importante meio de circulação e difusão de conhecimento, com o intuito de termos uma visão panorâmica do que o meio acadêmico-científico tem produzido.

³ *Webqualis* é “um sistema de classificação de periódicos nacionais e internacionais, nos quais haja publicações que representem a produção intelectual dos programas de pós-graduação brasileiros de todas as áreas do conhecimento”. Disponível em: <http://www.periodicos.ufscar.br/noticias/webqualis-sistema-de-classificacao-de-periodicos>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

⁴ Ao realizarmos a pesquisa na revista RBCE, percebemos a existência do caderno de formação, que é um periódico associado a RBCE e que se configura no *webqualis* como B5. Devido a sua associação, achamos pertinente incluí-lo na pesquisa.

periodicidade definida para esta pesquisa foi de 2008 até 2018.⁵ Foram analisados os títulos de 4.284 artigos publicados nestes periódicos científicos, distribuídos conforme o quadro a seguir:

REVISTAS	ARTIGOS
Motrivivência	481
Movimento	781
Motriz	287
Pensar a Prática	718
RBCE	661
Caderno de Formação RBCE	140
RBEFE	576
<i>Journal of Physical Education</i>	640

Foi encontrado um artigo científico que relacionou a prática de atividade física a crianças e adolescentes em tratamento oncológico, e três artigos que relacionavam Educação Física e classe hospitalar, sendo esses publicados nas revistas Movimento e no Caderno de formação da revista RBCE. Na revista Movimento foram encontrados: O olhar do paciente sobre o câncer infanto-juvenil e sua percepção acerca de seus sentimentos e emoções diante do videogame ativo (CARVALHO et al., 2018), Educação do corpo e seus limites: possibilidades para a Educação Física na classe hospitalar (VAZ; VIEIRA; GONÇALVEZ, 2005), Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental: uma pesquisa sobre sua organização pedagógica em classe hospitalar (INVERNIZZI; VAZ, 2008) e, no Caderno de Formação da revista RBCE, Educação Física em classe hospitalar: práticas, propostas, desafios (INVERNIZZI, 2010).

Em levantamento bibliográfico exploratório, encontramos poucos trabalhos da Educação Física que discutissem sobre os jogos e brincadeiras em pacientes oncológicos. Em

⁵ A escolha de pesquisarmos os últimos dez anos de publicação decorre da necessidade de investigarmos o que o meio acadêmico-científico tem produzido de mais recente sobre o assunto.

contrapartida, as áreas da Enfermagem e da Psicologia possuem uma rica produção acadêmica na qual investigam a importância e os benefícios do brincar no atendimento a esse público específico. Em muitos estudos, a perspectiva dos jogos e das brincadeiras assume um caráter exclusivamente terapêutico, sem atentar para a dimensão dessas atividades lúdicas como um direito inalienável dos infanto-juvenis (TOLOKA et al., 2018) e como forma de autoria, expressão, produção cultural e protagonismo.

Temos o indício de que a produção acadêmica aponta na direção da brincadeira como uma terapia para superação da doença, predominando majoritariamente a ideia da criança e do adolescente como pacientes e sobre eles incidindo um olhar apenas do tratamento terapêutico não os considerando primeiramente como sujeitos ativos, e sem valorizar, de forma mais ampla, essa dimensão da vida infanto-juvenil como um direito social do qual não deveriam ser privados. Sem desmerecer a pertinência dessas ações que visam amenizar as adversidades do tratamento no público mencionado, indicamos a importância de perspectivar abordagens nas quais apresentem o brincar como meio de expansão e enriquecimento sociocultural, permitindo ver esses sujeitos para além das enfermidades.

Diante dessa questão indagamos: De que forma a Educação Física pode mediar questões relativas ao jogo e à brincadeira com crianças e adolescentes em tratamento oncológico, superando a visão delas apenas como pacientes? Quais procedimentos didático-pedagógicos poderiam favorecer as mediações da Educação Física com esses sujeitos? As experiências pedagógicas da Educação Física contribuem para a formação de professores aptos para atuarem com esse tipo de público?

Temos a hipótese de que a mediação pedagógica do professor de Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico poderá contribuir, por meio de jogos e brincadeiras, promovendo o brincar como direito social, criando espaços-tempos de convivência e proporcionando outros contextos de ressignificação da própria vida.

No tocante à formação inicial em Educação Física, é importante compreender quais são os impactos dessa relação a partir da experiência desenvolvida no projeto de extensão **Brincar é o Melhor Remédio**⁶ (PBMR), realizada por meio da parceria firmada entre o Centro de Educação Física e Desportos da Ufes e a Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (Acacci). O projeto tem como objetivo principal proporcionar a prática de jogos e

⁶ Projeto de Extensão do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, registrado na Plataforma SIEX-UFES, sob o número 401559.

brincadeiras para as crianças e adolescentes que são acolhidas pela referida instituição durante o tratamento oncológico.

Portanto, esta pesquisa tem como objeto de estudo a proposição de relações pedagógicas da Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico, sistematizadas por meio de jogos e brincadeiras, visando, com isso, a valorização do sujeito envolvido por meio de suas produções culturais e autorais.

1.2 OBJETIVOS

- a) Analisar, a partir do projeto de extensão “Brincar é o Melhor Remédio”, os desafios e as possibilidades das relações pedagógicas da Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico.
- b) Discutir, a partir das relações pedagógicas vivenciadas no projeto, possíveis pressupostos didático-pedagógicos para a Educação Física mediar conhecimentos com crianças e adolescentes em tratamento oncológico.
- c) Compreender, com base na experiência vivenciada, o processo formativo de professores de Educação Física para atuação em instituições que acolhem crianças e adolescentes com câncer.

1.3 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, iniciamos este trabalho apresentando o Capítulo I. Nele inserimos a introdução que contextualiza e problematiza o objeto de estudo, apresentando as questões norteadoras, bem como os objetivos a serem alcançados. Na introdução, incluímos o itinerário da pesquisa, que apresenta, em linhas gerais, o percurso de desenvolvimento do trabalho. Apresentamos na sequência o *design* metodológico da pesquisa, que assume como método a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008). Além da caracterização dessa metodologia e a sua pertinência ao estudo, contextualizaremos também a ação pedagógica e o local onde ocorreu a pesquisa, assim como os sujeitos envolvidos e as fontes utilizadas na produção dos dados.

O Capítulo II, denominado “O brincar da criança e do adolescente em tratamento oncológico sob o olhar da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano”, propõe um diálogo com o referencial teórico abordado. Nele discutimos as contribuições desses aportes teóricos na promoção do protagonismo infanto-juvenil, na valorização das produções culturais das crianças e dos adolescentes e no reconhecimento de suas autorias nas “engenharias brincantes” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017) empreendidas no projeto pesquisado. Compreendemos que as crianças e os adolescentes, mesmo acometidos por uma enfermidade tão grave, são autores de suas próprias vidas e os jogos e brincadeiras são importantes expressões dessas autorias.

No Capítulo III, analisamos, por meio das experiências vivenciadas no PBMR, as relações pedagógicas da Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico atendidos pela Acacci. Focalizamos as temáticas desenvolvidas no processo de mediação e as categorias que emergiram a partir das relações pedagógicas estabelecidas, assim como os impactos dessa experiência sobre a formação de professores de Educação Física. Para relatarmos as ações das crianças e dos adolescentes, utilizamos pseudônimos que remetem ao universo lúdico infanto-juvenil, empregando nomes de super-heróis que representam, mesmo ficticiamente, uma forma de valorizar seus universos.

Por fim, nas Considerações Finais, retornamos aos objetivos que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, dialogando *se* e *em que medida* eles foram atendidos. Também indicamos as lacunas encontradas, bem como os pontos que merecem aprofundamentos em estudos posteriores.

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO

1.4.1 O método de pesquisa empregado

Nesta dissertação, adotamos a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) como perspectiva metodológica. Esse método buscou articular duas dimensões indissociáveis: a produção de conhecimentos e a formação de professores. Ao mesmo tempo em que os professores-pesquisadores desenvolveram um projeto de intervenção, eles pesquisaram a sua própria prática.

A partir das experiências brincantes, construídas com as crianças e com os adolescentes acolhidos pela Acacci, houve produção de conhecimentos acerca da formação de professores de Educação Física para o desenvolvimento de ações pedagógicas com crianças e adolescentes em tratamento oncológico.

Por meio da Pesquisa-Ação Colaborativa, pesquisadores e comunidade constroem coletivamente as suas ações e reflexões, buscando soluções compartilhadas para transformar a realidade. Instala-se, dessa forma, um processo formativo no qual os saberes da teoria e da prática se associam às experiências dos sujeitos, contribuindo no desenvolvimento de competências e habilidades para transformar a prática educativa. Nesse método, destaca-se a valorização de atitudes de colaboração e reflexão crítica entre os sujeitos, “[...] calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, consuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 26). Sendo assim, pesquisamos *com* os sujeitos e não *sobre* eles.

Compreende-se que o processo de colaboração ocorre por meio da coconstrução entre os sujeitos envolvidos, por isso a Pesquisa-Ação Colaborativa pode ser vista, ao mesmo tempo, como uma atividade de pesquisa e de formação. Essa perspectiva convergiu com um dos objetivos desta dissertação, que são: analisar as relações pedagógicas da Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico, a fim de construir conhecimentos pedagógicos para mediar essas relações; e discutir a formação de professores de Educação Física para trabalhos dessa natureza. Os procedimentos da Pesquisa-Ação Colaborativa estão atrelados ao seguinte espiral: ação, observação, reflexão e nova ação. Esse processo se desenvolve a partir das práticas empreendidas, que, refletidas sobre a luz do referencial teórico, reorientam novas ações práticas.

1.4.2 O contexto da pesquisa e da ação pedagógica: Acacci e o Projeto Brincar é o Melhor Remédio (PBMR)

A pesquisa foi desenvolvida na Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (Acacci). A Acacci foi criada em 1988, com o intuito de apoiar e hospedar crianças e adolescentes em tratamento oncológico e seus familiares, que são oriundos do interior do Estado do Espírito Santo, Sul da Bahia e Leste de Minas Gerais, e que não possuem recursos financeiros. A

associação possibilita a sua permanência na cidade de Vitória/ES, garantindo, assim, a adesão ao tratamento oncológico. A Acacci também apoia as crianças, adolescentes e familiares da Grande Vitória com todos os serviços oferecidos pela instituição, exceto a hospedagem. Atualmente, a instituição possui capacidade para abrigar, gratuitamente, até 30 pacientes e seus acompanhantes, totalizando 60 pessoas. A Acacci apresenta cunho não governamental e se mantém com recursos de doações da comunidade e de empresas associadas.

Os sujeitos que se encontraram acolhidos e hospedados pela Acacci durante o período em que estavam realizando procedimentos do tratamento no Hospital Infantil de Vitória/ES não achavam-se em processo de internação, nem liberados para retornarem a suas residências, visto que moram longe do hospital e precisavam voltar por vezes ao mesmo. A permanência desses sujeitos na Acacci ocorreu de acordo com o período e a especificidade do tratamento realizado no hospital, o qual poderia ser por curto tempo ou por semanas seguidas, assim como o retorno durante a fase de manutenção também estava vinculado ao período do tratamento, fato que acarretava uma rotatividade na instituição.

A instituição oferece programas que visam uma assistência integral para crianças e adolescentes em tratamento e para seus familiares, com suporte social, espiritual e econômico, sendo eles: Casa da família⁷, Recreação infanto-juvenil⁸, Convivendo com arte⁹, Classe hospitalar¹⁰, Prover¹¹ e Bem-me-quer¹². Está inserida nesses programas uma equipe interdisciplinar composta por Assistentes sociais, Educadora Social, Fisioterapeuta, Nutricionista e Pedagoga, que buscam, com ações humanizadas, promover serviços terapêuticos e educacionais que proporcionem maior qualidade de vida às crianças e aos adolescentes que se encontram em tratamento e a seus familiares.

⁷ O programa Casa da família oferece toda a estrutura de hospedagem, transporte para os centros de tratamento, oficinas de arte e apoio social.

⁸ O programa Recreação infanto-juvenil tem como principal ação a promoção de atividades lúdicas nos espaços da brinquedoteca e sala de jogos, que auxiliam na promoção do bem-estar das crianças e adolescentes em tratamento. Também é responsável por proporcionar passeios em diferentes lugares da cidade e promover as comemorações dos aniversariantes do mês e de datas festivas, como Dia das Crianças e Natal.

⁹ O programa Convivendo com arte cria alternativas para complementação de renda, oferecendo oficinas de artesanato, corte e costura, culinária, cabelereiro, manicure, entre outras.

¹⁰ O programa Classe hospitalar garante às crianças e adolescentes em idade escolar que se encontram em processos de hospitalização a continuidade das atividades pedagógicas e educacionais de acordo com o currículo escolar.

¹¹ O programa Prover é voltado para auxiliar famílias em estado de vulnerabilidade social, oferecendo vale-transporte, cesta alimentar, fralda descartável, complemento alimentar, medicação de suporte ao tratamento, órteses, próteses, ajuda de custo, entre outros.

¹² O programa Bem-me-quer oferece atividades terapêuticas associadas ao tratamento convencional, por meio de ações e serviços como o Serviço Social, Nutrição, Fisioterapia, Capelania, Homeopatia, Acupuntura, Fitoterapia, Meditação e Práticas Corporais (Yoga, Shiatsu).

Dentre todos os programas oferecidos, a Recreação infanto-juvenil possui um significado especial para a criança e o adolescente, por disponibilizar o espaço da brinquedoteca, local no qual esse programa é prioritariamente desenvolvido. A brinquedoteca funciona de 8 às 18 horas, com uma funcionária responsável, mas também recebe vários voluntários que se disponibilizam a brincar com as crianças, adolescentes e familiares que estiverem no espaço.

A brinquedoteca da Acacci possui dois salões interligados e uma sala de jogos. São ambientes amplos, arejados, iluminados e coloridos. No salão próximo à recepção, denominado por nós como Sala 1, encontramos prateleiras com diversos livros, duas mesas com seis cadeiras cada, uma bancada com material para realização de desenhos, composta por lápis de colorir e canetinhas hidrocor. E também um armário com diversos materiais que são utilizados nas atividades, como EVA, palitos de picolé, TNT e outros, além de prateleiras com materiais destinados às pinturas, como tinta guache de cores variadas, vidros de cola colorida com glitter, purpurina de diversas cores, pincéis de vários tamanhos e um tanque utilizado para lavar os materiais da pintura. Esse espaço possui um banheiro, um espaço com tablado, onde fica uma “arara” com grande variedade de fantasias. Apresenta também prateleiras com vários enfeites para cabeça e instrumentos musicais, um espelho com uma penteadeira onde fica um pequeno rádio. Dispõe de uma diversidade de brinquedos e jogos que se adequam a diferentes faixas etárias, entre eles, jogos de tabuleiros, quebra-cabeças, blocos de montar, boliches, videogame e um pequeno espaço aconchegante com um colchonete e brinquedos para as crianças pequenas.

O salão anexo, denominado por nós como Sala 2, é composto por uma casinha e uma grande casa de bonecas, cheias de bonecas Barbie e roupinhas para as mesmas, e bonecos do Ken e Max Steel. Também há um escorregador, uma mesa de totó, várias casinhas de boneca de tamanho médio com móveis, dinossauros, carrinhos, um mini piano, entre tantos outros brinquedos. Do outro lado da recepção fica a Sala de jogos, destinada aos adolescentes, que é composta por uma mesa de sinuca, uma mesa de totó, dois computadores, um videogame X-box e uma televisão.

A brinquedoteca da Acacci se configura como um espaço de resgate da dignidade, pois nesse local os sujeitos adquirem uma maior autonomia¹³ sobre suas escolhas, decidindo por si mesmas com o que querem brincar, de que forma e por quanto tempo. Nesse espaço são potencializadas relações sociais e interações junto a pares e parceiros, permitindo que ocorram

¹³ A criança e o adolescente em tratamento têm que acatar o direcionamento dos médicos, enfermeiros e familiares, tendo pouca autonomia sobre sua vida.

trocas de experiências, culturas e saberes. Para Kishimoto (1995, p.13) “as brinquedotecas são espaço do brincar que estimulam a criatividade e a socialização”. Para tanto, não basta a brinquedoteca possuir uma grande diversidade de brinquedos e boa estrutura física, é necessário haver uma potencialização de atividades lúdicas, pois o espaço não brinca por si só.

As Imagens¹⁴ 1 e 2, exibidas a seguir, apresentam os espaços da brinquedoteca e a Imagem 3 apresenta a Sala de jogos.

Imagem 1 – Sala 1 da biblioteca



Fonte: As autoras.

Imagem 2 – Sala 2 da brinquedoteca



Fonte: As autoras.

¹⁴Utilizaremos na fonte das imagens o termo “As autoras” remetendo à presença das mesmas no cotidiano da instituição.

Imagem 3 – Sala de jogos



Fonte: As autoras.

Sendo assim, o lócus da pesquisa se dá em uma Associação que se configura como um espaço não hospitalar, não escolar e não residencial, que recebe crianças e adolescentes de 0 a 18 anos de idade, e que possui uma rotatividade de sujeitos e uma ausência de regularidade de frequência, decorrente das rotinas do tratamento e de seus quadros clínicos.

A Imagem 4, demonstrada a seguir, apresenta a fachada da instituição, que está localizada no Bairro de Jardim Camburi, em Vitória/ES.

Imagem 4 - Fachada da Acacci



Fonte: Internet.

A Imagem 5, demonstrada a seguir, apresenta o logo da instituição:

Imagem 5 - Logo da Acacci



Fonte: Internet.

Nesse contexto, o PBMR buscou se inserir promovendo atividades lúdicas por meio dos jogos e brincadeiras. A vivência dessas atividades no projeto teve uma periodicidade semanal, com mediações realizadas às quintas-feiras, das 14 às 16 horas e, das 16 às 17 horas; foram sistematizados os diários de campo e os planejamentos para as próximas mediações. O público-alvo foi composto por crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, que estavam em tratamento oncológico e que foram acolhidas pela Acacci. As mediações foram realizadas em diferentes espaços da instituição, especialmente na brinquedoteca e no corredor que fica ao lado desse espaço.

O projeto possibilitou o desenvolvimento de quatro pesquisas, sendo elas: um TCC já concluído, duas dissertações de mestrado em andamento e uma pesquisa de pós-doutorado em andamento. A pesquisa empreendida no pós-doutorado proporcionou uma articulação com o Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina (UEM/UEL). O projeto foi conduzido por uma professora-pesquisadora (autora desta dissertação), uma acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física e um coordenador, professor do Cefd/Ufes e orientador da dissertação, e manteve permanente diálogo com os sujeitos e com as áreas do conhecimento presentes no cotidiano da Acacci. O projeto foi registrado no SIEX-UFES, sob o nº 401559, no mês março de 2017, configurando-se, dessa forma, como uma ação de extensão universitária institucionalizada.

Diferentes jogos e brincadeiras foram mobilizados no processo de mediação pedagógica, considerando as possibilidades, as necessidades e os interesses das crianças e dos adolescentes. Também foi considerado o número de sujeitos presentes em cada dia, que auxiliou na definição do tipo de jogos/brincadeiras escolhido. O número de infanto-juvenis

participantes em cada dia variou de uma (número mínimo para que a mediação acontecesse) a trinta crianças ou adolescentes (capacidade máxima de acolhimento da instituição). Estabelecemos como critério de aproximação com os sujeitos a *entrada reativa* (CORSARO, 2005), ou seja, esperamos que eles reagissem a nossa presença, buscando estabelecer relações de confiança e respeito, sem sermos invasivos. As mediações pedagógicas ocorreram por meio de brincadeiras historiadas, com predomínio das situações de faz de conta, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras populares, com ou sem materiais estruturados, brincadeiras cantadas, construção de brinquedos, brincadeiras circenses, brincadeiras com a cultura popular brasileira, brincadeiras com os esportes, dentre outras manifestações da cultura lúdica infanto-juvenil. Essas atividades foram desenvolvidas com base nos diálogos e nas interações com as crianças e adolescentes, acolhendo as suas vozes, representações e sentidos construídos nas relações com os jogos, com as brincadeiras e com os outros sujeitos envolvidos. Durante os momentos das mediações pedagógicas foi facultativo aos infanto-juvenis entrarem e saírem das atividades no momento em que desejassem.

Do ponto de vista social, o PBMR contribuiu para que, mesmo em situações tão adversas, as crianças e adolescentes em tratamento materializassem um de seus direitos básicos: o direito de brincar. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o brincar é um direito inalienável, constituindo-se como elemento central nos processos de desenvolvimento e socialização dos infanto-juvenis. Por meio da brincadeira, a criança e o adolescente interagem com o seu meio físico e social, internalizam e produzem cultura, manifestando seus protagonismos e criatividades nas relações com os outros e consigo mesmos. Durante o tratamento oncológico, por força das asperezas inerentes a esse processo, as crianças e os adolescentes vão perdendo o controle e a autonomia de suas próprias vidas, e a vivência sistemática de atividades lúdicas é uma alternativa para reverter esse quadro, pois, nas situações brincantes, esses sujeitos são autores de suas experiências pessoais e sociais. Para Mello et al. (2016, p. 144),

Ao brincar e jogar, as crianças vão se construindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, criando regras de convivência social e de participação nas atividades brincantes. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Do ponto de vista acadêmico-científico, a realização deste projeto contribuiu para a produção de conhecimentos relativos à intervenção pedagógica da Educação Física em contexto que

acolhe crianças e adolescentes em tratamento oncológico. Em consulta aos principais periódicos científicos da área, constatamos a incipiência de produções sobre o assunto, sinalizando que há um vasto campo de possibilidades que precisa ser explorado, especialmente aquele proveniente de situações concretas de ensino-aprendizagem. Além disso, as experiências formativas foram significativas para a licencianda em Educação Física envolvida com o projeto, habilitando-a a intervir pedagogicamente nesses contextos, considerando que nos cursos de formação inicial essa temática é pouco difundida e abordada.

1.4.3 Os sujeitos e as fontes de pesquisa

A princípio, havíamos estipulado como sujeitos dessa pesquisa crianças de 2 a 12 anos de idade e seus familiares. Todavia, devido a peculiaridades do campo pesquisado, no qual irmãos de diferentes idades brincavam juntos, e pelas relações estabelecidas entre as demais crianças e adolescentes presentes na brinquedoteca, nas quais, por meio do brincar, dividiam subjetividades, brinquedos e espaço, refletimos sobre a necessidade de também incluirmos os adolescentes como sujeitos da pesquisa, de forma que a redirecionamos, abrangendo crianças e adolescentes.

Diante do desafio de também contemplarmos os adolescentes com os pressupostos da Sociologia da Infância, visto que esse referencial teórico é direcionado as culturas infantis (SARMENTO, 2008), adotamos os postulados de Corsaro (2011, p. 216), que nos dá pistas em seus estudos com pré-adolescentes.

Quando termina a infância? Essa não é uma pergunta fácil de responder. Definir as fronteiras da infância (e decidir acerca das variedades e dos limites de nossas considerações da sociologia da infância) é uma tarefa difícil. A infância é uma construção social que está claramente relacionada à maturação física, às crenças culturais sobre idade e à graduação etária institucional, ainda que não seja determinada por tais fatores.

Dadas as dimensões da pesquisa e o referencial teórico que adotamos, não trabalhamos com a ruptura da passagem da infância para a adolescência, pois entendemos que é um processo contínuo; logo, nosso olhar não foi deslocado para os processos biológicos que ocorrem dentro dos indivíduos. No cotidiano da pesquisa, procuramos evidenciar o protagonismo adolescente e suas culturas de pares, que são fatores que se preconizam para ambas as

categorias geracionais, crianças e adolescentes, visto que, a Sociologia da Infância busca compreender o que se passa entre os sujeitos, seus processos de interação e sociabilização, que ocorrem a partir e com os mesmos. Em nossas práticas pedagógicas buscamos oportunizar situações de autonomias¹⁵ e autorias, tornando esses infanto-juvenis protagonistas de seus mundos sociais e produtores de cultura.

Sendo assim, esse estudo foi composto por 131 sujeitos – entre estes, 88 crianças e 43 adolescentes com idade entre 2 e 18 anos – e também por seus familiares. Além do público-alvo das mediações pedagógicas, a pesquisa foi constituída pelos seguintes sujeitos: uma Educadora Social; a Pedagoga da classe hospitalar; uma Assistente Social; uma estagiária de Assistência Social; e também, é claro, os próprios responsáveis pelo projeto e pela pesquisa – ou seja, fomos sujeitos da nossa própria pesquisa (uma acadêmica do curso de licenciatura em Educação Física, uma mestranda e o professor-orientador). As relações pedagógicas estabelecidas se iniciaram em 02 de março de 2017 e foram finalizadas em 06 de dezembro de 2018, totalizando 63 mediações. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/UFES), no ano de 2017, com o parecer nº 2.650.946. Visando garantir o anonimato e preservar a identidade dos sujeitos, usamos para as imagens iconográficas um tratamento gráfico que procurou impedir o reconhecimento facial, assim como utilizamos pseudônimos, substituindo os nomes reais dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na produção dos dados, utilizamos fontes de diferentes naturezas, para que a unilateralidade de um dado não se sobrepusesse à complexidade da realidade. Como diz Nilda Alves (2010), em seus estudos com/sobre/nos cotidianos, “beberemos em todas as fontes”. Dessa forma, os dados foram sistematizados em diário de campo, por meio de registros escritos, imagens iconográficas paradas (fotos), desenhos e narrativas dos sujeitos produzidas de forma espontânea no cotidiano do projeto, ou seja, as suas enunciações – fala em ato (CERTEAU, 1994). Além disso, utilizamos documentos projetivos da ação (planos de unidade e ação) e os documentos que foram produtos da ação (relatórios, avaliações, depoimentos, etc.). De acordo com Marc Bloch (2001, p. 79), “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” e pode se configurar como fonte de pesquisa. Portanto, utilizamos todas as pistas disponíveis para compor as nossas redes de análises.

¹⁵ Entendemos que, durante a brincadeira, a criança e o adolescente, ainda que momentaneamente, deixam o papel de sujeito passivo e se tornam sujeitos ativos, podendo vivenciar uma condição de autonomia.

No processo de análise, triangulamos os dados provenientes das diferentes fontes, em permanente diálogo com os pressupostos epistemológicos e teóricos que orientaram a pesquisa. Cabe ressaltar que o foco das análises incidiu sobre as relações pedagógicas, e não sobre os sujeitos, ou seja, nosso olhar esteve voltado para as ações pedagógicas que foram empreendidas, seus desafios, possibilidades, estratégias e sucessos, e nas ações promovidas pelas crianças e pelos adolescentes, que demonstraram como estes reinventaram e reelaboraram contextos de suas culturas mediante aos jogos e brincadeiras ofertados, nos quais puderam externalizar suas formas de interpretação do real, exercendo seu protagonismo, junto com seus pares ou com adultos parceiros. Considerou-se também o contexto formativo dos integrantes do PBMR que estiveram envolvidos no cotidiano da Acacci.

CAPÍTULO II

2 O BRINCAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO SOB O OLHAR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DOS ESTUDOS COM O COTIDIANO

Neste capítulo, discutimos sobre os jogos e as brincadeiras empreendidas pelas crianças e adolescentes com câncer. Para isso, realizamos um diálogo entre a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003, 2008, 2013; CORSARO, 2009) e os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994).

As discussões que permeiam o campo da Sociologia da Infância norteiam o olhar que direcionamos para a criança, no qual também buscamos contemplar os adolescentes, entendendo-os a partir de como estes percebem, vislumbram e internalizam o mundo, ouvindo suas vozes, valorizando suas produções, compreendendo suas culturas, assim como suas individualidades e diversidades. Sustentados em Sarmiento (2013), concebemos os infanto-juvenis como sujeitos de direitos, produtores de cultura e indivíduos ativos em seus processos de socialização.

Já os Estudos com o Cotidiano contribuíram nos auxiliando a visualizar e compreender as ações autênticas e autônomas empreendidas pelas crianças e pelos adolescentes, manifestadas a todo o momento, independentemente dos processos envolvidos nas práticas pedagógicas. É no cotidiano que conseguimos evidenciar o potencial das manifestações da cultura lúdica infanto-juvenil, valorizando e reconhecendo suas ações, suas produções culturais e autorias, que ocorrem por meio da ludicidade dos jogos e brincadeiras.

De acordo com Sarmiento (2008), a Sociologia da Infância surge como uma ramificação da Sociologia, devido ao fato de esta área do conhecimento possuir uma visão reducionista desta categoria geracional. Para Sarmiento (2008), Qvortup (2010) e Sirota (2001), a Sociologia em geral se manteve durante certo período circunscrita a uma concepção que identificava a infância como uma geração que dependia unicamente dos adultos para transmitir seus conhecimentos culturais e sociais. A infância era vista como classe subalterna aos adultos, pois, somente ao atingir esse *status* social, o indivíduo começava a desempenhar funções importantes na sociedade (QVORTUP, 2010). Sendo assim, as crianças só mereciam atenção devido a suas incompletudes, uma vez que eram enxergadas como seres em formação

e não como um ser ontologicamente pleno. Analisadas perante suas incompetências, incapacidades e imaturidades, as crianças eram vistas por uma perspectiva preparatória, isto é, só valorizadas pelo que viriam a ser, “adultos produtivos” (QVORTRUP, 2010), ou, de acordo com Sarmiento (2008, p. 18), “seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta”.

O olhar destinado pela Sociologia para a infância era pela perspectiva do cuidado, do tratamento e de ações pedagógicas que direcionavam o trabalho dos envolvidos em suas rotinas. O modo como as crianças interagissem com o mundo, a partir de seu imaginário lúdico, marcado pela predominância de seus desejos e símbolos sobre a realidade e a carência de pensamentos objetivos, era compreendido como “déficit”, por não se constituir como um pensamento racional (QVORTRUP, 2010).

Essa concepção se constitui em uma percepção de infância segundo a qual a criança é percebida como sujeito que não tem suas vozes ouvidas, limitado de conhecimento – o qual é construído unicamente pelo adulto –, improdutivo no âmbito econômico, desprovido de direitos políticos, tendo sua infância invisibilizada no que tange seus processos sociais (SARMENTO, 2003). Ao longo da história, a concepção de criança adotada pela Sociologia sofreu modificações, nas quais buscou “[...] romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social” (SIROTA, 2001, p. 11). Todavia, a percepção de infância anteriormente adotada ainda se faz presente no contexto social, coexistindo com outras concepções de criança que surgiram ao longo do tempo.

Em sentido contrário à percepção de criança anteriormente adotada, a Sociologia da Infância buscou romper com esse paradigma entendendo que entre a criança e o adulto existe uma relação de alteridades e não de “déficits”, e que estes representam papéis diferentes na sociedade (QVORTRUP, 2010). A Sociologia da Infância procura analisar a criança compreendendo o mundo a partir de suas percepções, auscultando suas vozes, podendo estas se apresentar em diferentes linguagens com as quais os infantis se expressam. Busca perceber e atender os anseios e desejos desses sujeitos, valorizando suas produções, permitindo que exerçam seu protagonismo e dando visibilidade ao mesmo. Entende as crianças como atores centrais em seus processos de socialização, e que, junto com seus pares, apropriam-se, reelaboram e recriam a cultura em que estão inseridas, modificando e sendo modificadas pelo meio social e cultural ao qual pertencem. Compreende que esse ambiente sociocultural em que estão inseridas as perpassa e influencia em suas produções.

A infância passa a ser entendida como uma categoria social do tipo geracional, visto que se configura como uma categoria permanente na sociedade. Portanto, não consideramos as crianças e os adolescentes como um “vir a ser” que tem seu conhecimento construído unicamente pelo adulto, mas um “ser que é”. São possuidores de direitos, indivíduos ativos em seus processos de socialização e desenvolvimento que trazem consigo conhecimentos oriundos de seus contextos históricos e culturais, e que são produtores de culturas, a partir do momento que modificam, reelaboram e enriquecem de forma única e criativa os elementos que a eles são ofertados, sendo capazes de expressar sua opinião e escolher nos assuntos que afetam sua vida, devendo ser escutados e considerados. Para Sarmento (2008, p. 15), a Sociologia da Infância busca realizar

[...] a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto.

Para além disso, busca compreender e refletir sobre a realidade sociocultural onde estas estão inseridas. Para Sarmento (2008), faz-se necessário compreender as crianças e suas ações dentro dos seus contextos culturais e sociais, identificando tanto os elementos comuns (no caso dessa pesquisa, crianças e adolescentes que são acometidos por uma doença grave), quanto as características que os diferenciam, em termos de classe social, gênero, geografia, experiências vividas, dentre outras.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, as crianças e adolescentes têm a oportunidade de apreenderem a cultura em que estão inseridas, mas não de maneira mecânica, pois, nesse processo, há um movimento que Corsaro (2009, p. 31) chama de *Reprodução Interpretativa*.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender ao seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural.

Para Corsaro (2009), o referido conceito materializa a forma criativa com que os infantis se apropriam, reelaboram e produzem cultura. Esse processo ocorre principalmente quando as crianças se relacionam com seus pares, sobretudo durante a brincadeira. Nesses momentos os

infantis dividem subjetividades, internalizam conceitos, comportamentos e regras sociais ofertados pelos adultos. Dessa forma produzem uma cultura única e autêntica, ou seja, a criança se torna um indivíduo ativo, que ocupa papel central em seus processos de socialização, colaborando para a produção e mudança cultural. Nesse processo, brincar é uma das principais linguagens da criança, uma forma peculiar de elas se expressarem, de demonstrarem os seus comportamentos, sua personalidade, seus medos, insatisfações, desejos e anseios.

As produções culturais das crianças e adolescentes, materializadas por meio dos jogos e brincadeiras, podem ser observadas e compreendidas quando o pesquisador vivencia o cotidiano das práticas infantis. Em consonância com Scotta (2018), entendemos que produções culturais são as diferentes manifestações infantis, sejam estas por meio de enunciações, práticas corporais, inventividades, espontaneidades, criações e imaginações, que são exteriorizadas individualmente ou por meio de sua cultura de pares, de como estas recebem, interpretam e ressignificam a cultura ofertada pelo adulto. Para isso, é preciso ir além do que está visível de maneira imediata, e buscar nas entrelinhas, nos entre-lugares, as pistas necessárias para compreender as racionalidades das crianças e dos adolescentes e suas motivações para brincar. Para Certeau (1994), o pesquisador do cotidiano é o “pesquisador do invisível”.

O cotidiano nos auxilia a visualizar as ações autênticas e autônomas empreendidas pelas crianças e pelos adolescentes. De acordo com Certeau (1994), o consumidor cultural (nesse caso nos referimos à criança e ao adolescente), ao receber os bens culturais ofertados (nesse caso nos referimos aos jogos e às brincadeiras), realiza uma produção própria, a partir de como recebeu e internalizou esses bens, efetuando um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994). Para este autor, *consumo produtivo* são os usos e as apropriações que são feitos pelos sujeitos dos bens que são ofertados. Compreendemos que esse conceito se refere ao que o consumidor “fabrica” com as informações que são por ele recebidas, no qual imprimem suas marcas e singularidades, empreendendo nessa produção novos usos “[...] que são a sua formalidade e sua inventividade próprias [...]” (CERTEAU, 1994, p. 93).

Mediante a esse conceito, compreendemos que os indivíduos não internalizam passivamente os bens culturais que lhe são apresentados, pois há uma *estética da recepção*¹⁶ (MELLO et al,

¹⁶ Para Mello et al (2016, p. 143) “A ideia de estética da recepção deriva do conceito de consumo produtivo, proposto por Certeau (1994). Para este autor, a cultura é permanentemente ressignificada pelos usos e apropriações que os sujeitos dela fazem. Na apropriação não existe o sujeito passivo, que consome

2016). Esta denota formas particulares de apropriação, nas quais os sujeitos imprimem suas marcas, de modo que, para eles, passem a fazer sentido. Em outras palavras, é a maneira própria como o indivíduo se apropria/consome cultura. Dessa forma, os jogos e brincadeiras farão sentido para cada criança de uma maneira diferente.

Essa produção é exercida de forma “camuflada”/“escondida” pois se estabelece em lugares que são ocupados por relações hierárquicas de poder¹⁷, como a escola, a fábrica, a indústria televisiva, etc. Essas relações totalitárias não disponibilizam espaços/tempos onde o consumidor possa realizar suas marcas no que foi a ele apresentado.

Por mais que o meio social influencie direcionando os usos e a forma como o consumidor cultural deveria receber o produto que foi ofertado, este internaliza à sua forma, criando *maneiras de fazer e empregar* (CERTEAU, 1994) suas produções, de formas engenhosas e ao mesmo tempo quase imperceptíveis. Utiliza-se da ordem imposta em outros usos que não aqueles esperados, sem, todavia, rejeitá-los ou modificá-los, “mas, pela sua maneira de usá-las para fins e em funções de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir” (CERTEAU, 1994, p. 39).

O fato de um consumidor cultural introduzir em sua cultura um produto ou representação que foi a ele apresentada pela ordem imposta não indica que este produto se aplicará com o mesmo sentido para ele; faz-se necessário, para tanto, compreender a forma com que este usuário o manipula e assim perceber como seu uso se aproxima ou se distancia da aplicação proposta pelo meio que o ofertou. É nessa forma diferente de se utilizar o que é imposto, marcado por minúsculos procedimentos cotidianos, que o consumidor cultural modifica a regra de acordo com seus interesses, demarcando sua inventividade e autoria.

Para que essas inventividades manifestadas no cotidiano ocorram e sejam visibilizadas, é preciso que os profissionais que lidam com essa categoria geracional desenvolvam uma ausculta e um olhar sensível, capaz de perceber as maneiras como essas crianças e adolescentes se expressam, suas diferentes linguagens e o que têm a dizer com suas vozes ou seu silêncio, com seus corpos e suas ações, entendendo, nas ações empreendidas por cada

mecanicamente os bens culturais, mas um sujeito que produz interações com objeto do consumo, forma bem diferente de uma proposta de investigação que acredita que em todos os contatos o sujeito é influenciado, restando para ele apenas a absorção hipodérmica e a reprodução de todo conteúdo a que ele está exposto”.

¹⁷Entendemos que, no contexto que abordamos, as posições hierárquicas de poder estão relacionadas ao universo em que as crianças e o adolescente em tratamento oncológico estão inseridos, como hospitais, Centros de hospedagem e apoio aos sujeitos em tratamento, o próprio adoecimento e até os cuidados médicos e de seus familiares.

criança e adolescente, um sentido e um significado singular, construído a partir de suas interações socioculturais. Para Rocha (2008, p. 44-45),

A simples busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. [...] lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

Nesse sentido, o adulto, ao se voltar de forma atenta e sensível para perceber as diferentes linguagens com que as crianças e adolescentes se comunicam, busca a compreensão necessária para entender nas diferentes formas de expressão o ponto de vista dos infanto-juvenis, que muitas vezes é manifestado sob forma de pistas, as quais revelam o que pensam e sentem sobre o contexto em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário estabelecer uma interação dialógica e horizontalizada, em que esses sujeitos não se sintam em uma relação assimétrica de poder, possibilitando liberdade para que os infanto-juvenis possam manifestar suas opiniões e desejos tendo suas vozes acolhidas, consideradas e contempladas pelos adultos. Estabelecer esse tipo de relação passa pelo sentido de respeitar as crianças e adolescentes em suas categorias geracionais, como sujeitos que são e não pelo que *virão a ser* em tempos futuros (SARMENTO, 2008).

Nesse sentido, é importante oportunizar vivências em espaços-tempos, assim como permitir que os próprios possam exercer seu protagonismo e suas reinterpretações do real, valorizando as produções culturais dos mesmos, considerando que estes assumem diferentes formas de agir e interpretar em decorrência de suas experiências anteriores.

É fundamental saber o que se passa entre as crianças, e não dentro delas (MELLO et al., 2015); a partir disso, também contemplamos os adolescentes. A forma como se relacionam com seus pares, como recebem e interpretam o mundo ao seu redor, implica fazer o exercício de identificar e traduzir diferentes tipos de linguagens com as quais esses infanto-juvenis se comunicam, como expressão de seus interesses e como, a partir disso, podem ter seus desejos atendidos. De acordo com Rocha (2008), é necessário considerar a fala da criança, como também as atividades que privilegiam e que a envolvem, em interlocução com Certeau (1994), que ressalta a importância de considerarmos a fala em ato, ou seja, suas

enunciações¹⁸, que revelam mais do que palavras, referem-se ao contexto do “uso”. Entendemos a necessidade de um olhar atento ao cotidiano que nos revele as autorias e as formas inventivas de como os infanto-juvenis se apropriam dos elementos ofertados.

A partir desse contexto apresentado, compreendemos que valorizar e dar visibilidade às produções culturais das crianças e adolescentes passa pelo reconhecimento deles como protagonistas e autores de seus processos de socialização, cabendo ao adulto promover espaços-tempos que possibilitem e permitam que essas ações se realizem. Nesse sentido, buscamos identificar quais são as atividades lúdicas valorizadas pelos infanto-juvenis que estão em tratamento oncológico, de que forma eles brincam e quais sentidos atribuem aos jogos e brincadeiras.

2.1 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BRINCAR E SE EXPRESSAR.

Apoiados em Franco (2008) compreendemos que os direitos da criança e do adolescente nas esferas públicas e políticas foram constituídos historicamente a partir da Declaração sobre os direitos da criança de Genebra (DDC, 1924). Foi a primeira declaração de manifesto internacional voltada para o reconhecimento dos direitos da criança que orientava sobre as obrigações dos homens e mulheres de todas as nações para com os infantis, reconhecendo-os como objeto de direitos (são destinados à criança unicamente os direitos de proteção, sendo estes considerados como objeto dos direitos dos adultos e não como sujeito). Todavia, caracterizava-se por um documento de valor moral, não possuía a obrigatoriedade de cumprimento de suas aplicações.

Em 1959, cria-se a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Unicef), segundo documento de nível internacional, que se propunha a nortear a atuação das esferas públicas ou privadas em prol da criança compreendendo-a como sujeito de direitos civis (constituídos pelas liberdades individuais, como por exemplo: direito a vida, a escolha da religião, direito de ir e vir, de igualdade, etc.).

As mudanças na concepção de infância, geradas a partir da quebra de paradigmas que culminaram com esses decretos, impulsionaram o surgimento da Convenção Internacional dos direitos da criança (CDC, 1989), que se caracterizava como um documento regido por leis de

¹⁸Para Mello et al. (2015, p. 38), “A enunciação é a fala em ato, proveniente das relações dialógicas que as crianças estabeleceram com os seus pares e com os adultos”.

âmbito internacional, conferindo poder jurídico e, com isso, obrigatoriedade do cumprimento dessas. A Convenção Internacional dos direitos da criança visava a ampliação da concepção de infância, acrescentando novos direitos e entendendo-a como sujeito de direitos, tendo a salvaguarda dos direitos à proteção e à liberdade.

A criança deve ter garantido o direito à proteção, mediante as ações dos respectivos representantes legais, Estado e comunidade, para que seja garantida a integridade do infantil. Já o direito à liberdade é exercido pela própria criança, visando atender os desejos e necessidades inerentes a sua categoria geracional. Todavia é necessário que sejam oportunizados espaços-tempos para promoção do mesmo, assim como apoio, para que estas exerçam seu direito sem sofrer coação e limitação por parte dos adultos, reconhecendo sua autonomia, suas subjetividades e a forma singular como estas se desenvolvem (FRANCO, 2008). Entretanto, pensar em direito dos infante-juvenis deve extrapolar as esferas públicas e políticas, como afirma Martins (2018, p. 125),

Reconhecer a criança como um sujeito dotado de direitos precisa ultrapassar o nível do discurso e, efetivamente, aceitá-las “[...] como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada, atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero etc.” (ARAÚJO, 2005).

Nesse sentido, os direitos atribuídos aos infante-juvenis e a concepção dos mesmos como “sujeitos de direitos” perpassa pela necessidade de compreender os contextos socioculturais que os atravessam, ouvindo, mas sobre tudo, dando atenção ao que dizem a respeito do que os afetam, seus interesses, desejos, expectativas e necessidades. O “direito de serem ouvidos e considerados” em suas compreensões do mundo deve ser respeitado e sobre tudo garantido.

Dentre os direitos dos infante-juvenis, o de brincar foi constituído ao longo da história por meio de diferentes documentos, dentre eles destacamos: a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC, 1959), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Unicef), sendo o primeiro documento que destaca o direito de brincar, inserido no 4º princípio no que tange a recreação; a Convenção Internacional dos direitos da criança (CDC, 1989), que reconhece no art. 31, “o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade”, assim como delega ao Estado a promoção de oportunidades adequadas e em condição de igualdade para as crianças usufruírem do meio cultural, artístico, do lazer e recreação; e a Constituição Federal do Brasil (art. 227, 1988), que

tem como principal fundamento a manutenção do direito à liberdade, aos estudos, à convivência social, e preconiza a necessidade da criança desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, sendo de responsabilidade da sociedade e de autoridades públicas o empenho para promover este direito.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o brincar é um direito inalienável da criança e do adolescente, que precisa ser garantido em todas as circunstâncias e ocasiões, independentemente das limitações impostas por diferentes variáveis, como condição socioeconômica, estado de saúde, de ordem religiosa ou político-cultural.

A criança brinca porque sente prazer nessa ação, busca a diversão e a felicidade que o ato de brincar oferece, perseguindo essas sensações incansavelmente em seu amplo universo lúdico. Brincar é uma ação que se aprende socialmente e é uma característica indissociável das infâncias, que configura o que é ser criança, constituindo parte de seus processos experienciais, comportamentais, interativos e sociais. Segundo Kunz (2015), o brincar é para as crianças um ato espontâneo, livre e criativo e, por essa razão, possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser. Brincar é uma necessidade da criança, da mesma forma que comer, dormir e acordar. Por meio do brincar, esses sujeitos expressam suas subjetividades, criatividade e emoções, desenvolvem-se, inserem-se socialmente e se apropriam de valores, hábitos e culturas, transformando-os e ressignificando-os, junto aos seus pares.

Para Kishimoto (2014), brincando a criança internaliza o patrimônio cultural oferecido pelos mais velhos, incorporando em suas vidas os contextos sociais que as perpassam, compondo não só suas singularidades, como também suas diversidades, que são repleta de influências sociais, culturais, étnicas, geográficas, religiosas, de gênero e classe social. “O brincar, enquanto linguagem de um povo, incorpora as diferenças e diversidades de significações e das pessoas provenientes da cultura que reflete nas ações, hábitos e práticas cotidianas.” (KISHIMOTO, 2014, p. 82).

Segundo Freire (2005), não é a atividade em si que a define como jogo ou brincadeira, mas sim as relações subjetivas que os indivíduos estabelecem com ela. As crianças, ao escolherem a brincadeira que querem desenvolver, instituem nessa suas próprias regras definidoras, visando atender seus desejos e interesses, a partir do conhecimento que as perpassam e do que para elas faça sentido. A maneira como os infantis vão se apropriando dos jogos e brincadeiras demonstra suas diferentes formas de ressignificar suas práticas para fazer

valerem seus interesses e vontades, (MELLO, SANTOS, 2012). Para Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 160) “[...] por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança interage com o seu meio físico e social, constrói conhecimentos, internaliza e produz cultura e também cria e afirma o seu modo peculiar de ser e estar no mundo”.

A criança utiliza diferentes espaços para realizar suas atividades lúdicas: em casa, na rua do bairro, em praças, em parques e também no horário de recreio da escola. As brincadeiras realizadas nesses espaços assumem a característica de um brincar livre, espontâneo e despretenso, que é caracterizado pelo predomínio de decisões autônomas das crianças sobre o que brincar e como desenvolver a brincadeira, livre de regras adultas (SAURA, 2014). Nesses espaços as crianças têm liberdade para externarem suas produções culturais de forma autêntica, demonstrando por meio dessas ações como interpretam e internalizam conceitos da vida adulta e da sociedade, atribuindo sentidos e significados próprios a partir de como estas compreendem o mundo.

Brincar de bola, pular corda, pique-pega e corrida, por exemplo, são brincadeiras que constituem o universo cultural infanto-juvenil. Todavia, quando nos voltamos para o brincar das crianças e adolescentes que enfrentam um tratamento oncológico, essas brincadeiras deverão ser escolhidas e adaptadas de acordo com a fase do tratamento em que esses sujeitos se encontram, privilegiando brincadeiras com baixa intensidade e demanda energética, durante o período em que estiverem debilitados. Para esses sujeitos o brincar também pode ocorrer nos espaços hospitalares e em centro de hospedagens e acolhimentos. Nos espaços hospitalares o brincar pode ser conduzido por diferentes profissionais como: enfermeiros e psicólogos. Tais profissionais compõem equipes multiprofissionais que visam promover o brincar como forma de amenizar os processos invasivos e dolorosos e promover a aceitação ao tratamento.

Embora as ações desenvolvidas por esses profissionais sejam imprescindíveis e auxiliem as crianças e adolescentes a enfrentarem as adversidades impostas pelo tratamento, também se faz necessário garantir o brincar por meio do viés sociocultural do infanto-juvenil. Durante essas manifestações os sujeitos enriquecem e transformam a cultura do mundo adulto que lhes são ofertadas, produzindo sentidos para essas ações, principalmente quando interagem com seus pares ou parceiros adultos, com os quais se sociabilizam, dividem subjetividades, fantasia e momentos felizes. Essas ações desviam o foco central da doença e oportunizam momentos onde esses sujeitos possam se expressar, externalizando seus sentimentos, seus medos e angústias, assim como seus desejos, anseios e necessidades. Por meio dos jogos e das

brincadeiras, as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de interpretar o mundo, reelaborando experiências, imprimindo suas marcas e as internalizando de forma que para eles faça sentido (CORSARO, 2009).

De acordo com Kishimoto (1994, 2014), os jogos e as brincadeiras podem assumir diferentes formatos, cada um com sua característica e particularidade, como em brincadeiras de faz-de-conta, de roda, historiadadas, de adivinhação, de perseguição, de tabuleiros, entre outros. Dentre as diferentes brincadeiras, a de faz-de-conta assume uma importância particular para as crianças em tratamento oncológico, tanto pelo seu caráter simbólico e a renovação da rede de significados realizada pelas próprias, como pela capacidade de resgatarem, mesmo que momentaneamente, um pouco de suas autonomias que são afetadas durante o processo de tratamento.

Durante a brincadeira de faz-de-conta, as crianças, ao interpretarem situações vivenciadas em seus contextos, realizam uma nova leitura do real, proporcionando um novo desdobramento para determinadas situações, conforme para elas façam sentido,

No contexto da brincadeira, sobretudo com outras crianças, vivências por vezes difíceis de elas compreenderem e superarem são rerepresentadas e exploradas de diferentes maneiras, adquirindo novos sentidos para a criança. (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 66)

Em diálogo com Corsaro (2009), o qual compreende que é mediante os jogos e as brincadeiras de faz-de-conta que as crianças assumem para si papéis e posições sociais de poder, projetando-os durante as interações contextos futuros, nos quais exercerão o controle da situação sobre elas mesmas e sobre os outros. Durante as brincadeiras permeadas pelo faz-de-conta as crianças terão a oportunidade de interpretar diferentes relações sociais, aprendendo como as pessoas agem e se comportam em diferentes circunstâncias.

Nesse contexto, a brincadeira de faz-de-conta possui características distintas que poderão auxiliar a criança em tratamento oncológico a lidar com situações por vezes difíceis. Embasados em Corsaro (2009), compreendemos que as crianças internalizam conceitos, posturas e formas de agir ao reinterpretarem suas rotinas, reelaborando as situações adversas que as perpassam de acordo com o que para elas faça sentido.

CAPÍTULO III

3 AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO

3.1 PREPARAÇÃO PARA APROXIMAÇÃO AO CAMPO

Para nos inserirmos como voluntárias na brinquedoteca da Acacci, foi necessário que participássemos de um curso de capacitação para voluntários oferecido pela referida Instituição. O curso abordou questões relacionadas ao câncer infanto-juvenil, como as formas de identificação, a importância do diagnóstico precoce, as formas de tratamento, determinados cuidados e posturas necessárias para que pudéssemos interagir com as crianças e adolescentes em tratamento oncológico e com seus familiares.

No curso de capacitação, orientaram-nos que os sujeitos em tratamento apresentam baixa imunidade e precisam ser preservados do contato com outros sujeitos que apresentem algum tipo de doença infecciosa, como a gripe, por exemplo. Esse procedimento é devido ao risco das crianças e adolescentes serem acometidos por doenças e terem seus processos de saúde agravados. Por essa mesma razão, é necessário redobrar os cuidados com a higiene ao entrar na brinquedoteca, procurando sempre lavar as mãos e esterilizá-las com álcool, assim como retirar os sapatos, evitando com essas ações o risco de contaminação e infecções.

Após a realização do curso de capacitação, reunimo-nos com o professor-coordenador do PBMR com o objetivo de discutirmos outras singularidades que poderíamos encontrar no campo de pesquisa. O professor nos orientou quanto à quantidade de sujeitos na brinquedoteca, onde poderíamos encontrar muitas crianças e adolescentes ou nenhum. Abordou a diversidade etária dos sujeitos que dividiam o mesmo espaço, brinquedos e brincadeiras e nos orientou a planejarmos atividades lúdicas que contemplassem diferentes faixas etárias e interesses.

Instruiu-nos quanto às fases do tratamento, informando que poderíamos encontrar sujeitos muito debilitados que só poderiam realizar exercícios com baixa demanda energética e sujeitos que poderiam se encontrar na fase de manutenção, na qual as atividades poderiam ser um pouco mais dinâmicas. Relatou que os sujeitos poderiam apresentar reações adversas

como náusea, vômito ou dores, decorrentes dos procedimentos médicos do tratamento, por isso reforçou a necessidade de estarmos atentas a reações e relatos dos sujeitos, repassando a situação para a profissional responsável pelo espaço. Informou-nos que os sujeitos poderiam apresentar diferentes limitações de movimentos, devido ao uso de aparelhos, localização do melanoma ou por sequelas cirúrgicas, além daqueles que são cadeirantes e amputados.

O professor também nos orientou quanto à rotatividade de sujeitos, assim como à variabilidade da permanência e do período do retorno desses indivíduos na instituição, explicando-nos que todo esse processo é decorrente da fase do tratamento e do quadro clínico dos mesmos. As crianças e adolescentes podem permanecer hospedados na instituição dias, semanas ou meses, de acordo com o ciclo de seu tratamento, podendo se repetir em intervalos maiores ou menores, o que proporciona uma rotatividade na frequência desses sujeitos durante as mediações pedagógicas realizadas pelo projeto. Devido à faixa etária e vulnerabilidade física, emocional e psicológica dos sujeitos, o professor nos orientou a adotarmos uma postura menos expansiva em nossa aproximação ao campo, sendo caracterizada pela *entrada reativa* (CORSARO, 2005).

Nesse contexto, compreendemos que iríamos nos inserir em um cotidiano de imprevisibilidades e incertezas, tanto pelas ações espontâneas e inesperadas dos sujeitos que ali se encontravam, quanto pelas particularidades dos mesmos.

Com base no diálogo estabelecido com o professor-coordenador do projeto, foram planejadas atividades compostas por jogos e brincadeiras populares que contemplassem as diferentes faixas etárias e que atendessem às possibilidades das crianças e adolescentes presentes na instituição. Confeccionamos uma planilha para registrarmos a frequência dos sujeitos participantes e sistematizamos todas as informações em portfólio, que posteriormente foi composto por planejamentos individuais, de unidade e de ação, além dos diários de campo e desenhos realizados pelos sujeitos como forma de avaliação. Fomos orientadas a realizarmos as anotações para o diário de campo fora do horário de nossas mediações, para evitar que as crianças e adolescentes se sentissem invadidos em seus espaços.

Ao iniciarmos nossa aproximação como voluntárias da brinquedoteca na Acacci, buscamos estreitar um diálogo com a Assistente Social responsável pelo programa Recreação infanto-juvenil, apresentando a proposta de pesquisa. Explicamos à própria qual postura que assumiríamos frente às crianças e adolescentes nos primeiros contatos, adotando como método de aproximação a *entrada reativa* (CORSARO, 2005). Apresentamos também quais os tipos de jogos e brincadeiras iríamos sugerir para as crianças e adolescentes durante as

mediações pedagógicas, podendo ser brincadeiras historiadas, cantadas, populares e entre outras.

Mergulhamos no cotidiano da Acacci e buscamos compreender as possíveis formas de, por meio dos jogos e das brincadeiras, aplicarmos diferentes conteúdos que são inerentes ao universo da Educação Física – conteúdos estes que evidenciaram as possibilidades do movimento do corpo, a ampliação e sensibilização a temáticas culturais. Tivemos como intencionalidade permanecermos constantemente atentas a uma ausculta sensível e abertas para uma relação horizontalizada, no intuito de percebermos o que despertava o interesse das crianças e adolescentes e de que forma que poderíamos contemplá-los.

Além de procurarmos compreender as diferentes ações, sentimentos, sentidos e significados tanto do contexto em que estas crianças e adolescentes estavam inseridos, quanto do que traziam em suas bagagens históricas, sociais e culturais, buscamos também perceber nesses sujeitos suas individualidades e diversidades. Para tanto, entendendo como estes recebiam e internalizavam os elementos oferecidos em suas culturas e como, a partir disso, empreendiam suas produções culturais, reelaborando-as e enriquecendo-as.

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DE CAMPO

Ao nos inserirmos no campo pesquisado, vivenciamos todas as singularidades já apresentadas e tentamos articular os conhecimentos acadêmicos científicos que nos formavam enquanto professores de Educação Física. Todavia faltavam-nos experiências formadoras para atuarmos naquele contexto; as quais só foram constituídas no cotidiano. Por meio dessas experiências, percebemos as especificidades do cenário pesquisado. Entre elas, o fato de se tratar de um espaço não-escolar, porém educativo, que possuía uma grande variação na frequência e permanência dos sujeitos na instituição e ainda a incerteza do retorno dos mesmos em nossas mediações, fosse pelo período do tratamento, por terem recebido alta ou pelo óbito. Nesse sentido, os parâmetros normais que constituem os processos pedagógicos não estavam presentes, de forma que a continuidade e progressão didática eram impactadas.

Buscando nos adequarmos às particularidades do campo pesquisado, embasamo-nos em nosso referencial teórico. Na Sociologia da Infância, compreendemos que os infanto-juvenis deveriam ser considerados como seres que são e não pelo que viriam a ser (SARMENTO, 2008), principalmente pelo fato de enfrentarem uma situação cuja expectativa de vida não

pode ser estimada. Dessa forma, as ações pedagógicas desenvolvidas por nós no PBMR buscaram promover atividades lúdicas que despertassem o desejo de participação dos sujeitos, nas quais dividissem subjetividades, vivências e experiências motoras, enriquecendo seus capitais culturais a cada mediação realizada.

Já os Estudos com o Cotidiano nos embasaram a realizarmos apropriações singulares dos conceitos existentes de interação e mediação pedagógica, os quais havíamos estudado em nossa formação inicial, uma vez que as definições existentes desses conceitos, seja no campo da psicologia sócio-histórica, seja no campo pedagógico, não atendiam as especificidades apresentadas e as ações que buscamos empreender. Sendo assim, apropriamo-nos desses conceitos realizando um *Consumo Produtivo* (CERTEAU, 1994).

Compreendemos que nossas ações deveriam ser significativas para as crianças e adolescentes no momento em que as desenvolvessem, de modo que pudessem ressignificar um pouco suas realidades e tivessem um pouco de autonomia e alegria. Sendo assim, as ações empreendidas pelo PBMR não tinham a intenção de proporcionar uma progressão de aprendizagem dos conteúdos e não assumiam uma característica escolarizante, devido às singularidades já relatadas. Por esse motivo, adotamos a proposta de explicarmos o que nesse estudo chamamos de interação e mediação, para além de uma perspectiva teórico-epistemológica. Utilizamos essa estratégia não como rejeição epistemológica conceitual, mas pensando se faria sentido trabalharmos projetivamente – não que essa concepção devesse ser abandonada, mas pela própria condição dos sujeitos e do contexto.

Sendo assim, a partir do apresentado, discutiremos três encaminhamentos pedagógicos adotados pelo PBMR que buscaram reconhecer e dar visibilidade aos anseios, necessidades e possibilidades das crianças e adolescentes participantes do projeto, valorizando as suas autorias nas relações que estabelecemos com elas. Esses encaminhamentos são a *entrada reativa* e as ações pedagógicas que compuseram os processos, sendo elas as *interações* e *mediações*, as quais não estavam previstas *a priori*, mas foram assumidas durante o desenvolvimento do projeto, ratificando a ideia de que os conhecimentos pedagógicos não antecedem a ação, mas nela são constituídos (TARDIFF, 2002). Neste tópico, utilizaremos a narrativa na primeira pessoa do plural, pois as análises incidem sobre as nossas¹⁹ próprias práticas pedagógicas, por meio de uma espiral proposta pela Pesquisa-Ação Colaborativa: ação, observação, reflexão e nova ação (IBIAPINA, 2008).

¹⁹Assumimos as práticas pedagógicas como “nossas”, pois foram pensadas, planejadas e desenvolvidas pelos integrantes do projeto “Brincar é o melhor Remédio”.

3.3 ENTRADA REATIVA

Corsaro (2005) afirma que o contato estabelecido com a criança e como ela aceita a presença do adulto são determinantes nas interações que serão estabelecidas entre esses sujeitos. Para que ocorra uma interação positiva, a criança deve permitir a aproximação do adulto. Entretanto, inúmeras questões inviabilizam interações baseadas no respeito e na confiança, dentre as quais destacamos: *a)* relações assimétricas de poder, em que os adultos tendem a se aproximar das crianças de forma impositiva e controladora; *b)* o predomínio de uma concepção de infância que considera as crianças seres incompletos e incompetentes para pensarem e agirem sobre si mesmos – a criança é enxergada como um “vir a ser”, que, devido aos seus “déficits”, precisa ser preenchida pelo adulto para que se torne um ser ontologicamente pleno; e *c)* falta de sensibilidade para perceber as produções culturais das crianças, que, mesmo subjugadas pelos adultos, manifestam-se constantemente nas instituições que as acolhem. Para Finco e Oliveira (2011, p. 72),

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto.

A fim de superar essas relações adultocêntricas (SARMENTO, 2013) e de nos aproximarmos de maneira positiva das crianças e dos adolescentes, assumimos uma postura diferente dos adultos que integravam o cotidiano desses sujeitos (Médicos, Enfermeiros, familiares, Assistentes Sociais e Pedagoga da classe hospitalar), que, por conta dos cuidados com o tratamento ou especificidades de seus campos de atuação, necessitavam estabelecer uma relação hierarquizada. Na contramão dessa proposta, buscamos estabelecer uma relação horizontalizada, segundo a qual não há uma caracterização da presença de poder, e também, procuramos potencializar os sujeitos presentes, principalmente dando voz e vez a quem está no processo de tratamento, compreendendo a criança e o adolescente como são, pensam e fazem.

Nesse sentido, buscamos nos aproximar estabelecendo contato por meio da *entrada reativa* (CORSARO, 2005). Essa abordagem se constitui em uma postura menos expansiva e impositiva do pesquisador, que visa interagir com as crianças a partir do momento em que

essas se sintam confiantes e seguras, tomando iniciativa em estabelecer contato com o mesmo. Apesar dos estudos de Corsaro (2005) serem direcionados para pesquisa com crianças, também adotamos esse conceito para nos relacionarmos com os adolescentes. Compreendemos que essa forma de aproximação seria a mais adequada, visto que esses sujeitos se encontravam vulneráveis, com o estado emocional e psicológico impactados pelo processo de tratamento. Impregnadas desse conceito, chegamos de maneira menos expansiva e esperamos que as crianças e adolescentes reagissem a nossa presença. Fomos aos espaços que eles comumente frequentavam na Acacci, que constituíam a brinquedoteca (sala 1, sala 2 e a sala de jogos). Adotamos um comportamento diferente do dos adultos que integravam o cotidiano desses sujeitos e buscamos nos relacionar com os mesmos, respeitando-os sem impor a autoridade que os demais adultos lhes impunham.

A *entrada reativa* foi adequada para as situações de interações com as crianças e adolescentes mais espontâneos. Estes, logo que percebiam nossa presença na brinquedoteca, abordavam-nos convidando-nos para brincar, todavia, algumas crianças e adolescentes chegavam ao espaço com uma postura introspectiva e/ou desconfiada. Percebemos que algumas das crianças e adolescentes que frequentavam a brinquedoteca nos olhavam com desconfiança, o que denotava uma falta de familiaridade com nossa presença. Mediante o que o campo de pesquisa sinalizava, buscamos refletir sobre o contexto que vivenciávamos.

Nossa pesquisa se desenvolveu em um espaço frequentado por crianças e adolescentes em tratamento oncológico que tiveram sua permanência e frequência na instituição, e, por consequência, sua presença na brinquedoteca, condicionadas as diferentes fases de tratamento e estado de saúde. Por vezes, encontravam-se depauperadas e pouco mobilizadas para agirem. Dessa maneira, esperar o tempo em que a criança e/ou adolescente se familiarizasse com nossa presença e buscasse espontaneamente uma interação inviabilizaria a aproximação, interação e, por consequência, o benefício ao qual o PBMR se prontificava, pois o reencontro com esses sujeitos, com os quais tentávamos estabelecer contato, mostrava-se incerto.

As crianças e adolescentes participantes dessa pesquisa, além de se sentirem doentes e debilitados, ainda enfrentavam procedimentos médicos invasivos e dolorosos, rotinas hospitalares, distanciamento de familiares e do convívio social que faziam parte de suas rotinas. Para os adolescentes, esse contexto se mostra ainda mais difícil, visto que possuem a real noção da gravidade da doença e o estigma que esta carrega. Essas adversidades poderiam se configurar como possíveis fatores influenciadores do estado emocional e psicológico desses infante-juvenis, podendo causar depressão e isolamento. Esse quadro de

vulnerabilidade em que a criança e o adolescente se encontravam poderia justificar a inapetência em se comunicar.

Mediante o exposto, percebemos a necessidade de ampliar o conceito de *entrada reativa* de Corsaro (2005), pois entendemos que a teoria deve nortear nossas ações e não nos engessar. A ampliação desse conceito se embasa nos estudos de Certeau (1994, p. 41), nos quais o sujeito não consome passivamente um bem ofertado, ele subverte a ordem imposta, alterando-o e instaurando uma contrapartida, estabelecendo *maneiras de fazer* que “constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural [...] e alteram o seu funcionamento por uma infinidade de ‘táticas’ articuladas sobre os detalhes do cotidiano.”

Dessa forma, buscamos expandir o conceito de *entrada reativa* adequando-o às especificidades de nossa pesquisa, de forma que conseguíssemos estabelecer contato e aceitação, mediante diálogos e brincadeiras que realizávamos paralelamente às brincadeiras que os sujeitos estavam empreendendo, contudo, sem sermos expansivos e impositivos, sempre respeitando os desejos dos sujeitos e atentos as suas reações perante a nossa aproximação, como explicaremos a seguir.

Quando a criança ou o adolescente não nos convidava para brincar, observávamos o que despertava seu interesse e nos aproximávamos, procurando brincar próximo ao mesmo com o brinquedo que atraísse sua atenção. Depois de algum tempo transcorrido, caso a criança ou o adolescente não buscasse interação, tentávamos iniciar um diálogo. Esse momento normalmente era seguido de uma abertura por parte da criança ou do adolescente, para que nos aproximássemos e adentrássemos em sua brincadeira, ou este se aproximava buscando participar da nossa. Os excertos abaixo, extraídos dos diários de campo, demonstram a postura adotada e como os sujeitos reagiram a ela:

[...] A mestranda se direciona para sala de jogos e começa a brincar sozinha utilizando os dois lados da mesa de totó. Cada gol que fazia comemorava com entusiasmo, despertando o interesse de Wolverine (12 anos de idade), que passou a dividir sua atenção entre o jogo no X- box e a mesa de totó. A mestranda o convida para brincar, ele deixa o jogo, mas avisa que só pode parar um pouquinho enquanto o jogo se mantém no pause”. (DIÁRIO DE CAMPO 02-03-17).

A mestranda e a graduanda se aproximam de duas crianças Mulher Maravilha (5 anos de idade) e Mulher Gato (4 anos de idade), que estavam brincando de bonecas. A mestranda pega uma boneca Barbie e um carro e a graduanda outra boneca Barbie e iniciam uma brincadeira ao lado das crianças, dizendo que iriam arrumar suas

bonecas para irem a uma festa de aniversário e começam a escolher uma roupa bem bonita. Após decidirem com qual roupa suas bonecas iriam à festa, começam a arrumá-las e perguntam às crianças que estavam atentas à brincadeira que se desenvolvia se as mesmas não queriam levar suas bonecas à festa também. As crianças se juntam à brincadeira e, após arrumarem as bonecas, levam-nas para o aniversário de carro. A brincadeira se desenvolveu até o horário do intervalo do lanche. (DIÁRIO DE CAMPO 09-03-2017).

Podemos observar nos fragmentos dos diários de campo como, por meio de uma brincadeira desenvolvida próximo aos sujeitos, pudemos despertar seus interesses e, a partir do diálogo estabelecido, conseguindo permissão para interagir e compartilhar o espaço e os brinquedos.

No entanto, nem todas as abordagens aconteciam espontaneamente. Em alguns casos nos aproximávamos dos sujeitos e esses não abriam espaço para nossa interação. Demonstravam isso sem reagir a nossa presença, enquanto brincávamos próximos a eles, ou quando tentávamos iniciar um diálogo, ao qual respondiam monossilabicamente, seguido de intervalos de silêncio, ou nem respondiam ao nosso contato. Percebíamos que as crianças, assumiam uma postura de defesa se esquivando de uma aproximação ou interagindo com desconfiança. Nesses casos, como estávamos em dupla e nos dividíamos buscando atender demandas diferentes entre os sujeitos, procuramos como alternativa trocar de lugar, no intuito de que talvez outra de nós conseguisse abertura necessária para que ocorresse a interação, como mostra o fragmento do diário de campo.

[...] Nesse momento outra criança entrou na sala 1 da brinquedoteca, Flash (6 anos de idade). Nos dividimos para atender às diferentes escolhas de brincadeiras. Flash se direcionou para casa da Barbie, para brincar com o boneco Ken. A mestranda tentou a Postura Reativa, sentando-se próximo à criança e brincando com um boneco Maxtil, em seguida tenta iniciar um diálogo com a mesma e comenta que seu boneco era muito legal e pergunta: “o que ele faz?”. Flash não correspondeu, esquivando-se da mestranda. Esta buscou auxílio da graduanda, que se aproximou de Flash, onde o mesmo brincava de casinha com o Ken, e ela pediu pra ser a Barbie na brincadeira, permitindo à criança, escolher qual boneca ela seria. Após a escolha, Flash sendo “Ken” e a graduanda a “Barbie loira” abriram a casa móvel da Barbie para darem início à brincadeira. A brincadeira transcorreu até o fim da interação e Flash permitiu poucas participações de outras voluntárias. (DIÁRIO DE CAMPO 17-03-2017).

Caso os sujeitos não respondessem positivamente a nossa aproximação, respeitávamos seu momento e esperávamos que estes buscassem interação quando se sentissem confortáveis e seguros para tal, como relataremos a seguir.

Duas adolescentes chegam a brinquedoteca. Tempestade (12 anos de idade) se mostra interessada pelas fantasias, pois anteriormente havia observado a graduanda brincando com outra criança. Nos aproximamos da adolescente por meio da *entrada reativa* e procuramos fantasias para usarmos. Enquanto conversávamos entre nós procurando a fantasia mais apropriada, Tempestade entra no diálogo assumindo uma postura hostil e ríspida. Mística (13 anos de idade) se mantém afastada, porém observando e expondo sua opinião. Ao percebermos o estado emocional de Tempestade, nos afastamos deixando-a à vontade, até o momento em que a mesma se interessasse em brincar. Iniciamos uma brincadeira de mímica, próximas às adolescentes, com o objetivo de despertar o interesse das mesmas em participar da atividade lúdica, porém aguardando o momento em que ambas desejassem interagir. Mística observa a brincadeira, mas se interessa pelos livros que estavam no espaço. Tempestade permanece mexendo nas fantasias e, depois de um certo tempo, chama a graduanda para brincar de totó. Durante o jogo, Tempestade se mostrava rude e nervosa quando perdia. Mesmo apresentando essas alterações de humor, a adolescente se mantém na brincadeira até o horário final de nossa mediação. (DIÁRIO DE CAMPO, 09-03-2017).

Percebemos que grande parte dos adolescentes entre 16 e 18 anos de idade não respondiam positivamente as nossas abordagens e preferiam brincar sozinhos, entretendo-se com vídeos e jogos no computador ou com seus pares em jogos nos videogames que demandavam pouca interação social. Entendemos que, devido às adversidades do tratamento e à percepção do estado de adoecimento, as crianças e os adolescentes passam constantemente por alterações emocionais e psicológicas e, por vezes, tendem ao isolamento e à depressão. Por esse ângulo, compreendemos que as atividades lúdicas potencializam momentos de alegria e descontração, promovendo interações entre os pares, o que impacta positivamente no processo de sociabilização desses sujeitos. Dessa forma, entendemos a importância de estabelecermos interações por meio de atividades lúdicas, as quais tendem a minimizar os processos de isolamento, mas sempre respeitando a abertura e o interesse desses sujeitos em se relacionarem.

Devido às alterações emocionais, psicológicas e físicas nas quais os sujeitos se encontravam, foi preciso desenvolvermos uma sensibilidade às condições em que os infanto-juvenis se apresentavam, dando espaço para que manifestassem seus interesses e motivações em participar e compartilhar interações.

A *entrada reativa* que assumimos como método de aproximação entre pesquisador e infanto-juvenis possibilitou nossa aceitação no campo pesquisado. Foi a partir desse contato, às vezes desconfiado, que as crianças e adolescentes começaram a se acostumar com nossa presença, permitindo momentos de interação e mediação. Cabe ressaltar que a *entrada reativa* não ocorreu somente no início das atividades do projeto, essa postura esteve presente até o final da pesquisa.

A partir da aceitação e permissão da criança e do adolescente de entrarmos em seus espaços lúdicos, permitíamos que a brincadeira transcorresse de acordo com seus interesses, e ao percebermos que se esgotava o potencial lúdico daquela atividade, procurávamos uma aproximação com nossos planejamentos, sugerindo outras brincadeiras, que ora tinham adesão, ora eram transformadas, e que na maioria das vezes eram rejeitadas –possivelmente devido à imensa variedade de brinquedos existentes na brinquedoteca que, para muitos sujeitos, não faziam parte de seus cotidianos.

De maneira gradativa e não linear, fomos conquistando a simpatia e a confiança das crianças e dos adolescentes. A *entrada reativa* foi e ainda é determinante para estabelecer as relações pedagógicas no PBMR, que ocorrem em duas dimensões: interações e mediações.

3.4 INTERAÇÕES

No cotidiano do projeto, relacionamo-nos por meio de interações com crianças, adolescentes, familiares, voluntários e funcionários da instituição. Também pudemos observar as interações entre criança-criança, adolescente-adolescente, crianças-adolescentes, crianças-adolescentes-familiares e crianças-adolescentes-familiares-funcionários. Chamamos de interações os momentos em que o sujeito brinca com o outro sem um direcionamento externo e que, por meio do brincar, relaciona-se, sociabiliza, divide subjetividades, transforma e se apropria de culturas, ressignificando-as junto aos seus pares.

Nesse subtópico, daremos luz às interações que foram estabelecidas, firmadas e criadas entre as professoras do PBMR, juntamente com os infanto-juvenis do contexto pesquisado. As interações estabelecidas com esse público integraram as relações pedagógicas desenvolvidas no projeto. Nessas ações, buscamos nos aproximar e entrar na brincadeira que estavam desenvolvendo, compartilhando suas ludicidades sem um direcionamento pedagógico diretivo.

Quando chegávamos na Acacci, por volta das 14 horas, já encontrávamos parte das crianças e adolescentes na brinquedoteca, envolvidos em suas brincadeiras, fossem sozinhos ou acompanhados pela Educadora Social. Aproximávamo-nos delas com a *entrada reativa*, e buscávamos interagir em suas brincadeiras. Nesses momentos, pudemos observar dois aspectos: a importância das brincadeiras no processo de ressignificação das realidades que as

próprias estavam vivendo e a relação de atração que o brinquedo estruturado²⁰ exercia sobre elas.

Observamos durante os processos de interação a importância das brincadeiras de faz-de-conta no processo de ressignificação das realidades que as crianças e alguns adolescentes estavam vivendo, como demonstra o seguinte relato retirado do diário de campo:

A brincadeira de médico foi uma constante nas interações que estabelecemos com as crianças. Hoje brinquei de médica com Ladybug (12 anos de idade), que definiu os papéis da brincadeira: eu fui a médica e ela a mãe de uma criança doente. Quando chegou ao hospital, a mãe relatou os sintomas da filha (boneca) e aconselhou à médica que pedisse alguns exames de sangue. Depois que retornou à médica com os exames, a mãe disse para a “doutora” receitar um antibiótico, procedimento que foi prontamente encaminhado. (DIÁRIO DE CAMPO, 20-4/2017).

Pelo relato, fica clara a relação da brincadeira com a situação que a adolescente estava vivenciando. Os elementos presentes em seu cotidiano se manifestaram na atividade lúdica: médica, exame de sangue, hospital, antibiótico, sintomas. A brincadeira é um meio para a criança e adolescente enunciar os seus medos e angústias, deslocando-se “[...] de uma posição passiva, a condição de paciente, para uma mais ativa, passando à ação e desenvolvendo as suas potencialidades” (VIEIRA; LIMA, 2008, p. 375). Ao inverter os papéis sociais na brincadeira, a criança e alguns adolescentes estabelecem um processo de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2009).

Durante a brincadeira, esses sujeitos assumem o controle da situação, exercendo a sua autonomia e autoria sobre as atividades lúdicas. No cotidiano da criança e do adolescente que estão enfermos, esses dois aspectos são extremamente afetados, subjugando-os às contingências impostas pelo tratamento. Eles perdem o controle sobre as suas próprias vidas, restando-lhes um papel passivo diante das circunstâncias. Ao ressignificar determinada situação, a brincadeira contribui para que superem medos e inseguranças, melhorando a sua autoestima e o seu suporte emocional no enfrentamento da enfermidade e do tratamento. Sarmiento (2002, p. 2) ressalta a importância das brincadeiras para as crianças no enfrentamento das adversidades, um meio pelo qual elas podem reconstruir realidades tão duras e avassaladoras:

²⁰O brinquedo estruturado é aquele fabricado pela indústria cuja utilidade é pré-definida pela mesma.

[...] o que relatos e estudos das crianças da guerra nos contam é essa forma de conseguir criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projeção imaginária de uma realidade alternativa. Pedro Rosa Mendes conta no livro ‘a Baía dos Tigres’ que viu uma criança entre as ruínas da cidade do Bié, em Angola, jogando futebol, indiferente à desolação à sua volta. O esférico com que se entretinha – imaginando-se o Eusébio ou o Pelé da época, como qualquer criança de qualquer outra parte do mundo - era, à falta de melhor, os restos de uma caveira humana: ‘não é por maldade. O crânio estava disponível, perto e seco. Tu e eu conhecemos as balizas da humanidade: crânios enterram-se, bolas são redondas.

Além das brincadeiras de médico, as brincadeiras de super-heróis e princesas também foram recorrentes nas interações que estabelecemos com as crianças no projeto. Por meio das atividades lúdicas com esses personagens, as crianças assumem superpoderes que as habilitam, no plano simbólico, a realizarem os seus desejos. Para Brougère (2008), as brincadeiras com super-heróis e princesas recebem influência dos desenhos animados, que são ressignificados pelas crianças. No momento da brincadeira, as limitações impostas pela enfermidade cedem lugar para a realização de sonhos e fantasias. De acordo com Redin (2009, p.120), as crianças “[...] gostam dos desafios que elas próprias criam, e o prazer está em poder modificar e criar novas regras e conduzir a brincadeira ao seu modo”. Essa característica que as crianças imprimem às atividades lúdicas se evidencia no seguinte relato:

A criança Flash (6 anos de idade), chega à sala 1 da brinquedoteca e solicita a ajuda da graduanda para colocar a fantasia do personagem Batman. Logo em seguida, pede para que a mesma coloque uma fantasia também e sugere a de Minnie. A graduanda atende prontamente o pedido. A mestrande e uma voluntária da brinquedoteca também se fantasiam. A mestrande coloca um arco com orelha de cachorro e a voluntária um chapéu de bruxa. Em seguida a criança, que naquele momento de imaginário lúdico passa a ser o Batman, inicia uma brincadeira de faz-de-conta, na qual a voluntária era uma bruxa que enfeitiçava a todos e os prendia na prisão. Batman, dotado de um superpoder, enfeitiça a bruxa fazendo-a desmaiar e liberta a mestrande e a graduanda. (DIÁRIO DE CAMPO 25-05-2017).

Esse fragmento do diário de campo sinaliza como as crianças, durante a brincadeira de faz-de-conta, na qual assumiram o papel do super-herói, apropriaram-se dos poderes do imaginário e adotaram uma postura de autonomia e controle sobre as situações que criaram. Nesse momento, a criança se tornou capaz de enfrentar qualquer mal, adquirindo confiança em si e no desfecho positivo das situações ameaçadoras, transferindo essa sensação para sua realidade, o que pode contribuir para a ressignificação e o enfrentamento do contexto que vive.

Também observamos em muitas interações que vivenciamos o fascínio que o brinquedo estruturado exercia sobre as crianças e os adolescentes. Independentemente se escolhessem apenas um, ou se fossem trocados constantemente, o brinquedo conseguia despertar o interesse desses sujeitos e prendia sua atenção.

A relação de atração que esses sujeitos estabelecem com o brinquedo estruturado possivelmente ocorre devido à brinquedoteca da Acacci ser dotada de uma grande quantidade e variedade de brinquedos, capaz de despertar o interesse e atender aos desejos e expectativas de sujeitos de diferentes faixas etárias. As crianças e adolescentes que frequentam esse espaço, em sua grande maioria, possuem uma baixa condição socioeconômica, o que dificulta o contato e a posse de muitos dos brinquedos que ali se encontram. Dessa forma, a oportunidade que encontram de brincar com os mesmos é durante o período em que estão hospedadas. O fato de estarem distantes dos seus próprios brinquedos e o hábito de o hospital utilizar o brinquedo estruturado como brinquedo terapêutico²¹ também colabora com o interesse e envolvimento desses sujeitos com os mesmos.

Essa relação passou a se configurar para nós como um grande desafio, pois enquanto interagíamos nas brincadeiras que já estavam empreendendo, também estávamos atentas ao momento em que esses sujeitos estariam abertos para novas vivências. Buscávamos nessas oportunidades sermos mais propositivas, mediando o conteúdo dos jogos e brincadeiras populares que havíamos planejado previamente, fosse propondo adaptações às brincadeiras praticadas anteriormente ao tratamento, ou apresentando novas atividades ainda não praticadas pelos mesmos.

A seguir, destacamos dois episódios que ocorreram em momentos diferentes, os quais ilustram o interesse das crianças e adolescentes pelos brinquedos presentes no espaço, frente a nossas tentativas de ampliarmos as relações estabelecidas de interação para mediação pedagógica.

Durante uma interação com Homem de Ferro (4 anos de idade), a graduanda observa que a criança explorava vários brinquedos da sala 1 e 2 da brinquedoteca sem se ater a nenhum, até encontrar os brinquedos musicais, os quais despertaram sua atenção. Percebendo o interesse da criança, a graduanda propôs uma brincadeira cantada, que

²¹De acordo com Janssem, Santos e Favero (2010, p. 247), baseados nas ideias de Ribeiro, Sabatés e Ribeiro (2001), “O brinquedo terapêutico constitui-se em um brinquedo estruturado para a criança aliviar a ansiedade causada por experiências atípicas para a idade, que costumam ser ameaçadoras e requerem mais do que recreação para resolver a angústia associada. Deve ser utilizado sempre que a criança tiver dificuldade em compreender ou lidar com uma experiência difícil, ou ainda necessitar ser preparada para procedimentos invasivos e/ou dolorosos.”

dialogava com as atividades de nosso planejamento, no qual trabalhávamos com a temática jogos e brincadeiras populares. Porém a criança não corresponde e novamente se volta para explorar o espaço em busca de outros brinquedos. (DIÁRIO DE CAMPO 16-03-2017).

Ao chegar à sala 1 da brinquedoteca, a mestranda encontra Flash (6 anos de idade), Gamora (7 anos de idade) e Lanterna Verde (5 anos de idade). Gamora convida a mestranda para brincar. A mestranda pergunta às demais crianças se elas conhecem a brincadeira de “mamãe posso ir?”. Estas respondem que não. A mesma explica a brincadeira e em seguida pergunta se as crianças desejam participar. Gamora se interessa, porém Flash fala que quer brincar com dinossauro, já Lanterna verde que deseja brincar com um velocípede e logo em seguida começa a consertá-lo com uma maleta de ferramenta. A brincadeira de “mamãe posso ir?” se desenvolve entre a mestranda e Gamora e, após a concluírem, a mestranda se aproxima das crianças e pergunta se elas gostariam de brincar de caça ao tesouro, contextualizando uma história em que um pirata havia deixado um grande tesouro escondido. Flash responde por ele e por Lanterna Verde, dizendo que já haviam brincado dessa brincadeira e que querem continuar brincando com o dinossauro. Lanterna Verde pede para que a mestranda pegue mais caminhões e junto com Flash começam uma brincadeira de construção, que logo vira a construção de um parque para os dinossauros, (DIÁRIO DE CAMPO 30-03-2017).

Compreendemos que respeitar o desejo da criança e do adolescente de interagir ou não em nossas atividades é uma forma de considerar a autonomia desses sujeitos que são constantemente controlados em outras esferas. No momento em que a criança ou o adolescente recusa participar de nossas atividades, ele está exercendo o poder de decisão sobre sua própria vida, sobre o que o impacta e, principalmente, em uma das esferas nas quais sempre pode exercer maior autonomia e que, devido à doença e ao tratamento, foi fortemente impactado: o seu brincar.

[...] vale lembrar que o lúdico tem, segundo Huizinga (2007), caráter desinteressado e espontâneo, sem relação com produtividade ou fins estabelecidos, ocorre de forma livre, sem obtenção de lucros e dentro de limites espaciais e temporais próprios. (TOLOCKA et al, 2018, p.424)

Quando percebíamos que os sujeitos não se mostravam dispostos a participar das dinâmicas brincantes que propúnhamos, continuávamos interagindo por meio das brincadeiras que já estavam vivenciando. Todavia, diante do grau de abertura das crianças e adolescentes para participar de novas brincadeiras propostas por nós, buscávamos ampliar nossas ações pedagógicas passando a ser mais propositivos e iniciando uma articulação com nossos planejamentos, abrindo espaços para estabelecermos mediações pedagógicas.

As relações de interação, o desejo da criança e do adolescente de brincar com o brinquedo estruturado presente na brinquedoteca e as brincadeiras nas quais esses sujeitos ressignificavam os contextos vividos sempre estiveram presentes nas ações pedagógicas empreendidas por nós no PBMR, mesmo nos momentos em que conseguíamos ser mais propositivas e desenvolvíamos Mediações pedagógicas.

3.5 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste subtópico abordaremos as mediações pedagógicas desenvolvidas e as produções culturais empreendidas pelas crianças no PBMR.

Rocha (2005a) apresenta um conceito sobre mediação pedagógica, no qual aponta como especificidades a intencionalidade e a sistematicidade nos processos de ensino e aprendizagem. Estas possuem uma “[...] orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações de seus processos psicológicos.” (ROCHA, 2005, p. 42). Esse tipo de mediação característico do ambiente escolar conta com processos de planejamento, de maneira a potencializar o desenvolvimento da criança.

No entanto, retomando o que anteriormente foi explicado no tópico 3.2 e articulando com o conceito apresentado por Rocha (2005a), uma das características fundamentais para que esse processo possa ser realizado é a frequência regular e o bom estado de saúde dos indivíduos. No contexto pesquisado não tínhamos com prever quantos sujeitos estariam presentes, por quanto tempo se encontrariam hospedados na instituição e quando voltaríamos a reencontrá-los – se os reencontrássemos, pois, as crianças e adolescentes que se encontravam em tratamento poderiam receber alta médica ou virem a falecer, assim como poderíamos encontrá-los debilitados devido aos procedimentos médicos. Diante dessa situação, não fazia sentido trabalharmos projetivamente, visando potencializar o desenvolvimento dos sujeitos. Percebemos a necessidade de potencializarmos ações que proporcionassem a esses sujeitos desfrutarem um pouco de suas infâncias, promovendo momentos de alegria enquanto estivessem presentes, sem contar com outra possibilidade de reencontro.

Mediante ao exposto e compreendendo que os conceitos não davam conta das singularidades do contexto, apresentaremos o que chamamos de mediações pedagógicas.

Entendemos por mediação pedagógica a forma como conseguimos compartilhar nossas intenções, transpondo conhecimento e auxiliando na construção de novos saberes, de forma que os sujeitos os ressignifiquem e, junto com seus pares e parceiros adultos, apropriem-se destes, abrindo possibilidades de participação em seus mundos e contribuindo para nossa reorientação pedagógica²².

As mediações também integraram as relações pedagógicas estabelecidas pelo PBMR. Diferentemente das interações, nas mediações, quando percebemos abertura e acolhimento das crianças, fomos mais propositivos em relação às brincadeiras e aos jogos vivenciados no projeto.

No início do Projeto, como não tínhamos experiências sobre o modo de intervir com crianças e adolescentes em tratamento oncológico, operamos com uma lógica próxima da Educação Física escolar. Nesse sentido, realizamos nosso planejamento centrado em jogos e brincadeiras que julgávamos viáveis ao público-alvo, nos qual continha diferentes brincadeiras que contemplavam faixa etárias específicas, atividades lúdicas com baixas demandas energéticas e adequadas para diferentes possibilidades físicas.

Essas atividades foram pesquisadas em diversos sites de brincadeiras infanto-juvenis e em diferentes livros. Era muito difícil encontrarmos brincadeiras que se adequassem ao contexto apresentado; a maioria necessitava de muitos participantes para serem desenvolvidas e precisávamos propor atividades que contemplassem tanto um como trinta sujeitos (capacidade máxima de acolhimento da Acacci), ou eram brincadeiras muito ativas, nas quais os sujeitos precisariam correr ou que demandavam alto gasto energético para realizá-las, ação que não é indicada em determinadas fases do tratamento. Também encontrávamos muitas brincadeiras nas quais não conseguiríamos realizar adaptações que visassem contemplar os sujeitos com diferentes limitações físicas.

A seguir, trazemos fragmentos de dois diários de campo que exemplificam algumas das brincadeiras que conseguimos realizar.

A mestranda, após algumas partidas brincando com duas crianças e uma voluntária na mesa de totó, sugere que brinquem de outra coisa. Pergunta se querem brincar de

²² De acordo com Barbosa (2018, p. 306) a reorientação pedagógica, oferece possibilidades de construir um novo sentido. “Assim, a reorientação pedagógica pode possibilitar novos caminhos e significados para a ação docente”.

pique cor ou caça ao tesouro, todos escolhem a brincadeira pique-cor e logo a iniciam. (DIÁRIO DE CAMPO 09-03-2017).

A mestranda e a graduanda convidam duas crianças para brincarem de “Que bicho é esse?”, que prontamente aceitam e iniciam a brincadeira. Mais uma criança chega à brinquedoteca, as professoras do “PBMR” também a convidam para participar e explicam a brincadeira. A criança aceita o convite e se junta ao grupo. (DIÁRIO DE CAMPO 23-03-2017).

Como estratégia para conseguirmos desenvolver a brincadeira de pique-cor sem que as crianças tivessem alto gasto energético devido à corrida, sugerimos que a mesma ocorresse na Sala 2, por ser uma sala menor e com mais variedade de brinquedos coloridos, até os quais as crianças não teriam que correr para alcançá-los. Para incluir uma das crianças que era cadeirante na brincadeira, percebemos que a própria utilizava um travesseirinho com fronha estampada para apoiar os pés e, durante a brincadeira, sugeríamos que as crianças procurassem as cores que estivessem presentes na estampa de seu travesseiro ou que se encontrassem próximas à criança cadeirante.

As pesquisas realizadas na busca por brincadeiras que se adequassem às diferentes possibilidades das crianças e adolescentes do contexto nos proporcionaram um enriquecimento no repertório de atividades lúdicas que poderíamos empreender com esses sujeitos. Nesse processo também fomos nos autoformando; refletíamos sobre as possibilidades de adaptar as atividades, as quais pudessem abarcar o interesse de sujeitos de diferentes faixas etárias, e, após as termos ministrado, refletíamos sobre os fatores que poderiam ter influenciado em sua aceitação ou recusa.

Apesar de tantas pesquisas e estratégias realizadas no intuito de ampliarmos nossas ações pedagógicas com ações mais propositivas, a maioria das iniciativas de aproximação com o planejamento que realizávamos era frustrada.

Mesmo felizes com o fato de estarmos sendo bem acolhidas e conseguindo interagir nas brincadeiras das crianças e de alguns adolescentes, sentíamos-nos frustradas por, na grande maioria das vezes, não conseguirmos articulação com nossos planejamentos e não evoluirmos de interações para mediações. Perguntávamos o que estávamos conseguindo empreender junto as crianças e adolescentes, o que pretendíamos realizar, qual o nosso papel como professoras de Educação Física naquele espaço e como poderíamos mediar conhecimentos inerentes ao nosso campo de atuação, em um espaço cheio de brinquedos que despertavam o interesse e

desviavam a atenção desses sujeitos. Esses questionamentos nos levaram a refletir sobre nossas ações e o contexto em que estávamos inseridas.

Percebemos que estávamos muito centradas em nossos planejamentos, ainda impregnadas com a postura de professores escolares, segundo as quais desejávamos controle e domínio sobre os sujeitos presentes na brinquedoteca. Além disso, não estávamos sensíveis em perceber quais eram seus reais interesses e as formas que os manifestavam, assim como os sentimentos que os perpassavam, se estavam tristes, introspectivos ou indispostos para brincar e/ou se relacionar com os outros. Essa frustração foi a “mola propulsora” para nossas reflexões, nas quais procuramos, em diálogo com a Sociologia da Infância, meios para mediar ações com as crianças e adolescentes participantes do projeto.

Para tanto, compreendemos que, para conseguir despertar o interesse e adesão dos sujeitos em nossas atividades, teríamos que nos tornar mais interessantes que os brinquedos estruturados que compunham a brinquedoteca e nos desfazer da postura de professor escolar.

Inicialmente pensamos em propor atividades que os infanto-juvenis ainda não tivessem vivenciado e que despertassem a curiosidade dos mesmos. Levamos para a brinquedoteca materiais coloridos e diferentes, como: *swingpools*, claves de malabares, diabolôs, entre outros, que possuíam a característica de despertar a curiosidade do universo infanto-juvenil, fosse por suas cores ou pelo fato de os mesmos não os conhecerem. Para as crianças e adolescentes poderem manipular esses materiais, precisávamos higienizá-los com álcool devido ao risco de se contaminarem devido à baixa imunidade em que se encontravam.

Utilizando-nos dessa estratégia, buscamos transferir o interesse que as crianças e adolescentes apresentavam pelos brinquedos da brinquedoteca para os materiais que levávamos para a mediação. Percebemos que os sujeitos recebiam a presença dos novos materiais no espaço com curiosidade e demonstravam certa expectativa, tanto do que poderiam ser, quanto de como poderiam brincar com os mesmos, e se aproximavam para ouvir a proposta da atividade que iríamos realizar. Independentemente se os sujeitos aceitassem ou se recusassem a participar das atividades propostas por nós, todos se sentiam atraídos pela presença dos novos “brinquedos” no espaço. Aos poucos, as crianças e adolescentes começaram a apresentar uma expectativa sobre o que realizaríamos em nossos encontros e quais as atividades que proporíamos. Elas nos encontravam em diferentes espaços da Acacci e principalmente na porta da brinquedoteca perguntando o que havíamos trazido de novo para brincarmos, auxiliavam-nos na higienização dos materiais e no deslocamento dos mesmos até a sala1 da brinquedoteca.

Como mostraremos nos recortes dos diários de campo a seguir.

He-Man (7 anos de idade) observa os aparelhos circenses que havíamos levado para a mediação enquanto estávamos higienizando-os. Neste momento, surgem várias perguntas: se são objetos do circo, se daríamos uma aula de circo, para que servia cada objeto, entre outras, as quais a graduanda e a mestrande vão respondendo. Ao finalizarmos a limpeza do material, os levamos para a mesa da sala 1 da brinquedoteca. He-Man se dispõe a ajudar, levando alguns dos aparelhos. (DIÁRIO DE CAMPO 17-08-2017).

Para chamar a atenção das crianças que se encontravam presentes nos espaços da brinquedoteca, a mestrande se senta no chão e começa a tocar o pandeiro. Duas crianças que estavam próximas se aproximam, a graduanda passa para elas o caxixi, estas se juntam na produção do som. As demais crianças ficam curiosas e se reúnem na para ouvir a proposta da brincadeira. (DIÁRIO DE CAMPO 22-03-2018).

Em relação às crianças e adolescentes que não se mostravam tão curiosas e ainda mantinham sua atenção nos brinquedos da brinquedoteca, os abordávamos informando que havíamos trazido brincadeiras legais e diferentes e perguntávamos se os mesmos desejavam participar, como exemplificaremos logo abaixo.

Lince Negra (9 anos de idade) e Jean Grey (10 anos de idade) começam a jogar sinuca na sala de jogos da brinquedoteca. A graduanda se aproxima das mesmas e informa que havíamos preparado uma atividade nova e que iríamos iniciá-la, perguntando em seguida se desejariam participar. As crianças se interessam e se direcionam para sala 1 da brinquedoteca. A graduanda também convida Wolverine (12 anos de idade) e Fera (10 anos de idade) que se encontram jogando X-Box, mas eles dizem que referem continuar com o jogo. (DIÁRIO DE CAMPO 19-04-2018).

Na maioria das vezes, as crianças e os adolescentes que se encontravam no espaço aceitavam participar da atividade. Quando não se interessavam pela proposta, respeitávamos seus desejos de continuar interagindo com o brinquedo ou brincadeira que já estavam realizando, o que era muito frequente entre os adolescentes, principalmente na faixa etária entre 15 a 18 anos. Porém não deixávamos de refletir sobre o que despertava seus interesses, para que em outra ocasião conseguíssemos contemplá-los.

Inicialmente, nas relações pedagógicas em que procuramos abordar os jogos e as brincadeiras, escolhíamos as atividades que considerávamos serem as mais atraentes aos sujeitos. Todavia, essa escolha apresentou um caráter aleatório. De fato, conseguimos desenvolver algumas mediações com as crianças e adolescentes, contudo, não conseguimos o êxito desejado e

sentimos necessidade de estabelecer algo que promovesse certa continuidade de um encontro para o outro. Ao refletirmos sobre as nossas próprias práticas, chegamos à conclusão de que a oferta de atividades isoladas dificultava a compreensão por parte das crianças, assim como a nossa também, em constituir um trabalho permanente e sistematizado.

Embora as nossas relações pedagógicas variassem muito, em termos de frequência e quantidade de crianças e adolescentes presentes em cada dia, julgamos necessário estabelecer conexões entre os encontros, potencializando, dessa forma, a construção coletiva de sentidos para as atividades propostas. Como estratégia, elegemos temáticas e abordamos os possíveis conteúdos relacionados. A escolha de trabalharmos por meio de temáticas nos proporcionava condições de resgatar o conteúdo e as atividades empreendidos, possibilitando que fossem ofertados para as crianças e adolescentes que não haviam participado das mediações anteriores, facilitando a compreensão e adesão dos sujeitos e nos auxiliando quanto à organização do planejamento e ao desenvolvimento das propostas trabalhadas.

Também sentimos necessidade de modificarmos a forma como planejavamos as atividades, que anteriormente eram divididas por faixas etárias. Passamos a pensar em atividades mais flexíveis e que fossem abertas a adaptações, de forma que dessem oportunidades de, mediante nossa adequação, contemplarmos na mesma brincadeira diferentes faixas etárias e possibilidades funcionais.

Após as crianças e adolescentes terem vivenciado todas as atividades que nos propúnhamos a oferecer em cada mediação, perguntávamos quais elas haviam gostado mais e permitíamos que voltassem a praticá-las. Em seguida, buscávamos avaliar junto aos mesmos se haviam gostado das brincadeiras, se queriam continuar brincando com atividades relacionadas à temática trabalhada, se conheciam outras brincadeiras relacionadas a temática que quisessem nos ensinar, e, quando percebíamos que estavam se esgotando as possibilidades de trabalho com o tema ou que as crianças e adolescentes demonstravam estar perdendo o interesse, perguntávamos quais brincadeiras eles gostariam que propuséssemos. Para auxiliar na escolha, levávamos vídeos e imagens de atividades que já havíamos percebido que era de interesse da maioria das crianças e adolescentes, os quais desaprovavam ou aprovavam e escolhiam.

Nesse processo algumas crianças e adolescentes verbalizavam seus desejos em realizar determinadas atividades. Também percebíamos, por meio de diferentes linguagens manifestadas, quais eram seus interesses e, na medida do possível, buscávamos contemplá-los. Porém, não sabíamos, ao levarmos a mediação que atenderia ao desejo de determinado

sujeito, se conseguiríamos reencontrá-lo na instituição. Nesse caso, realizávamos a proposta mesmo assim e, quando reencontrávamos o próprio, o informávamos de como havíamos desenvolvido a atividade que ele havia sugerido. Percebíamos que mesmo sem que o sujeito houvesse realizado a mediação e fosse contemplado em seu interesse, este se sentia valorizado por ter tido seu desejo auscultado, reconhecido e materializado, de forma que tinha nas atividades desenvolvidas pelo projeto o seu reconhecimento como agente social e coprodutor da prática empreendida.

Concordamos com Rocha (2008) no que compreende a importância e a potência de auscultar as crianças. Em nossas ações, também percebemos o mesmo junto aos adolescentes, no que tange a considerar a escuta das vozes desses sujeitos para além de uma percepção auditiva e da recepção de informações, mas principalmente no acolhimento e compreensão dessas vozes e de suas intenções. Sobretudo quando acompanhadas de outras formas de linguagens, como expressões corporais e faciais que revelam seus desejos, necessidades, anseios, medos e frustrações, assim como os sentidos e significados que os infanto-juvenis imprimem em seus mundos. Para Rocha (2008, p. 46)

[...] a ênfase na *escuta* justifica-se pelo reconhecimento das crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação.

Estabelecendo essa relação dialógica com as crianças e adolescentes, escolhemos algumas temáticas que orientariam as nossas mediações. No processo de escolha, consideramos seus interesses, o contexto social vivenciado (Copa do Mundo de 2018 e folclore) e as possibilidades que as temáticas ofereciam para uma ampla oferta de jogos e brincadeiras a elas relacionados. Com base nesses critérios, definimos as seguintes temáticas: Brincando com circo; Brincando de construir brinquedos; Brincando com a cultura popular brasileira; Brincando com a Copa do Mundo; e Brincando com os esportes.

As atividades tematizadas que desenvolvemos possuíam a intencionalidade de proporcionar oportunidades em que as crianças e adolescentes pudessem materializar o direito de brincar e, por meio desse, enriquecessem seus capitais culturais lúdicos, ampliassem suas vivências motoras e possibilitassem momentos em que esses sujeitos se tornassem agentes ativos de

seus próprios processos sociais, nos quais transformavam e reelaboravam o conteúdo ofertado, resignificando-o e produzindo cultura.

Compreendemos que, mesmo sendo propositivas em nossas mediações pedagógicas, deveríamos continuar atentas às práticas de apropriação que as crianças e adolescentes imprimiam nos bens culturais, fossem eles ofertados por nós durante as brincadeiras, ou o que lhes eram oferecidos comumente. Conforme já mencionado, compreendemos que os infanto-juvenis realizam um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) dos jogos, brinquedos e brincadeiras que lhes são apresentados.

3.5.1 Temáticas desenvolvidas

Nesse subtópico, apresentaremos as temáticas que foram desenvolvidas junto às crianças e adolescentes em tratamento oncológico e os jogos e brincadeiras que conseguimos executar.

3.5.1.1 Brincando com o circo

Nas mediações em que trabalhamos a temática circense, buscamos oferecer uma oportunidade para que crianças, adolescentes e familiares tivessem contato com elementos da arte circense, criando espaço-tempo em que pudessem externar suas autorias, produções culturais e produção de sentidos.

Mediante a um olhar atento e sensível para como os infanto-juvenis reagiriam a nossa proposta, iniciamos nossas mediações pedagógicas. Percebemos o interesse das crianças e de alguns adolescentes logo quando iniciamos a higienização dos materiais. O fato de serem objetos diferentes dos que estavam acostumados a encontrar na brinquedoteca despertou a curiosidade e motivou os sujeitos a ficarem próximos a nós, demonstrando que mantinham certa expectativa do que iríamos fazer com tais materiais.

Como demonstraremos no fragmento do diário de campo a seguir:

He-Man (7 anos de idade) chega à brinquedoteca e vê a graduanda e a mestranda higienizando os materiais, ele pergunta se vamos brincar de circo. A graduanda responde que sim e pergunta se ele já foi a algum circo, a criança diz que não. Ele observa os aparelhos coloridos e neste momento vão surgindo várias perguntas, as

quais as professoras vão respondendo. Ao finalizarem a higienização, começam a levar os materiais para a mesa da Sala 1 da brinquedoteca, e He-Man se dispõe a ajudar, levando alguns dos aparelhos. (DIÁRIO DE CAMPO 17-08-2017).

A estratégia de dar visibilidade aos materiais circenses não teve tanto êxito com todos os adolescentes. Diante desse fato, os convidamos para que fossem visualizar os materiais circenses que havíamos levado para a atividade. Ao se depararem com os objetos, os acharam muito legais, perguntaram-nos como os havíamos conseguido, porém revelaram não ter interesse em participar e retornaram para a sala de jogos, convidando-nos para brincar de totó e sinuca.

A postura dos adolescentes de interesse nos objetos circenses e recusa em participar das atividades que pretendíamos efetuar nos sinalizou que precisávamos refletir em diferentes possibilidades de abordarmos a temática.

Junto aos outros sujeitos procuramos continuar instigando a curiosidade de como poderíamos brincar com os mesmos. Havíamos colocado em cima de uma mesa os objetos circenses, entre eles: bolas, aros, fitas, *swingpools*, diabolôs e claves, de forma que as crianças e adolescentes os percebessem e alcançassem. Reunimos os sujeitos presentes no espaço e iniciamos a atividade.

Partimos da observação de imagens circenses, seguida de questionamentos: do que as mesmas tratavam, quais eram as profissões retratadas e se já haviam ido ao circo. Os estimulávamos a verbalizar o que sabiam sobre o assunto e valorizávamos os seus saberes. A partir do que as crianças e adolescentes nos ofereciam, potencializávamos a conversa, contextualizando o circo antigo e o contemporâneo, instigando-os a refletirem sobre as diferenças entre ambos.

As Imagens 6 e 7 demonstradas a seguir denotam a estratégia utilizada para ilustrar algumas das profissões circenses.

Imagem 6 - Profissões circenses



Fonte: Internet.

Imagem 7 - Profissões circenses



Fonte: Internet.

Na medida em que as crianças e adolescentes se sentiam à vontade para falar sobre a temática, também percebiam a semelhança entre os objetos, relacionando-os às imagens. Percebíamos em alguns sujeitos o desejo de pegar e manipular os mesmos, entretanto, esses se continham esperando nossa autorização. Nesses casos, perguntávamos como poderíamos brincar com aqueles objetos; algumas crianças e adolescentes respondiam que não sabiam.

Percebemos que esses sujeitos apresentavam dificuldade em conseguir esboçar criatividade, autonomia e se apresentavam um pouco retraídos, impactados na espontaneidade natural da

infância, demonstrando que para eles era difícil executar movimentos com os objetos. Mediante o observado, recorremos novamente às imagens e os instigamos a refletir como as pessoas que estavam retratadas se utilizavam de tais materiais. A partir da identificação do movimento pelas crianças e adolescentes, observamos uma reprodução do que haviam visualizado. Todavia, compreendemos que os sujeitos não internalizam passivamente os bens culturais apresentados, pois existe uma *estética da recepção* (MELLO et al, 2016). Ancorados nesse conceito, valorizávamos o movimento realizado pelos sujeitos e os incentivávamos a experimentarem suas próprias formas de manipular e brincar com os materiais.

Timidamente, novas possibilidades de movimento começaram a acontecer e, na medida em que valorizávamos as ações de protagonismo desses sujeitos, tanto parabenizando e exaltando, quanto incentivando os colegas a vivenciarem o movimento, outras crianças e adolescentes se sentiram mais confiantes e também começaram a apresentar outras possibilidades, seus processos inventivos.

Na medida em que percebíamos que havia necessidade, potencializávamos a atividade. Como apresentaremos a seguir.

A graduanda apresenta os aros para os adolescentes Ciclope (15 anos de idade) e Professor X (12 anos de idade) e para a criança Gambit (4 anos de idade) e pergunta como eles poderiam brincar com os aparelhos. Estes começam jogando os aros para cima. Perguntamos o modo como o aro é usado no circo, os adolescentes falam que é um instrumento de malabarismo e tornam a jogar o aro para cima e pegar. Após alguns instantes, a mestranda pergunta se eles conseguem pensar em outras formas de utilizar o aro. Os adolescentes pensam um pouco e Professor X começa a girar o aro no braço. A pesquisadora valoriza a ideia e propõe que os outros a experimentem. Em seguida Ciclope faz o aro girar no chão como um pião, a mestranda volta a apreciar a ação e a estimular que os colegas também façam o movimento. Nesse instante, Gambit faz o aro rolar para frente como um carrinho, e todos repetem o movimento. A mestranda senta em frente a Gambit para brincarem de jogar o aro um para o outro. A graduanda entrega outro aro para os adolescentes e pergunta como poderíamos manipular os mesmos. Professor X e Gambit exploram as possibilidades, o adolescente Ciclope, como apresenta uma limitação de movimentos (não consegue mexer todo o lado esquerdo do corpo), coloca os dois aros no braço direito, fazendo-os girar. A pesquisadora oferece mais um aro para Gambit, e junto com a brincadeira de jogar o aro um para o outro, pergunta qual a cor de cada aro. (DIÁRIO DE CAMPO 10-8-2017).

Podemos observar nesse fragmento do diário de campo que tanto a criança quanto os adolescentes, mesmo em momentos diferentes de aprendizado, apropriam-se, ressignificam e criam novos movimentos, a partir dos conhecimentos que os perpassavam e de como consumiram o conteúdo que havia sido ofertado, manipulando-os e utilizando conforme suas

percepções. Assim surgem diferentes *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) que foram compartilhadas em interações entre os sujeitos. Nas atividades empreendidas, possibilitamos que as crianças e adolescentes tivessem espaço para atribuir aos objetos e às brincadeiras que desenvolvíamos “[...] um lugar onde possam marcar o que *fazem* com os produtos” (CERTEAU, 1994, p. 39). Ao conferirem outras formas de utilização dos materiais disponibilizados, as crianças e adolescentes se tornaram autores de suas próprias experiências. As atividades desenvolvidas nessa mediação partiram das percepções das crianças e dos adolescentes frente aos movimentos visualizados e, posteriormente, foram potencializadas pelas professoras do PBMR, que buscaram articulação com o planejamento realizado. Nas mediações do projeto, as atividades eram planejadas de forma que possibilitassem a cada indivíduo realizá-la conforme sua condição, abarcando tanto os sujeitos com diferentes faixas etárias e momentos da aprendizagem, quanto com diferentes possibilidades motoras. Contudo, foi a partir da vivência junto aos sujeitos, que apontamos no fragmento do diário de campo a seguir, que conseguimos materializar essa intenção pedagógica.

Estávamos trabalhando a temática circense junto ao Professor X (12 anos de idade), Ciclope (15 anos de idade) e Gambit (4 anos de idade). Esses sujeitos apresentavam cada um, uma particularidade, o adolescente Professor X era cadeirante, o adolescente Ciclope apresentava comprometimento motor em todo o lado esquerdo, e a criança Gambit demonstrava dificuldade em determinadas práticas, como por exemplo: associação de lateralidade, coordenação motora, consciência corporal e na assimilação das brincadeiras.

Como uma das atividades propostas para trabalharmos o conteúdo de malabarismo com bolas, havíamos sugerido aos sujeitos a brincadeira de escravos de Jó. Apesar de termos explicado a atividade para todos os sujeitos e de todos terem aceitado participar, a criança Gambit no decorrer da brincadeira, começa a rolar a bola de plástico para a pesquisadora, esperando que a própria a mandasse de volta, demonstrando que ao mesmo tempo em que desejava estar junto ao grupo, também desejava dar continuidade a brincadeira que estava realizando anteriormente. Para atender o interesse da criança, a pesquisadora se divide, administrando as duas brincadeiras, de forma que, ao mesmo tempo em que pegava as bolas que eram direcionadas para a criança Gambit e passava-as para os colegas na brincadeira de escravo de Jó, também recebia e devolvia a bola que Gambit lhe havia encaminhado.

As brincadeiras conseguiram se desenvolver paralelamente por determinado tempo, todavia, a velocidade em que as bolas eram passadas para os colegas passou a não ser compatível, as bolas se misturaram e a brincadeira de Gambit (4 anos de idade) passou a atrapalhar a brincadeira desenvolvida com os adolescentes. Mesmo nessa situação, Professor X (12 anos de idade) e Ciclope (15 anos de idade) não interromperam a brincadeira e buscaram se adequar passando as bolas que conseguiam pegar, permitindo que a criança se mantivesse junto a eles. (DIÁRIO DE CAMPO, 10-08-2017).

Estávamos inseridas em um contexto novo, no qual não havia experiências e relatos anteriores que nos embasassem. Possuíamos apenas como norte os pressupostos teórico-metodológicos que orientavam nossas práticas e o compartilhamento de saberes junto à equipe da instituição. Foram as experiências que vivenciamos junto aos sujeitos e a reflexão de nossos erros e acertos que possibilitaram a materialização de intenções em ações e contribuíram para nossa formação.

Percebemos que nossa postura aberta às adaptações das atividades, flexibilizando a manipulação dos objetos, o constante diálogo com os sujeitos, no qual verbalizavam suas possibilidades, e a relação de solidariedade presente entre crianças e adolescentes viabilizaram práticas que contemplaram a presença de sujeitos com diferentes faixas etárias e funcionalidades motoras na mesma brincadeira.

Resgatando o que foi abordado anteriormente sobre a postura apresentada por determinados sujeitos, frente aos brinquedos circenses e a nossa mediação: enquanto a maioria das crianças e adolescentes demonstrava estar retraída e um pouco impactada em suas espontaneidades, também encontramos algumas que se apresentavam espontâneas, autênticas e criativas, logo no início de nossas mediações. Esses sujeitos se relacionavam com os objetos e interagiam em nossas atividades de forma diferente, como mostraremos no contexto a seguir.

Após termos anunciado para He-Man (7 anos de idade) que iríamos trabalhar a temática circense e desenvolvido todo contexto pedagógico relatado anteriormente, a graduanda pergunta à criança se ela conhece o objeto que a contorcionista está segurando na imagem apresentada. He-Man responde que não. A graduanda explica que é uma fita, e que havíamos trazido algumas para brincarmos. Então ela pede para que a criança procure o objeto sobre a mesa. He-Man pega uma fita e a manipula com curiosidade, explorando possíveis movimentos, em seguida se senta e a coloca ao seu lado. A criança automaticamente visualiza a imagem do malabarista com a clave e relata que aquele objeto também está sobre a mesa, pega uma e se senta novamente, colocando a clave ao lado da fita. A mestrandia propõe uma brincadeira de malabarismo com lenços de tule e entrega um para cada, a graduanda inicia uma brincadeira de jogar o lenço para cima e tentar pegar. He-Man acompanha a brincadeira e se mostra uma criança muito dinâmica, realizando rapidamente a atividade e retornando para nós, demonstrando uma expectativa para a próxima brincadeira. Devido à ansiedade, expectativa e a como a criança se relacionava com as atividades, percebemos a necessidade de acompanharmos seu ritmo, conduzindo a mediação de forma mais dinâmica. Ao final das atividades, a criança retornava à mesa e escolhia qual o objeto que desejava explorar. A partir de sua seleção, conduzíamos a mediação. Em meio a uma atividade, He-Man decide que seria o palhaço do circo, procura uma fantasia e uma peruca para se caracterizar, oferecendo uma peruca para a mestrandia, para a graduanda e para a Educadora Social. Ao retornar para nossa mediação e explorar todos os objetos, He-Man decide que agora ele iria nos explicar as brincadeiras circenses, nos coloca sentadas em sua frente, pega as imagens e alguns materiais e diz que ele seria o palhaço e nós, suas assistentes, mas que antes iria arrumar a sala com pequenos agrupamentos de objetos circenses, explicando que as crianças que chegassem, iriam se sentar ao lado

dos materiais para poder interagir com os mesmos, durante a apresentação que pretendia realizar. He-Man pede para que o ajudemos a pegar mais materiais e a espalhar por toda sala. Ao final nos parabeniza por o termos ajudado e diz que agora irá nos arrumar para a apresentação, e finge higienizar com álcool nossas roupas e mãos. He-Man havia escolhido duas fantasias de princesas, chapéu de palhaço e os lenços de tule que usamos na mediação. Então nos arruma e anuncia que agora seríamos mãe e filha. (DIÁRIO DE CAMPO 17-08-2017).

A Imagem 8 ilustra os arranjos e as produções culturais produzidos na mediação pedagógica com a temática circense.

Imagem 8 - Produções culturais nas mediações circenses



Fonte: As autoras.

No presente relato, podemos observar as formas de apropriação que a criança empreendeu a partir das atividades circenses que ofertamos e como empregou outras *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) que não aqueles direcionados por nós.

Essas operações de emprego – ou melhor, de reemprego – se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação, ou seja, com os deslocamentos que substituem maneiras ou métodos pela identificação com o lugar. Isso não impede que correspondam a uma arte muito antiga de “fazer com” (CERTEAU, 1994, p. 93).

O que a criança “fabricou” com o bem cultural ofertado, a partir de sua subjetividade, empreendendo durante a brincadeira sua autonomia e imprimindo nessa ação suas marcas, possibilitou que esse sujeito se tornasse protagonista em seu mundo de vida e demarcou a forma que essa criança se relacionou com a atividade proposta.

Também percebemos nesse contexto o comportamento autêntico, autônomo e dinâmico da criança e como essa se relacionava com os objetos que oferecíamos, de forma que, para atender sua expectativa, propusemo-nos a adequar nossa mediação. Os infantis comumente se utilizam de diferentes linguagens para externalizarem seus desejos (ROCHA, 2008). A postura dinâmica que a criança assumia e a ansiedade em manipular o próximo objeto durante a apresentação circense, ao final, revelou-se no desejo de aprender quais movimentos ela poderia executar com os materiais ofertados, para, depois, assumir o lugar de quem detinha o conhecimento e possuía o controle da brincadeira. Corsaro (2009, p. 34) aponta que durante a brincadeira “A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem principalmente a *status*, poder e controle”. A criança, ao assumir o papel do adulto, estabelece para si uma posição hierarquizada, na qual detém o controle sobre suas próprias vidas, lugar que a criança em tratamento oncológico pouco ocupa.

Nas mediações desenvolvidas com a referida temática, trabalhamos as atividades relacionadas a algumas das profissões que integram o espetáculo circense: Malabarista, Contorcionista, Palhaço e Mágico.

Para desenvolver atividades referentes ao malabarismo, oportunizamos bolas de papel, plástico e as bolas oficiais que são utilizadas nas apresentações circenses, assim como claves e aros. Iniciamos a proposta com as bolas mais leves e progressivamente com as mais pesadas. Após permitirmos que as crianças e adolescentes se apropriassem do material e brincassem conforme suas possibilidades, as orientamos na realização da atividade. Inicialmente trabalhamos com apenas uma bola e, após os sujeitos terem se familiarizado com o movimento, introduzimos a segunda e, posteriormente, a terceira. A mesma progressão pedagógica se deu com os outros objetos.

Para possibilitar atividades que remetessem ao contorcionismo, iniciamos trabalhando a brincadeira de estátua, estimulando diferentes e divertidas poses. Em sequência, apresentamos novamente a imagem que retratava a modalidade, entregamos uma fita para cada criança e pedimos que fizessem do seu jeito uma pose que julgassem se enquadrar na referida categoria. Surgiram diferentes poses, as quais geravam risos e a sensação de serem capazes de realizar uma ação tão difícil. Outras formas de apropriação e de protagonismo ocorreram ao trabalharmos com a fita, como mostraremos no contexto a seguir:

Após explorarem e compartilharem entre si diferentes maneiras de movimento com a fita, Supergirl (12 anos de idade) pede outra fita e produz um movimento

diferenciado de todos os outros que havíamos experimentado anteriormente. Ela faz um desenho de coração com as duas fitas e com brilho nos olhos e um largo sorriso, disse: “Tia, olha o que eu sei fazer!” Nesse momento a mestranda percebe sua manifestação de entusiasmo e alegria e não só valoriza a sua autoria correspondendo com a mesma alegria e entusiasmo, como também propõe aos demais colegas que realizássemos todos o movimento de autoria da colega (DIÁRIO DE CAMPO 31-08-2017).

Em diálogo com Corsaro (2009, 2011) e Sarmiento (2003, 2008, 2013), quando afirmam a importância de promover e valorizar as produções culturais infantis, nos quais também nos embasamos para com as culturas juvenis, percebemos em situações como esta que, ao reconhecermos a capacidade da Supergirl de criar um movimento e darmos visibilidade a essa inventividade, fortalecemos o sentimento de autoconfiança e os próprios laços de confiança estabelecidos nas relações entre os sujeitos envolvidos na atividade.

Retornando a mediação realizada com Professor X, Ciclope e Gambit, para desenvolvermos a atividade com as fitas e *swingpool*, procuramos junto com os sujeitos buscar formas para realizar a brincadeira, como mostraremos no fragmento do diário de campo a seguir.

Professor X pega dois *swingpools* e começa a rodá-los em volta da cadeira de rodas. Ciclope, ao visualizar o colega, também pede dois e, ao movimentá-los com apenas uma mão, sente dificuldade. A graduanda o instrui a realizar a ação com apenas um aparelho, o que o adolescente acolhe e dá seguimento a brincadeira. Gambit também recebe um *swingpool*, porém se desinteressa da brincadeira e se direciona para interagir com os brinquedos da brinquedoteca. (DIÁRIO DE CAMPO 10-08-2017).

Nesse fragmento do diário de campo, podemos evidenciar duas situações recorrentes nas mediações do PBMR: a constante adaptação das atividades, nas quais buscávamos proporcionar a participação de sujeitos com diferentes possibilidades funcionais; e o respeito à liberdade da criança ou adolescente de entrar e sair da brincadeira a partir do seu interesse.

Muitas das situações nas quais precisávamos adaptar a atividade para a participação dos sujeitos eram previstas e pensadas por nós em nossos planejamentos, todavia, no cotidiano também surgiam situações que eram novas e inesperadas, em que buscávamos com os próprios pensar possibilidades de como superar os desafios. Em muitos casos eram as crianças e adolescentes que nos indicavam quais as maneiras como conseguiam realizar o movimento. Aprendíamos com eles a forma de brincarmos juntos, superando as limitações, fossem elas provisórias ou definitivas.

Nesse sentido, entendemos que, para estabelecer relações pedagógicas com esse público, foi importante manter uma postura aberta ao diálogo, a receber as informações e aprender com os sujeitos que vivenciavam o processo, ouvindo e acolhendo suas contribuições e procurando encontrar possibilidades em um contexto de impossibilidades.

No que tange ao respeito à liberdade da criança ou adolescente entrar e sair da brincadeira a partir do seu interesse, percebemos que, mesmo planejando mediações que considerávamos atraentes ao público, em alguns momentos esses se desinteressavam de nossas atividades e migravam para brincar com os jogos e brinquedos do espaço, às vezes voltavam a participar em nossas atividades e outras não. Como dissemos anteriormente, compreendemos que respeitar o desejo da criança ou adolescente de interagir ou não em nossas atividades é uma forma de valorizarmos sua postura autônoma. Todavia, por vezes nos sentíamos frustradas por não termos conseguido prender a atenção de todos os sujeitos os contemplando em suas ludicidades e nos perguntávamos o que poderíamos fazer de diferente nas próximas mediações.

Com a intenção de trabalharmos a proposta do palhaço, havíamos nos preparado para nos caracterizarmos do personagem, no entanto, algumas crianças sinalizaram que sentiam medo dessa figura. Mediante esse fato, propusemos que as mesmas pintassem seus rostos em frente a um espelho e após o fazerem, começaram por iniciativa própria a procurar perucas para comporem o personagem.

As atividades realizadas com a proposta de trabalharmos mágica foram as que mais despertaram a curiosidade das crianças, adolescentes e familiares que se encontravam na brinquedoteca. Na medida em que apresentávamos os truques de mágica, os sujeitos tentavam compreender e adivinhar como os mesmos se realizavam. Ao final da mediação, os truques foram revelados e ensinados. Oportunizamos que todos os que se encontravam presentes pudessem manipular os materiais e repetir os truques ensinados, de forma que os mesmos tivessem a oportunidade de aprender e realizar com outros amigos em outros espaços.

Havíamos explorado diferentes atividades da arte circense e refletíamos sobre o que poderia continuar despertando o interesse dos sujeitos. Novamente o cotidiano nos deu pistas de quais atividades poderíamos empreender. Observamos que algumas vezes, quando chegávamos à brinquedoteca, encontrávamos as crianças e adolescentes produzindo cartões para presentear seus familiares em dias comemorativos ou realizando outras atividades que demandassem suas habilidades manuais, como quadrinhos de palito de picolé, pinturas e colagens, recortes para lembrancinhas em E.V.A. Essas ações, associadas ao desejo dos

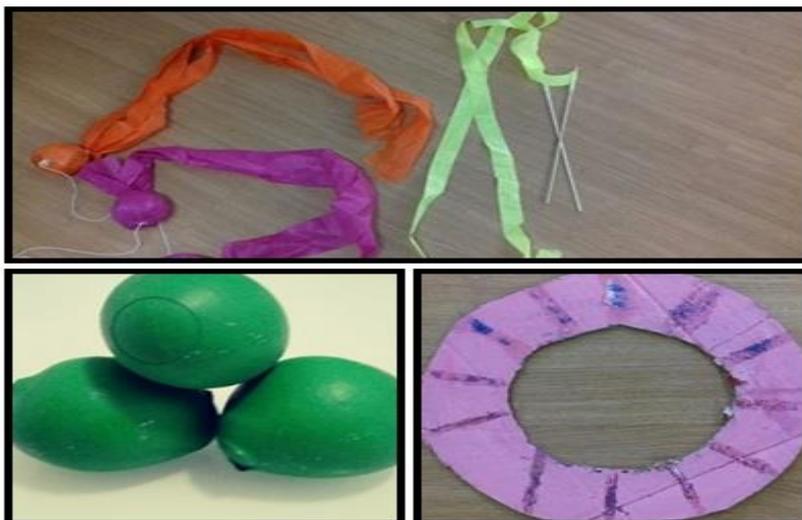
sujeitos em interagir com os brinquedos da brinquedoteca, nos fizeram refletir sobre a possibilidade de darmos continuidade às vivências circenses por meio de outra linguagem.

Propusemos como continuidade da temática circense que as crianças e adolescentes construíssem alguns dos objetos com os quais interagiram no decorrer das mediações. Ao revelarmos para os sujeitos a proposta da construção de brinquedos circenses, percebemos que esses demonstraram grande empolgação, principalmente pelo fato de poderem levar os mesmos para casa, o que manteve a adesão dos sujeitos na atividade. Para a realização dessas ações, contávamos sempre com a presença e o apoio da Educadora Social, que era a profissional responsável pelos espaços da brinquedoteca. Ela nos ajudava auxiliando as crianças menores e os sujeitos que apresentavam dificuldades em realizar a tarefa a confeccionarem seus brinquedos.

Durante a construção dos brinquedos circenses, percebemos que alguns sujeitos, apesar de se interessarem na atividade e quererem o brinquedo construído, não conseguiam aderir a mesma por muito tempo, mantendo, por vezes, uma articulação entre as brincadeiras com os brinquedos do espaço e nossa atividade. Mediante esse fato, imaginamos que a temática estava saturada e após a construção de alguns brinquedos circenses nos propusemos a pensar outra proposta.

A Imagem 9 representa os brinquedos circenses construídos junto com as crianças e adolescentes.

Imagem 9 - Brinquedos circenses construídos



Fonte: As autoras.

Após refletirmos sobre as experiências vivenciadas durante as mediações desenvolvidas com a temática circense, percebemos como estas foram significativas para nosso aprendizado enquanto professoras inseridas em um contexto educativo e terapêutico. Aprendemos que, para as crianças e adolescentes permanecerem interessados e participando de nossas propostas, tínhamos que manter uma dinâmica na apresentação das atividades e nos objetos oferecidos para os mesmos, pois a atração que esses sujeitos sentiam pelo brinquedo estruturado estaria sempre presente – o que significava que, na medida em que a brincadeira não mantivesse o interesse dos infanto-juvenis, estes iriam evadir da atividade, buscando interação com os brinquedos da brinquedoteca.

Compreendemos também que, para propormos atividades em um espaço com uma grande variedade de sujeitos em diferentes faixas-etárias e possuidores de distintas limitações físicas, precisávamos possuir um planejamento flexível a modificações e adaptações, para que os sujeitos pudessem interagir na mesma atividade de acordo com suas possibilidades e níveis de aprendizado. Precisávamos possuir também um arquivo amplo em nossa memória, de brincadeiras que nos possibilitassem variações e adequações que contemplassem as especificidades dos sujeitos. Diante do exposto, reforçou-nos a necessidade de dialogarmos com a equipe da instituição, a fim de descobrirmos as limitações às quais os sujeitos eram impostos.

As atividades lúdicas empreendidas pelo PBMR buscaram proporcionar espaços-tempos que promovessem interações e que potencializassem momentos em que crianças e adolescentes pudessem aprender e respeitar suas diferenças e externalizassem suas autorias e autonomias, revigorando seus processos inventivos.

3.5.1.2 Brincando de construir brinquedos

Iniciamos essa temática realizando um diagnóstico junto às crianças e adolescentes. Perguntávamos aos mesmos se haviam gostado de construir os brinquedos circenses e se teriam interesse em construir outros tipos de brinquedos, os quais também poderiam levar para casa. Conversávamos com os sujeitos procurando compreender de quais brinquedos gostavam, mantendo-nos atentas a qualquer pista que seus discursos pudessem sinalizar. Para esta ação, nos embasamos em Certeau (1994), que salienta a importância em compreendermos a fala dentro de seu contexto de produção. Queríamos entender quais brinquedos e

brincadeiras faziam parte de suas culturas e despertavam seus interesses, para além daqueles que estavam disponíveis na brinquedoteca. Paralelo a essa investigação verbal, deixamos com a Educadora Social um questionário diagnóstico para ser entregue às crianças e adolescentes que passassem pela Acacci.

O quadro a seguir apresenta o questionário diagnóstico que foi utilizado.

Boa tarde! Você pode nos ajudar a trazer atividades legais? Para isso, basta marcar as respostas para essas perguntinhas ou deixar suas ideias, o que acha?		
PERGUNTAS	SIM	NÃO
Você gostaria de fazer brinquedos, como biboquê, vai e vem, peteca entre outros?		
Você gostaria de aprender a fazer pipa?		
Você tem vontade de fazer competição de barquinhos na água?		
Você quer aprender a fazer pião?		
Você gostaria de jogar bolir	Fonte: As autoras.	

Fonte: As autoras.

Mediante os diálogos estabelecidos com os sujeitos e o resultado do questionário diagnóstico, percebemos a aceitação dos mesmos pela construção de brinquedos populares.

Para efetuarmos as mediações com a construção de brinquedos, inicialmente realizamos uma pesquisa na internet sobre brinquedos confeccionados com materiais recicláveis. Um importante critério para escolha dos mesmos foi o cuidado para que as crianças e adolescentes não se machucassem ao manipulá-los. Descartamos, assim, os brinquedos que possuísem partes cortantes e perfurantes. Também nos ativemos à questão do tempo que levaríamos para produzir cada brinquedo, visto que dispúnhamos de apenas duas horas para: esperar as crianças e adolescentes escolherem qual brinquedo confeccionar, ensiná-los como construir os mesmos e auxiliá-los em suas produções. Como estratégia para contornar tais empecilhos, buscamos levar os materiais previamente cortados e retocados nas saliências produzidas pelo corte, possibilitando-nos maior agilidade para produção e segurança de que os materiais não iriam machucar os sujeitos.

A Imagem 10 apresentadas a seguir ilustra os brinquedos construídos durante as mediações de construção de brinquedo.

Imagem 10 – Construção de brinquedos com materiais recicláveis



Fonte: As autoras.

Antes de iniciarmos as atividades, higienizamos todos os materiais que as crianças e adolescentes utilizariam na confecção de seus brinquedos, em seguida, apresentamos por meio de imagens os possíveis brinquedos que poderiam construir com os materiais que havíamos levado. Os sujeitos acolheram com interesse a proposta e escolheram quais materiais gostariam de utilizar na confecção de seus brinquedos. Os orientamos na construção e os incentivamos a decorarem de acordo com seus gostos.

Ao escolher qual material utilizar na construção de seu brinquedo, as crianças e adolescentes iniciam um movimento de se identificarem com o mesmo. Transferem para o brinquedo construído suas marcas, evidenciadas pela escolha das cores e formas utilizadas para decorá-lo, transformando-o em uma produção singular que os representa. Ao reconhecer e valorizar as produções infantis, estes se sentem orgulhosos de seus feitos, têm sua autoestima reforçada e se sentem reconhecidos como sujeitos importantes dentro de seu grupo social. Reforçar esses sentimentos particularmente para as crianças e adolescentes em tratamento oncológico colabora para que estes que se encontram tão desgastados pelos processos do adoecimento e tratamento se sintam mais confiantes e resgatem um pouco de suas autorias e autonomias que são tão impactadas.

Durante a temática construção de brinquedos, realizamos uma articulação com a Pedagoga da classe hospitar, a qual culminou em uma ação colaborativa desenvolvida entre as áreas de Assistência Social, Educação Social, Educação Física e Pedagogia. A ação possuía como eixo

articulador o tema Sustentabilidade. O desenvolvimento da temática partia de uma obra literária intitulada O pote vazio, da autora Demi. O livro conta a história de um imperador chinês que desejava encontrar um sucessor para o trono e, como processo de escolha, ofereceu uma semente especial para cada criança do reino, da qual deveria cuidar da melhor forma e apresentá-la ao imperador no final de um ano.

As ações desenvolvidas pelos profissionais envolvidos culminaram com o plantio de várias mudas de plantas e sementes, que foram efetuadas pelas crianças e adolescentes no pátio interno da Acacci. A participação do PBMR nessa ação se constituiu em realizarmos junto com as crianças e adolescentes a confecção dos vasos que receberam as sementes e mudas de plantas, assim como os aventais que foram utilizados durante a ação. Para realizarmos essa ação, informamos as crianças e os adolescentes sobre a articulação com a professora da classe hospitalar e sobre nossa intenção em produzirmos junto com os mesmos os vasos e os aventais. Mediante a aceitação dos sujeitos presentes, iniciamos novo processo de pesquisa na internet, em busca de imagens que nos inspirassem a pensar em possibilidades para a confecção dos vasos. Encontramos na pesquisa realizada vasos construídos e decorados com diferentes materiais. Devido à facilidade de encontrarmos garrafas pet, decidimos confeccionar os vasos com esse material.

Com a intenção de auxiliarmos no processo criativo e inventivo dos infanto-juvenis, apresentamos algumas imagens encontradas na pesquisa que realizamos na internet, as quais poderiam servir de inspiração para os próprios a realizarem suas produções, pois entendemos que o processo criativo não se desenvolve no vazio; é preciso que seja alimentado.

A Imagem 11 exibida a seguir ilustra as imagens que foram disponibilizadas como forma de auxiliar no processo criativo da confecção dos vasos.

Imagem 11 – Imagens de vasos disponibilizadas na internet



Fonte: Internet.

Mediante as imagens apresentadas, as crianças e adolescentes realizaram um *consumo produtivo*, que demonstraram por meio de suas *maneiras de fazer* Certeau (1994), como receberam, se apropriaram e o que “fabricaram” com os materiais e as imagens disponibilizados. Para Certeau (1994, p. 39),

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelo sistema de “produção” (televisiva, urbanísticas, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desse sistema não deixa aos “consumidores” um lugar em que possam marcar o que *fazem* com os produtos.

A partir do ofertado, permitimos que as crianças exercessem as suas formas de manifestar como se apropriaram do que foi disponibilizado, empreendendo em suas produções. Mostraremos a seguir alguns trabalhos realizados pelos sujeitos que denotam o contexto que apresentamos.

As Imagens 12, 13 e 14 retratadas a seguir ilustram a construção dos vasos realizadas pelas crianças e adolescentes da Acacci.

Imagem 12 – Vasos construídos para o plantio de mudas



Fonte: As autoras.

Imagem 13 – Vasos construídos para o plantio de mudas



Fonte: As autoras.

Imagem 14 – Vasos construídos para o plantio de mudas



Fonte: As autoras.

Percebemos que os sujeitos transferiram para suas produções singularidades com as quais se identificavam, como as cores do time, personagens de desenhos, cores e formatos de flores. Ao realizarem suas produções, as crianças e adolescentes se sentiam parte de um todo, pertencentes a uma ação a qual estavam ajudando a construir, o que para eles era gratificante e prazeroso.

Pensando em disponibilizar outras oportunidades em que os sujeitos pudessem efetuar suas produções culturais, sugerimos a confecção de aventais. A partir de uma peça piloto, cortamos vários aventais de diferentes cores em TNT e pedimos para as crianças e adolescentes pintá-los a seus gostos. Além do envolvimento desses sujeitos na produção dos aventais, também participaram da ação seus familiares e alguns voluntários da brinquedoteca. As pinturas que emergiram nos surpreenderam pelas escolhas das cores e desenhos, que denotavam sensações de alegria, descontração e bem-estar, o que nos propõe uma reflexão de, que mesmo inseridos em um contexto de tantas asperezas e adversidades, esses sujeitos podem ter os impactos negativos do tratamento amenizados com ações que promovam a descentralização da doença, em um ambiente divertido, prazeroso e leve.

A Imagem 15 exposta a seguir apresenta os aventais construídos pelas crianças, adolescentes e familiares na Acacci.

Imagem 15 – Aventais construídos para o plantio de mudas



Fonte: As autoras.

A mediação de construção de brinquedos populares se encerrou com a realização do plantio de sementes e mudas de plantas, que coincidiu com o final do ano letivo e o recesso de férias da Ufes.

Durante as mediações com a construção de brinquedos, observamos que alguns adolescentes ainda se mantinham distantes, mesmo nos aproximando por meio de uma *entrada reativa*. Procurávamos dialogar e descobrir com os próprios o que despertava seus interesses e seus sentimentos, a fim de propormos ações que também os contemplassem. Todavia, esses adolescentes não davam espaços nem para estabelecermos um diálogo, costumavam responder nossas aproximações de forma monossilábica. Mas tínhamos esperança de que em algum momento eles se acostuariam com nossa presença e de que despertaríamos seus interesses na realização de alguma atividade.

3.5.1.3 Brincando com a cultura popular brasileira

Para iniciarmos as mediações de 2018, pensamos em abordar uma temática que despertasse o interesse, a curiosidade e a vontade das crianças e adolescentes em participar das atividades. Refletimos sobre as possibilidades de desenvolvermos conteúdos como Capoeira, Maculelê, e

outros elementos da cultura popular brasileira, em um grupo de sujeitos com tantas restrições de movimentos, depauperados, que dispunham de baixas demandas energéticas, entre outras particularidades – o que se configurava um grande desafio.

O desejo de trabalhar com esses conteúdos se fortaleceu no contato com o texto Educação de sensibilidade crepuscular: *Escrevivendo* o corpo na capoeira Angola (WILLMS; GOMES, 2014, p. 210), no qual constava como objetivo, “ [...] aprofundar a compreensão da capoeira em suas dimensões sensíveis e simbólicas”. Apropriamo-nos do texto a partir de nossas vivências e do contexto em que estávamos inseridas. Refletimos as possíveis formas de empreendermos tais conteúdos, pois entendíamos que, mesmo com tantas vulnerabilidades, esses sujeitos tinham o direito de vivenciar novas experiências, enriquecer e alargar seus repertórios culturais e se sentir pertencentes à cultura de nosso país. Esse pensamento nos motivou a buscar articulações com diferentes áreas, a procurar novas *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994).

Como Certeaurianos, não nos conformávamos com o estabelecido e procurávamos brechas, nas quais poderíamos modificar tanto o conteúdo que pretendíamos compartilhar quanto os movimentos a serem realizados pelos sujeitos, sem, todavia, alterá-los. Para Certeau (1994, p. 47), as ações táticas são utilizadas pelos que apresentam o menor lugar de poder. A tática “[...] é também de modo mais geral uma grande parte das *maneiras de fazer*. Vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’ (os poderosos, a doença, a violência das coisas, ou de uma ordem etc.)”. Sendo assim, não nos conformamos em direcionar nosso olhar apenas para criança e adolescente enfermos e suas impossibilidades, mas, sim, para criança que ali existia e suas possibilidades.

Para realizar as mediações com a cultura popular brasileira, elaboramos um plano de ação, no qual reservamos três encontros para cada conteúdo que seria trabalhado. No primeiro encontro realizaríamos a apresentação de um grupo convidado; no segundo, faríamos uma articulação do conteúdo trabalhado com as brincadeiras populares; e no terceiro, a construção de um brinquedo relacionado ao conhecimento cultural que havia sido ofertado. Para a referida temática, selecionamos os conteúdos: Capoeira, Maculelê, Danças folclóricas, Danças urbanas e Dança de salão.

Realizamos uma reunião com a Assistente social, a Educadora Social e a Pedagoga da classe hospitalar, com as quais dividimos nossas intenções e propusemos essa temática como eixo norteador para realização de ações colaborativas. A Assistente Social entrou em contato com a equipe médica do Hospital Infantil, que nos encaminhou as devidas orientações. Informadas

quanto às impossibilidades das crianças e adolescentes, reunimo-nos com o professor de Educação Física e Mestre de capoeira do grupo Beribazu, para pensar e planejar atividades que fossem adequadas para as possibilidades dos sujeitos.

Depois de informarmos ao professor os limites físicos dos sujeitos que participariam da ação pedagógica e das possibilidades de movimentos que já havíamos conseguido efetuar com os mesmos, decidimos explorar o conteúdo da capoeira por meio do ritmo, da musicalidade, dos diferentes tipos de instrumentos, da teatralidade e de movimentos que seriam realizados pelo professor e seus alunos, apresentando a capoeira por um viés cultural e histórico. Relatamos ao professor as brincadeiras que as crianças e adolescentes gostavam de realizar, como o jogo de Imagem e Ação por exemplo. Diante do informado, o professor propõe realizarmos a apresentação dos movimentos articulando com a referida brincadeira. Devido às restrições físicas das crianças e adolescentes, o professor pensa possibilidades dos sujeitos realizarem algum movimento da capoeira que pudesse levar sensação de pertencimento. A mediação com o referido conteúdo transcorreu como relataremos a seguir.

Ao chegarmos à Acacci, nos direcionamos para o espaço da brinquedoteca devido ao calor e à sensação de abafamento que fazia no pátio interno, durante o horário de nossa mediação. Cumprimentamos a Educadora Social, as crianças e os adolescentes que estavam no espaço. Informamos que estávamos trazendo atividades novas e que imaginávamos que todos iriam gostar. Iniciamos a higienização dos materiais (pandeiros, caxixis e atabaques) na recepção da brinquedoteca, o que despertou a curiosidade de algumas crianças, que nos perguntaram o que iríamos fazer com tudo aquilo. Informamos que era uma surpresa e que em breve iríamos explicar a atividade. Aos poucos os integrantes do grupo de capoeira Beribazu – Cefd/Ufes, juntamente com o professor de capoeira e alguns integrantes do grupo de capoeira Sapeba chegavam ao espaço. Convidamos também para participar da mediação a professora da classe hospitalar, além de contarmos com a presença da Educadora Social e da estagiária de Assistência social.

Após todos estarem presentes, a mestrandia chama as crianças, os adolescentes, os familiares e os demais sujeitos que se encontravam no espaço, para darem início à atividade. A mestrandia apresenta a si mesma e a graduanda, informando que fazem parte do PBMR, que é uma parceria entre o Naif do curso de Educação Física da Ufes e a Acacci. Comunica que estão realizando atividades inerentes à área desde março de 2017, as quais ocorrem na brinquedoteca todas as quintas feiras, das 14:00 às 16:00. Informa também que para aquele semestre estavam trazendo o conteúdo da cultura popular brasileira e que, para inaugurar essa proposta, iríamos trabalhar com a temática da capoeira, apresentando em seguida o professor de capoeira e o grupo Beribazu.

O professor começa sua mediação perguntando se alguém conhecia capoeira, se já haviam visto alguma roda na rua, se já participaram jogando em algum lugar ou se conheciam alguém que jogava. Uma das mães se pronunciou dizendo que já havia visto, que onde mora na Bahia é algo comum. Todavia, as demais mães e crianças presentes no espaço disseram que nunca haviam visto uma apresentação. O professor iniciou sua fala, dizendo sobre o grupo e pedindo que todos os capoeiristas se apresentassem, dissessem seus nomes e apelidos da capoeira para as pessoas presentes no espaço. Depois que os integrantes do grupo terminaram, o professor

falou que agora desejava conhecer a todos, crianças, adolescentes, familiares e funcionários da Acacci que estavam no espaço.

Em seguida o professor começou a apresentar os instrumentos musicais utilizados na capoeira, o agogô, o berimbau, o caxixi e o pandeiro, distribuindo vários instrumentos para as pessoas que estavam no espaço, e ficando com o atabaque. As pessoas ficaram inibidas de tocarem os instrumentos, e o professor pede para que elas apenas façam barulho com os mesmos, em seguida pede para que façam um barulho ainda mais alto. O professor percebe uma adolescente, Capitã Marvel (18 anos de idade), que é muito tímida e estava muito inibida. Ele começa a brincar com a adolescente, chamando-a para ficar ao seu lado, já próxima a ele, Capitã Marvel aceita a interação e participa das dinâmicas até o final.

O professor explicou para o grupo com qual ritmo deveriam tocar os instrumentos e as pessoas seguiram o ritmo musical que o mesmo estava conduzindo. Em seguida, pediu que as pessoas trocassem de instrumentos, para que todos pudessem experimentar todos os instrumentos presentes. Dando continuidade à dinâmica, o professor pediu para as pessoas formarem grupos – pandeiro de um lado, caxixi do outro lado – e quem estivesse sem instrumentos seria responsável pelas palmas, junto com o agogô. Ele iniciou ditando o ritmo das batidas e todos o acompanharam produzindo melodia, em seguida o professor pegou o berimbau e começou a cantar uma música e todos o acompanharam no refrão.

O professor contextualizou um pouco sobre a história da capoeira, sobre a miscigenação das raças, sobre como o povo brasileiro foi constituído, sobre o jeito peculiar como o brasileiro caminha, que de certa forma se aproximava ao movimento da ginga do capoeirista. Em sequência pediu para seus alunos demonstrarem alguns movimentos da capoeira. Ensinou os respectivos nomes e associou o movimento com outras coisas, como por exemplo: cocorinha, com uma leoa defendendo filhote; aú, com estrela do mar, entre outros. Ao término dessa atividade, iniciou com os sujeitos presentes uma brincadeira de imagem e ação, na qual um capoeirista fazia o movimento e os sujeitos falavam o nome do mesmo e sua referida associação. Em sequência pediu para todos levantarem e disse que agora todos iriam jogar capoeira. As pessoas recebem o comando com certa desconfiância e ficam intimidadas. Porém, na verdade, o professor orientou que as pessoas presentes no espaço caminhassem em círculo, se apresentassem e dissessem seus nomes, realizando um aperto de mão convencional.

No momento seguinte ele apresentou o cumprimento da capoeira e pediu que as pessoas retornassem para a atividade e dessa vez realizassem o cumprimento da capoeira, olhassem nos olhos do colega, dizendo o nome de quem estava cumprimentando, como forma de demonstrar que haviam aprendido o nome do outro, mas caso não se lembrassem não teria problema, o colega poderia ajudar revelando seu nome.

Em sequência, pediu que todos fizessem uma roda bem fechada para que pudessem sentir a energia que vinha da música e que todos se abraçassem pela cintura. O professor iniciou uma brincadeira na qual o próprio se encontrava no centro da roda tocando pandeiro e as pessoas tinham que se deslocar abraçadas acompanhando as diferentes direções para onde o mesmo se deslocava, sem deixar que ele saísse da roda. Ainda formando uma roda, pediu para que os sujeitos se organizassem de forma que ficasse um capoeirista ao lado de um sujeito da Acacci (criança, adolescente, acompanhante ou funcionário). O professor ensinou o movimento da ginga e, para que os sujeitos pudessem realizá-lo sem serem prejudicados no tratamento, o próprio o modificou realizando uma ginga coletiva. Para essa atividade os sujeitos formando uma roda deram as mãos e juntos davam um passo para frente e um para trás e posteriormente desenvolveram para duplas.

Dando continuidade à mediação, o professor de capoeira pediu para cada capoeirista realizar uma breve apresentação de movimentos da capoeira. Depois que todos os alunos se apresentaram, ele realizou sua sequência de movimentos, encerrando assim a apresentação.

Após a apresentação, o professor pediu que todos se sentassem e perguntou se gostaram da experiência que tiveram, o que mais gostaram durante a mediação e que cada um manifestasse em uma palavra o que mais gostou na apresentação. Iniciou dizendo que a palavra que ele escolheu não trazia exatamente um elemento da capoeira, mas que considerou como o que mais havia impactado até aquele momento e disse a palavra acolhimento. Em seguida ele passa a palavra para que as pessoas se manifestem. As crianças, adolescentes e algumas mães disseram palavras ligadas a capoeira, como: berimbau, palmas, música, pandeiro. A mestrandia disse que não conseguiria falar uma palavra só, pois observou muitas coisas entre elas, alegria, entusiasmo, euforia, animação e que se sentia muito feliz por tudo que pode presenciar. A professora da classe hospitalar também se manifestou, dizendo que nunca havia participado, nem estado próximo de uma apresentação de capoeira e que não imaginava que fosse tão legal, que estava muito feliz e podia ver a felicidade em todos os presentes. Após todos terem verbalizado suas percepções e sentimentos o professor finaliza dizendo que para ele a palavra que define a capoeira é cultura.

Um marco interessante que observamos durante essa mediação foi a expressão de alegria de todos e a participação das mães que às vezes não interagiam em nossas ações, de algumas crianças que são muito tímidas, entre elas a Capitã Marvel e a participação de todos nas atividades até o final da mediação. (DIÁRIO DE CAMPO 15-03-2018).

As Imagens 16, 17 e 18 evidenciadas a seguir ilustram a mediação com o grupo de capoeira Beribazu.

Imagem 16 - Mediação com a Capoeira



Fonte: As autoras.

Imagem 17 – Mediação com a Capoeira



Fonte: As autoras.

Imagem 18 – Mediação com a Capoeira



Fonte: As autoras.

No encontro seguinte, iniciamos nossas mediações relatando as crianças e adolescentes que não se encontravam na Acacci na mediação anterior ao ocorrido, e contextualizamos historicamente a origem da capoeira. Para tanto, oferecemos diferentes imagens que ilustravam nosso discurso. Levamos pandeiros e caxixis e, junto com os sujeitos, cantamos as músicas de capoeira que os mesmos conheciam. Para a articulação da temática com as brincadeiras populares, propusemos uma caça ao tesouro, na qual o tesouro escondido era uma carta de alforria. Brincamos também de jogo da memória, no qual as imagens eram compostas por movimentos abordados na mediação e suas relativas relações com animais. Para finalizarmos, brincamos de Imagem e Ação, no qual realizávamos os movimentos da capoeira e as crianças e adolescentes adivinhavam qual era o movimento e as associações.

Em nosso terceiro encontro, após resgatarmos o que havia sido desenvolvido nas mediações anteriores, possibilitando que os sujeitos que não acompanharam as mediações se inteirassem sobre o assunto, propusemos a construção de um berimbau adaptado para a estatura das

crianças. Levamos também para essa mediação uma aluna de capoeira que havia participado da mediação anterior, integrante do grupo de capoeira Sapeba, para nos ensinar a tocar o berimbau.

As Imagens 19 e 20 ilustram a construção do berimbau de brinquedo.

Imagem 19 – Construção do berimbau de brinquedo



Fonte: As autoras.

Imagem 20 – Construção do berimbau de brinquedo



Fonte: As autoras.

Durante a construção do berimbau, as crianças encontraram espaço para externalizarem suas formas de apropriação e os sentidos que atribuíam a ação.

Apresentaremos abaixo dois relatos extraídos do diário de campo, ratificados pela Imagem 21, de um contexto em que as crianças estavam construindo o berimbau, sendo possível perceber diferentes práticas de apropriação por parte das crianças e a escuta sensível das professoras:

Quando a mestranda apresenta para as crianças a construção de um berimbau de brinquedo, adaptado para sua estatura, Fera (10 anos de idade) pega um lápis de colorir põe no arame do berimbau e diz: “olha tia, é um arco e flecha”. As professoras do projeto acham interessante a ideia e compartilham com as outras crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 5-4-2018).

Durante o processo da confecção do berimbau, Electra (4 anos de idade) pega uma verga e começa a colocar vários pedaços de fita crepe, prendendo-a no chão. Essa criança se dirige para mestranda e diz: “tia isso aqui é para ele não se mexer na hora de tirar sangue, ele está se mexendo muito, não pode”. Diante desse novo significado dado a brincadeira, a mestranda pergunta: “e você, se mexe muito para tirar sangue?” Electra responde: “não tia, eu fico quietinha” (DIÁRIO DE CAMPO 05-04-2018).

Imagem 21 - Prática de apropriação na mediação com a capoeira



Fonte: As autoras.

Apoiados em Corsaro (2009), compreendemos que as crianças não reproduzem mecanicamente os elementos da vida adulta, elas os percebem e, a partir de suas interações, seja com seus pares ou parceiros adultos, os reelaboram e transformam, realizando uma *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2009). No que tange às crianças em tratamento oncológico, isso não é diferente. As rotinas hospitalares também marcam suas vidas e assumem outras possibilidades em suas brincadeiras. Todavia, em contextos como esse, a criança se sente segura e desfruta de momentos prazerosos, o que proporciona que as mesmas reelaborem as vivências difíceis, “[...] amenizando as repercussões do adoecimento na esfera psíquica e física, e atenuando os impactos negativos provenientes da ruptura do contexto sociofamiliar e dos procedimentos utilizados no tratamento” (AZEVEDO, 2011, p. 565-566).

Para iniciarmos a mediação com o conteúdo Maculelê, convidamos novamente o professor de Educação Física e Mestre de capoeira para realizar a apresentação. A mediação com o Maculelê ocorreu no pátio interno da Acacci, pois, como o dia estava com uma temperatura amena, não proporcionou a sensação de calor e abafamento característica do espaço, o que se

configurava como um dos fatores impeditivos para a realização das atividades no referido local. Decidimos por realizar a mediação no pátio interno, buscando possibilitar maior visibilidade das ações do PBMR, das crianças e dos adolescentes em suas apropriações e reapropriações culturais. Outro fator que influenciou na decisão foi uma demanda da Assistente Social, a qual nos pediu que buscássemos propor ações lúdicas em outros espaços para além da brinquedoteca. O planejamento dessa mediação contou com o conhecimento construído mediante as informações da equipe médica do Hospital Infantil e com as experiências vivenciadas com a mediação da capoeira. Exploramos esse conteúdo por meio do ritmo dos instrumentos, das palmas e pés, por meio da musicalidade e de alguns movimentos que seriam possíveis para o grupo realizar.

A mestrandanda iniciou a mediação pedindo que as crianças fizessem uma roda, abaixou-se para ficar da altura das mesmas e fez uma contextualização da temática que estava sendo trabalhada e dos conteúdos, resgatando a capoeira e apresentando o Maculelê. O professor iniciou a mediação apresentando os instrumentos e permitindo que as crianças e adolescentes os manipulassem, em seguida trabalhou o ritmo batendo palmas e pés, depois explorou a musicalidade e, por fim, os movimentos da dança/luta. Devido ao peso dos bastões, os movimentos do Maculelê foram realizados com garrafas pets. Ao final, o professor entregou a cada participante um par de bastões e realizou uma pequena coreografia com o grupo. As Imagens 22 e 23 ilustram a mediação com o Maculelê.

Imagem 22 – Mediação com o Maculelê



Fonte: As autoras.

Imagem 23 – Mediação com o Maculelê



Fonte: As autoras.

Para a segunda mediação, procuramos jogos e brincadeiras populares que pudessem articular com o referido conteúdo. Porém, por sentirmos muita dificuldade em desenvolvermos essa ação, decidimos abordar o conteúdo por meio de dois vídeos. O primeiro vídeo consistia em uma apresentação de Maculelê, o qual encenava a lenda que dá origem ao mesmo. O segundo vídeo mostrava as possibilidades de abordarmos esse conteúdo nas aulas de Educação Física nas escolas. Em seguida, realizaram atividades batendo palmas, pés e garrafas pets, com movimentos realizados anteriormente na apresentação do professor.

Para o terceiro encontro abordando o Maculelê, realizamos a construção de um dominó de associações. Para a construção do referido brinquedo, buscamos promover um resgate do que foi desenvolvido na dimensão conceitual do conteúdo da Capoeira e do Maculelê, os aspectos culturais e históricos, a produção dos instrumentos musicais, os movimentos da capoeira e suas associações, entre outros. Durante a construção do dominó, as crianças externalizaram suas percepções e apropriações sobre o conteúdo da Capoeira e do Maculelê, enquanto interagiam com os brinquedos da brinquedoteca, como apresentaremos no fragmento do diário de campo a seguir.

A mestrandas espalha as imagens que seriam utilizadas na construção do dominó, enquanto resgata o conteúdo trabalhado nas mediações anteriores com as crianças, as quais se mostram interessadas e compartilham as recordações das atividades desenvolvidas. Fera (10 anos de idade) tenta reproduzir os movimentos das imagens, lembrando o que foi dito pelo professor de Capoeira. No decorrer da atividade, Fera e Electra (4 anos de idade) iniciam uma interação paralela com os brinquedos do espaço, dividindo a atenção entre a construção do dominó, um cavalinho e duas bonecas Barbie. Electra se dirige para a mestrandas e diz “Tia, a Barbie também quer aprender Capoeira” e reproduz os movimentos de capoeira aprendidos na boneca. (DIÁRIO DE CAMPO 03-05-2018).

Sustentados em Corsaro (2009, p. 32), compreendemos que as crianças e nesse caso também incluímos os adolescentes, ao se relacionarem entre si, estabelecem uma *cultura de pares*. Esse conceito se refere ao “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares [...]”. Esses sujeitos, ao interagirem com seus pares, não se restringem a imitar atitudes e posturas do mundo adulto, mas as utilizam para produzirem e compartilharem entre si aprendizagens, sentidos e significados próprios que são materializados em suas produções culturais. Essas ações podem ser frequentemente visualizadas em seus processos brincantes.

Durante a construção do dominó, as crianças que estavam presentes se dispersaram, voltando seus interesses para outros brinquedos do espaço, e uma adolescente que ainda não conhecíamos se aproximou e se mostrou interessada em participar da atividade. A proposta de desenvolvermos mediações que se articulassem dentro de um plano de ação, de forma que nos permitisse estabelecer uma continuidade entre os encontros, possibilitou-nos tanto o resgate das ações já desenvolvidas pelos sujeitos e a observação de suas percepções frente ao ofertado, quanto a apresentação de todo o conteúdo abordado, que, por meio das imagens utilizadas para a construção do dominó, se mostrou muito dinâmica e atraente.

As Imagens 24 e 25 mostram a construção do brinquedo dominó.

Imagem 24 – Construção de dominó



Fonte: As autoras.

Imagem 25 – Construção do dominó



Fonte: As autoras.

Para introduzir o conteúdo de dança folclórica, convidamos o grupo Andora²³ para realizar a apresentação. Para tanto, nos reunimos com uma representante do grupo e informamos quais os movimentos que as crianças e adolescentes não poderiam realizar, quais limitações físicas os sujeitos poderiam apresentar, o cuidado que deveríamos ter no que tange as demandas energéticas dos mesmos, como também informamos quanto ao comportamento dos dançarinos frente as crianças e adolescentes. Mediante o informado, a representante do grupo propôs apresentarem três danças: Boi de Goiabeiras, o Samba do coco e por último a Ciranda de Tarituba, na qual buscaríamos interações com os sujeitos presentes. A mediação com a dança ocorreu conforme relataremos a seguir:

Ao chegarmos na Acacci com tantos instrumentos musicais diferentes e com o boi, já despertamos a curiosidade e euforia nas crianças e adolescentes. Deixamos todos os instrumentos e o boi na sala 1 da brinquedoteca e nos reunimos na sala 2. A mestrandia chamou todos que estavam presentes e os convidou para sentarem em círculo. Informou sobre a temática que estava sendo trabalhada e que para o dia tínhamos convidado um grupo de danças folclóricas. A mestrandia perguntou às crianças e adolescentes presentes se eles sabiam o que eram danças folclóricas, como estes disseram não conhecer, a professora explica que são danças que contam sobre as tradições e culturas de um povo. A mestrandia informa que o grupo Andora vai até uma comunidade, pesquisa sobre seus costumes e culturas e a partir dessas informações cria uma dança que representa aquela região. A professora cita como exemplos de danças folclóricas as quadrilhas e o bumba meu boi e pergunta para os sujeitos se eles já viram alguma dança com boi. As crianças ficam eufóricas e dizem que sim. A mestrandia informa que o grupo Andora iria trazer uma dança com o boi Estrela, e, para que as crianças não ficassem com medo, pede para que elas chamem o boi. Um dançarino vai até a outra sala e vem andando com a fantasia do boi ao seu lado, na frente das crianças ele se veste de boi. A mestrandia sugere que as crianças passem a mão no boi e diz que ele é bonzinho. Após se acostumarem com a presença do personagem, a professora passa a palavra para o líder do grupo que contextualiza a história da dança do boi Estrela de Goiabeiras e a apresenta. Em seguida apresentam a dança do Samba do coco e por fim convidam a todos presentes para dançarem a ciranda de Tarituba. As crianças, adolescentes e demais presentes

²³ Andora é um grupo de danças folclóricas da Ufes.

começam timidamente a aceitar o convite e aos poucos todos participam dançando e se divertindo. (DIÁRIO DE CAMPO 10-05-2018).

As Imagens 26, 27, 28, 29 e 30 exibidas a seguir, exemplificam como foi a mediação com a dança folclórica.

Imagem 26 – Mediação com a dança folclórica



Fonte: As autoras.

Imagem 27 – Mediação com a dança folclórica



Fonte: As autoras.

Imagem 28 – Mediação com a dança folclórica



Fonte: As autoras.

Imagem 29 – Mediação com a dança folclórica



Fonte: As autoras.

Durante a apresentação do grupo, a criança pegou uma máquina fotográfica de brinquedo e registrou o que lhe chamou a atenção, reproduzindo um costume realizado pelos adultos frente a uma apresentação. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 65) nos reforçam a ideia de que ao se apropriar de hábitos e costumes do mundo adulto o sujeito também empreende suas percepções, essas ações ocorrem principalmente na “[...] brincadeira de faz-de-conta, dado seu caráter simbólico, assume uma função de espelhamento e desdobramento daquilo que é percebido e vivenciado pelas crianças, mas igualmente uma função de renovação da rede de significados por elas construídos”.

Imagem 30 – Mediação com a dança folclórica



Fonte: As autoras.

No dia da mediação com a dança folclórica se encontravam na brinquedoteca da Acacci sujeitos com diferentes possibilidades físicas e em diferentes fases do tratamento. Em meio a um grupo de crianças e adolescentes que dispunham de energia para acompanhar a atividade,

também se encontravam dois adolescentes que estavam debilitados, um deles precisava se deslocar com cadeira de rodas e o outro precisava do apoio de alguém para caminhar e realizava a ação de forma lenta. Também se encontrava presente uma criança com a perna amputada. Para que todos pudessem participar da atividade, propusemo-nos a acompanhar as possibilidades de cada sujeito. O adolescente que estava na cadeira de rodas pode participar sendo conduzido por um integrante do grupo e o adolescente que precisava de apoio pode participar caminhando lentamente pela sala. À criança amputada perguntamos se a mesma gostaria de participar usando sua muleta como apoio, esta recusou essa forma de recurso e disse conseguir participar se apoiando em nosso braço. Porém percebemos que a criança cansou e preferiu sair da dança. Nesse momento perguntamos se poderíamos brincar ao lado dela e a trouxemos novamente para perto da atividade, de forma que a mesma não ficasse isolada na outra sala.

Ao final da mediação a mestranda agradeceu a participação do grupo Andora e perguntou se as crianças e adolescentes haviam gostado das apresentações. Perguntou também de qual dança haviam gostado mais, para que déssemos continuidade nas próximas mediações, e os sujeitos responderam que foi o Samba do Coco.

Munidos da compreensão de que a proposta dos conteúdos a serem compartilhados deve ser flexível às demandas e necessidades dos sujeitos, interrompemos a temática Brincando com a cultura popular brasileira devido à proximidade do evento Copa do Mundo e ao convite da professora da classe hospitalar em abordarmos conjuntamente esse tema.

Proporcionar mediações com a cultura popular brasileira para nós se configurou em um grande desafio. Pensávamos como poderíamos possibilitar que crianças e adolescentes em tratamento oncológico realizassem atividades tão complexas e com alta demanda energética. Para que essas ações fossem realizadas, foi necessário refletir sobre possibilidades, encontrar brechas, adequar movimentos, de forma que esses sujeitos pudessem ter vivências motoras características do conteúdo que nos propúnhamos a compartilhar, e, quando não podiam, buscávamos formas de proporcionar sensações de pertencimento.

Percebemos que, mesmo apresentando tantas restrições, as crianças e adolescentes participavam das atividades propostas de acordo com as características de suas categorias geracionais: as crianças demonstravam curiosidade, euforia, alegria e imprevisibilidade e os adolescentes uma aproximação tímida, mas atentos. Nas atividades desenvolvidas os sujeitos encontraram espaços-tempos para vivenciar a riqueza de suas infâncias e adolescências, alargando e enriquecendo suas experiências.

A reflexão sobre as experiências que nós vivenciamos durante as mediações desenvolvidas com a temática da Cultura popular nos reforçou a importância em mantermos um estreito diálogo com a equipe médica do Hospital Infantil e com a equipe da Acacci, tanto para compreendermos quais os limites dos sujeitos, quanto para compartilharmos nossas ideias e ações de forma que possibilitassem a outras áreas de conhecimento agregar outros valores e sentidos, ampliando nosso olhar frente as ações que pretendíamos executar. A reflexão e o planejamento das possíveis atividades junto com outros professores da área da Educação Física também foi enriquecedor para nosso aprendizado e para nossa formação, no qual, frente aos desafios, buscamos alternativas para realizarmos atividades que ao primeiro olhar pareciam improváveis de serem executadas.

A proposta de despertarmos a atenção dos sujeitos com uma apresentação dinâmica que envolvesse profissionais de fora do contexto, a diversificação nas atividades com a articulação do conteúdo com os jogos e brincadeiras populares e a construção de brinquedos também contribuíram para nossa formação. Percebemos que, ao utilizarmos dessa estratégia, conseguimos despertar o interesse e mantivemos a atenção da maioria dos sujeitos que estiveram presentes nos dias das mediações.

3.5.1.4 Brincando com a Copa do Mundo

Para iniciarmos a temática Brincando com a Copa do Mundo, primeiro buscamos perceber se as crianças e os adolescentes estariam receptivas para desenvolver a proposta, como relataremos a seguir.

Como forma de percebermos se essa temática atrairia a atenção dos sujeitos, levamos para a mediação imagens da seleção brasileira e da seleção russa que haviam sido escaladas para jogar na Copa do Mundo. Tínhamos como intencionalidade, construir junto aos infanto-juvenis um *big album* da copa, o qual se consistia em uma versão adaptada do álbum de figurinhas que estava sendo comercializado nas bancas de jornal. A apresentação dessa proposta para as crianças e adolescentes ocorreu conforme relataremos a seguir.

Ao nos aproximarmos dos mesmos na sala de jogos da brinquedoteca e estas nos perguntarem o que havíamos preparado para a atividade do dia, lançamos outra pergunta, se elas já haviam construído um álbum de figurinhas, como a maioria dos sujeitos responderam que não, os perguntamos se teriam interesse em confeccionar

um álbum de figurinhas relacionado a Copa do Mundo. As crianças e adolescentes ficaram muito interessadas e curiosas, as convidamos para irem para sala 1 da brinquedoteca onde teria mais espaço para mostrarmos as imagens que havíamos levado. Nesse momento percebemos que um adolescente, Capitão América (15 anos de idade), o qual nunca havia aceitado participar de nossas atividades, deixou de interagir com o jogo no computador para se juntar a nós na construção do álbum de figurinhas. Dando continuidade à proposta da atividade, apresentamos às crianças e adolescentes as imagens das seleções do Brasil e da Rússia, suas respectivas bandeiras e a imagem do álbum de figurinhas oficial. Os sujeitos se mostraram bem informados nos relatando quais jogadores haviam sido escalados para jogar na Copa do Mundo e quais entre esses, jogavam em times de fora do país e, na sequência disponibilizamos uma cartolina para as crianças e adolescentes iniciarem a confecção. (DIÁRIO DE CAMPO 24-05-2018).

A Imagem 31 retrata o *big album* confeccionado pelas crianças.

Imagem 31 – *Big album*



Fonte: As autoras.

A intencionalidade pedagógica presente na fala da mestrandia buscou envolver os sujeitos para participar da atividade. A constante presença das professoras do PBMR no cotidiano da instituição, a qual proporcionou que os sujeitos se familiarizassem com a presença das mesmas e a atividade que despertou o interesse das crianças e adolescentes, possibilitou-nos iniciarmos um processo de interação com um adolescente que até o momento se mantinha distante e não nos permitia muita abertura para perceber quais atividades poderiam despertar seu desejo para contemplá-lo em suas expectativas.

As mediações pedagógicas construídas com a temática Brincando com a Copa do Mundo foram pensadas e planejadas a partir de situações, relatos e pistas nas quais as crianças e adolescentes demonstraram seus desejos. A partir de diálogos estabelecidos em uma relação horizontalizada, os sujeitos se sentiram confortáveis para verbalizarem seus interesses, como apontaremos no fragmento do diário de campo a seguir.

Durante a confecção do *big album*, a mestranda se aproxima de Capitão América (15 anos de idade) para perguntar se o mesmo já havia brincado de jogos de botão, dedobol e futebol de tecido, visto que o adolescente observava mas não se envolvia na produção do *big album*. Capitão América fala que gosta de brincar com o dedobol. A mestranda pergunta se o adolescente gostaria que levássemos o brinquedo para brincarmos na próxima semana. Capitão América relata que não vai estar na Acacci na próxima semana e com isso não poderia participar da brincadeira. A mestranda fala: “podemos construir um para ficar na brinquedoteca, vamos ver se é fácil de construir?”. E juntos assistem a um vídeo na internet de como construir dedobol com material reciclado. (DIÁRIO DE CAMPO 24-05-2018).

Novamente percebemos a importância da escuta das crianças e adolescentes e do acolhimento de suas vozes e representações, nas quais externavam seus desejos e necessidades, estas que procuramos materializar em práticas pedagógicas que proporcionassem centralidade aos sujeitos. Para Carvalho e Fochi (2017, p. 25),

[...] é preciso perceber a criança em sua inteireza, o cotidiano nos permite conciliar as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (Staccioli, 2017, p. 19). Isso porque talvez seja no cotidiano que possamos aproximar os diálogos entre adultos e crianças (Carvalho; Fochi, 2016), rompendo os muros que separam a cultura da infância dos discursos pedagógicos.

Percebemos no cotidiano com os sujeitos que estes gostavam muito de interagir com um brinquedo em especial, o totó. Pensamos formas de articulá-lo com a proposta da temática, e decidimos investir na construção de uma caixa de totó, de forma que a criança ou o adolescente pudesse levá-la para outros espaços além da brinquedoteca, pois a mesma se encontrava fechada durante os finais de semana e feriados e os sujeitos dispunham de poucos brinquedos em outros espaços nos quais pudessem interagir.

A seguir traremos um recorte do diário de campo que aponta como o adolescente recebeu a proposta da construção do brinquedo.

Ao perceber que a mestranda havia chegado ao espaço, Thor (13 anos de idade) se aproxima da recepção, interessado em saber o que a própria pretendia desenvolver na mediação. A mestranda esconde com o corpo o protótipo do brinquedo que havia levado e pede para que o adolescente espere um pouquinho na brinquedoteca até que ela consiga terminar de esterilizar com álcool o material que seria utilizado, o que aguça ainda mais a curiosidade de Thor. A mestranda retorna para a brinquedoteca com uma caixa de sapato na mão e pergunta para os sujeitos presentes se elas sabem o que é aquilo. Thor demonstra frustração dizendo: “pensei que era algo legal, mas é só uma caixa”. A mestranda pergunta o que poderíamos construir com uma caixa de sapato. Desmotivado o adolescente não responde. A mestranda pergunta quais brinquedos eles gostam mais no espaço. O adolescente diz que é o dedobol, videogame, computador e o totó. A mestranda vai à recepção, pega o protótipo do

brinquedo e mostra para os sujeitos. Thor fica super empolgado e pergunta se vamos construir um totó. A mestranda responde que sim e que poderão ficar com o brinquedo construído. (DIÁRIO DE CAMPO 05-07-2018).

O olhar sensível das professoras para as pistas deixadas no cotidiano é reforçado por Carvalho e Fochi (2017, p. 29).

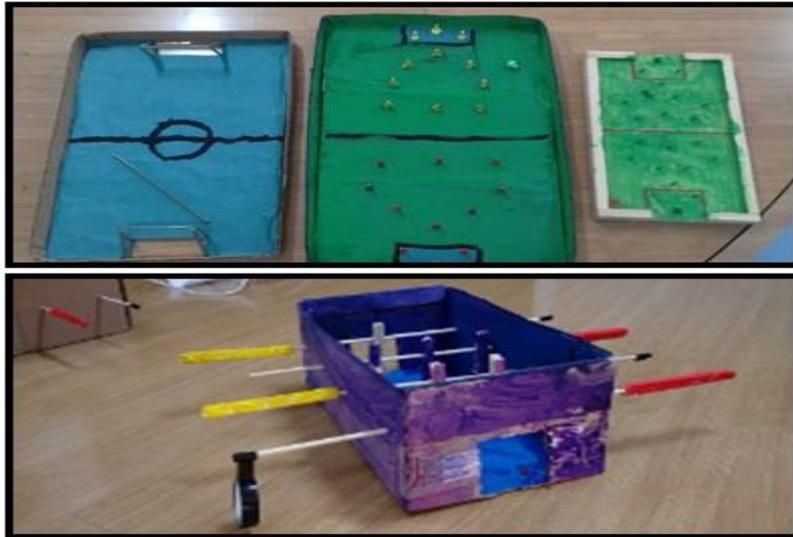
Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores.

Emergiu a partir das relações estabelecidas com as crianças e os adolescentes o interesse em construir diferentes brinquedos em que o futebol pudesse ser explorado: um tabuleiro de dedobol de madeira, previamente construído por nós e pintado pelos mesmos, um tabuleiro de dedobol de materiais recicláveis, um tabuleiro de futebol de assoprar e uma caixa de totó. Para efetivarmos essa proposta, novamente nos voltamos para pesquisar na internet possibilidades de abordarmos o futebol por meio da construção de brinquedos que fossem adequados para o contexto. As crianças e adolescentes também construíram o *big album*, o qual foram preenchendo com figurinhas que foram disponibilizadas dia a dia. Os brinquedos construídos com as crianças e adolescentes ficaram disponíveis para que todos pudessem ter acesso na sala 2 da brinquedoteca.

Visando promover vivências motoras próximas ao jogo de futebol, levamos para a brinquedoteca uma travinha e propusemos brincadeiras de chute ao gol que simulavam situações que ocorrem durante o jogo. Ainda promovemos um amistoso campeonato de dedobol, no qual todas as crianças e adolescentes participantes receberam medalhas.

A Imagem 32 apresenta os brinquedos construídos na temática Brincando com a Copa do Mundo.

Imagem 32 – Brinquedos construídos nas mediações com a Copa do Mundo



Fontes: As autoras.

A construção de brinquedos relacionados ao futebol serviu de estratégia para conseguirmos contemplar as crianças e adolescentes frente ao esporte, possibilitando desenvolver a temática e, para além, oportunizou espaços-tempos em que estas puderam realizar suas produções culturais, projetando no brinquedo construído marcas que as identificavam, compostas pelos seus gostos. As crianças e adolescentes nesse processo se veem autoras dos brinquedos e suas produções ganham destaque e visibilidade quando são expostas e disponibilizadas para outras crianças brincarem. Essas ações promovem nos sujeitos a sensação de que suas obras estão compondo os brinquedos do espaço, os quais estão ajudando a potencializá-lo, imprimindo nas mesmas um pertencimento ao lugar.

A Imagem 33 logo abaixo, apresenta a produção cultural e marca individual empreendida na construção do brinquedo, que foi possibilitado por meio da mediação Brincando com a Copa do Mundo.

Imagem 33 – Produção cultural na mediação com a Copa do Mundo



Fonte: As autoras.

Mediante relato da professora da classe hospitalar, percebemos que as ações empreendidas pelas crianças e adolescentes no PBMR estavam extrapolando o espaço da brinquedoteca e influenciando ações em outros contextos, como relataremos a seguir:

A professora da classe hospitalar entra na brinquedoteca e elogia nosso trabalho dizendo que os brinquedos que fizemos junto com as crianças e adolescentes ficaram muito legais e que tinham tudo a ver com a Educação Física. Relata que os sujeitos comentavam entre eles e informavam para a própria sobre as construções que estavam empreendendo na brinquedoteca e revela que os sujeitos adoraram as atividades. Relata também que devido ao interesse dos sujeitos, durante uma de suas aulas, ela se utilizou de uma casinha construída com materiais recicláveis. (DIÁRIO DE CAMPO 05-07-2018).

O trecho do diário de campo aponta que os sujeitos se apropriaram do bem cultural que ofertamos e imprimiram sentidos a essas ações, externalizando para a professora da classe hospitalar suas *enunciações* (CERTEAU, 1994) frente às apropriações empreendidas na mediação. Certeau (1994) nos aponta que a fala só tem sentido se for analisada dentro de um contexto; nesse caso, o contexto oportunizou espaços-tempos onde os sujeitos puderam materializar o direito de brincar, empreendendo nos brinquedos construídos suas marcas pessoais gerando sensações de pertencimento, o que os levou a externalizar seus feitos em outros espaços.

As mediações pedagógicas com a temática Brincando com a Copa do Mundo se desenvolveram pelo período em que a seleção brasileira esteve participando do campeonato e com a sua eliminação a temática foi finalizada.

As mediações com essa temática nos proporcionaram reflexões sobre a possibilidade de trabalharmos com crianças e adolescentes em tratamento oncológico um esporte de alta demanda energética e de grande valorização em nosso país. Nosso aprendizado se formou mediante as inúmeras pesquisas realizadas na internet em busca de atividades que nos inspirassem ou que fossem adequadas ao público e também junto aos sujeitos, em cada encontro, a cada vivência experienciada, descobrindo formas e possibilidades de trabalharmos com a temática, nas quais abordamos o futebol por meio dos jogos de tabuleiros, com a construção de brinquedos, e pudemos proporcionar sensações de pertencimento com a atividade do chute a gol, o que nos fez perceber que poderíamos trabalhar com outros esportes.

3.5.1.5 Brincando com os esportes

Na busca por contemplar os adolescentes nas atividades do PBMR, perguntávamos quais eram seus interesses, do que gostavam de brincar, mas não obtínhamos muitos resultados. Na maioria das vezes, os sujeitos relatavam que gostavam de videogame e computador. A constante investida realizada por nós em estabelecermos uma aproximação mediante uma *entrada reativa* e a forma dialógica para conversar com esses sujeitos proporcionou que revíssemos nossa forma de perguntar. Passamos, nas conversas estabelecidas com os adolescentes, a saber se gostavam de ir à escola, do que gostavam mais nesse espaço, se gostavam das aulas de Educação Física e de que gostavam mais nessas aulas. Dessa forma, tivemos como resposta que os jogos de futsal, vôlei e basquete eram as atividades de que mais gostavam e das que mais sentiam falta. A descoberta das atividades que interessavam os adolescentes convergiu com o conhecimento adquirido em uma das matérias do curso de pós-graduação, no qual o professor trabalhou os esportes paraolímpicos, o que auxiliou no processo de inspiração para efetivarmos a temática Brincando com os esportes.

Para percebermos a receptividade e o interesse das crianças e adolescentes em desenvolvermos a temática Brincando com os Esportes, levamos diversos vídeos que mostravam a realização de diferentes modalidades esportivas, em aulas produzidas por professores de Educação Física na escola. Tencionávamos que as crianças e adolescentes relembressem e resgatassem as brincadeiras vivenciadas em seus contextos escolares, sinalizando as atividades que teriam interesse em realizar no projeto. Para realizarmos essa ação, selecionamos vídeos das seguintes atividades: lançamento de dardo, lançamento de disco, lançamento de peso e esgrima.

Essas modalidades foram escolhidas devido à possibilidade de serem adaptadas para contemplar os diferentes sujeitos e suas singularidades. Após a visualização dos vídeos e a demonstração de interesse dos sujeitos em realizar as modalidades apresentadas, elaboramos um plano de ação composto pelas modalidades arremesso de dardo, arremesso de peso, arremesso de disco, esgrima, futsal, vôlei e basquete.

Como estratégia para abordarmos os conteúdos, reservamos dois encontros para trabalharmos cada modalidade. No primeiro, utilizamos brincadeiras que proporcionassem uma mecânica próxima à utilizada no esporte que iríamos abordar, permitindo que as crianças e adolescentes vivenciassem a brincadeira a partir do conhecimento que possuíam. Para o segundo encontro

levávamos como possibilidade de ampliação de conhecimento cultural dos sujeitos imagens de atletas praticando a modalidade e, a partir delas, relatávamos o contexto que originou o esporte, as regras. Em meio às brincadeiras, buscávamos estimulá-los a experimentar a mecânica correta do mesmo.

Para trabalharmos a modalidade arremesso de dardo, convidamos os sujeitos para construírem e posteriormente brincarem de dardo ao alvo. Realizamos junto com os mesmos a construção do dardo, utilizando, para tanto, espaguete de piscina, jornal e TNT, e confeccionamos o alvo. Em um pedaço de TNT, realizamos furos de diferentes tamanhos e pedimos que as crianças fizessem as molduras. Durante a construção do material, estimulamos a criatividade das crianças incentivando-as a produzirem molduras que julgassem interessantes. Surgiram desse contexto molduras criativas e produções singulares, como mostraremos no diário de campo e retificaremos na Imagem 34.

Estavamos construindo as molduras que seriam utilizadas na brincadeira de dardo alvo quando Supergirl (12 anos de idade) mostra a moldura que havia produzido e pergunta: Você sabe o que é essa moldura? A mestranda olha e não consegue identificar, respondendo que não. Supergirl diz: É um palhaço! Mas a mestranda ainda não consegue identificar, relatando a adolescente. Supergirl abre a boca e olha para cima, dizendo para mestranda – Ele está assim olha! A mestranda identifica a figura e começa a rir, mostrando a todos. Em seguida ela prepara outra moldura e retorna a perguntar a mestranda se a mesma o identifica, a mestranda olha a moldura e diz ser um pirata, a adolescente fala que é um relógio de pirata e que usou o buraco do TNT para sinalizar onde o mesmo ficaria. Após Supergirl, ter mostrado suas produções e ter sido valorizada pelas mesmas, as crianças que anteriormente produziam molduras mais simples de flores e ondas, também buscaram formas diferentes de produzirem suas molduras. (DIÁRIO DE CAMPO 19-07-2018).

Imagem 34 – Brinquedo dardo ao alvo



Fonte: As autoras.

É importante que as produções das crianças e dos adolescentes sejam valorizadas e visibilizadas. O adulto, ao se relacionar com as mesmas, deve ter a sensibilidade para

reconhecer as diferentes formas como estas podem se manifestar, seja através de enunciações, da produção de brinquedos ou com seus gestos. Por meio das produções culturais infanto-juvenis, o adulto poderá observar como esses sujeitos compreendem o mundo e quais sentidos lhe atribuem. Para tanto, faz-se necessário oportunizar espaço-tempos nos quais as crianças possam exercer seu protagonismo e seu direito de brincar, sendo valorizadas em seus processos autorais, autônomos e inventivos.

Para a segunda mediação com a modalidade arremesso de dardo, construímos dardos mais finos, com papel cenário, e disponibilizamos os dois tipos do material para as crianças e adolescentes brincarem e perceberem a diferença entre ambos. Em seguida, mostramos aos mesmos as imagens, relatamos que essa modalidade se tratava de um esporte olímpico e explicamos as regras. Ao retornarmos à brincadeira, explicamos como a técnica para o arremesso era utilizada pelos atletas e propusemos que os sujeitos a experimentassem. Para finalizar a mediação, levamos as crianças e adolescentes para o corredor da Acacci, com o intuito de lançarmos os dardos o mais distante que conseguíssemos.

As brincadeiras trouxeram à tona o espírito competitivo das crianças, que passaram a disputar quem conseguia a maior pontuação no dardo ao alvo e quem lançava o dardo mais distante. Percebemos que a reação das crianças frente a essas brincadeiras se opunha à natural passividade demonstrada até o momento.

As Imagens 35 e 36 exibem as crianças brincando com o dardo ao alvo e a graduanda ensinando a técnica do arremesso.

Imagem 35 – Brincadeira de dardo ao alvo



Fonte: As autoras.

Imagem 36 – Graduanda ensinando técnica do lançamento de dardo



Fonte: As autoras.

Para a mediação em que trabalharíamos o arremesso de peso, propusemos a construção de um brinquedo chamado peso ao feltro. Havíamos preparado anteriormente algumas bolas as quais cobrimos com velcro e as levamos para a mediação junto com quatro pedaços de feltro de cores diferente. Dispusemos os tecidos de forma que se assemelhasse a um alvo e explicamos a brincadeira aos infanto-juvenis, permitindo que brincassem a seu modo. Na segunda mediação abordando essa modalidade, desenvolvemos a mesma metodologia empregada anteriormente e, após sugerir que os sujeitos experimentassem as diferentes formas de arremesso com as bolinhas de feltro, propusemos que fôssemos ao corredor experimentar o movimento com bolinhas com pesos diferentes. Havíamos preparado anteriormente bolinhas preenchidas com areia e envolvidas com bexigas, as quais disponibilizamos para os sujeitos arremessarem. Novamente notamos como a competição os deixava animados e dinâmicos. No relato que traremos a seguir, apontaremos como realizamos essa mediação na qual, entre os sujeitos que participaram, se encontrava um adolescente que havíamos acabado de conhecer, que apresentava dificuldade em se locomover devido a um tratamento realizado na perna, e uma adolescente que é amputada e, mesmo mediante a vários convites para participar de nossas ações, ainda não havia aceitado interagir conosco.

Estávamos na segunda mediação com o conteúdo arremesso de peso, a Educadora Social nos apresenta Pantera Negra (14 anos de idade) e o informa que iríamos desenvolver uma atividade diferente e divertida. O adolescente se encontrava com dificuldade em se locomover e estava com uma das pernas enfaixadas, de forma que não apoiava um dos pés no chão. A mestranda se direciona para sala de jogos para convidar Sra. Incrível (18 anos de idade), uma adolescente que possui uma perna amputada, Sr. Incrível (20 anos de idade), que é seu acompanhante, e Capitão América (15 anos de idade) para participarem da mediação. A mestranda se aproxima do grupo que se encontrava entretido com jogos e vídeos no computador e

os convida para participar da atividade, relatando as brincadeiras já desenvolvidas com a temática e como pretendia brincar naquele dia.

A mestranda percebe que o grupo se mostra indeciso e reforça o convite, sugerindo que fossem pelo menos conhecer a proposta e caso não gostassem, poderiam voltar e continuar o que realizavam no presente momento. Sra. Incrível, mesmo com uma postura desinteressada, consente acenando com a cabeça. A mestranda reage com felicidade à iniciativa da adolescente, dizendo que há muito tempo queria brincar com ela, e que aguardava o momento que esta estivesse interessada. Todos se direcionam para a brincadeira. A mestranda pega uma cadeira na sala de jogos para Sra. Incrível se sentar, visto que as cadeiras da brinquedoteca eram muito baixas, gerando esforço para a adolescente se sentar e levantar.

A mestranda e a graduanda fazem um resgate das atividades, dizendo o que já haviam trabalhado. A graduanda mostra as imagens dos atletas nas modalidades de arremesso de dardo e de peso, e no momento seguinte a mestranda explica as brincadeiras desenvolvidas e permite que os sujeitos vivenciem as atividades. A mestranda faz um breve contexto histórico do esporte e, logo após, explica a atividade proposta para o dia, a brincadeira de dardo ao alvo e entrega uma bolinha com velcro para cada sujeito, a qual iriam arremessar no alvo de feltro. Todos entram na brincadeira. Em seguida a mestranda explica e demonstra as técnicas utilizadas pelos atletas durante o arremesso de peso e de dardo e pergunta se os sujeitos desejariam experimentar.

A mestranda propõe a Sr. Incrível e Pantera Negra que realizem o movimento sentados, utilizando apenas o tronco. A mestranda sugere que os sujeitos experimentem lançar o dardo (feito com espaguete de piscina pelas crianças e adolescente em mediações passadas) e o peso (feito com bexigas cheias de sementes e envolvidas com velcro) com e sem a técnica, para que percebam se existe diferença. A mestranda permite que os sujeitos vivenciem por um tempo essas atividades e em seguida os convida para experimentarem o movimento no corredor, de forma que pudessem perceber a distância que os materiais poderiam chegar. Pantera Negra nos informa que não consegue andar e que não poderia pular até o corredor, pois foi informado que não poderia realizar atividades intensas.

Nesse momento Sr. Incrível oferece a cadeira de rodas utilizada por Sra. Incrível. Capitão América não se interessa em dar continuidade à brincadeira e retornam para a atividade que realizava antes da mediação. Já no corredor a mestranda entrega outra bolinha, dessa vez um pouco mais pesada, feita com bolinha de piscina, preenchida com areia e forrada com muitas bexigas, de forma que os sujeitos não tivessem contato com a areia, evitando risco de contaminação. A atividade é vivenciada por Pantera Negra que se mantém sentado na cadeira de rodas, Sra. Incrível que se apoia na mureta e por Sr. Incrível, que experimentam diferentes formas de arremessar o peso, cada um à sua forma e finalizam realizando uma amistosa competição de arremesso à distância. (DIÁRIO DE CAMPO 09-08-2018).

As Imagens 37 e 38 apresentam o brinquedo bola ao alvo, construído junto com as crianças, e a brincadeira sendo empreendida.

Imagem 37 – Brinquedo bola ao alvo



Fonte: As autoras.

Imagem 38 – Brinquedo bola ao alvo



Fonte: As autoras.

As ações empreendidas pelo PBMR também foram valorizadas pelos profissionais da Acacci e ganharam visibilidade. A Assistente Social e a Educadora Social instituíram um espaço dentro da brinquedoteca, intitulado entre elas e compartilhado com as crianças e adolescentes como o Cantinho da Educação Física, no qual dispuseram todos os brinquedos construídos em nossas mediações, colocando-os em lugar de destaque. Essa ação para nós representou mais do que um cantinho para organizar os brinquedos construídos nas atividades, foi a materialização do reconhecimento das ações pedagógicas empreendidas pelo PBMR, que denotou que a Educação Física, com seus saberes, havia alcançado um lugar entre a equipe multiprofissional.

As ações pedagógicas realizadas pelo PBMR na brinquedoteca transformaram um lugar antes instituído para promover o brincar de crianças e adolescentes em tratamento oncológico, caracterizado por ser um brincar passivo, em um espaço para as práticas da Educação Física, que possibilitava um espaço-tempo para os sujeitos realizarem atividades que eram comuns antes do contexto do adoecimento. Para Certeau (1994), o *lugar* remete a uma finalidade que o define, indica uma estrutura estática e inerte. Já o conceito de *espaço* remete às formas e

utilidades que os indivíduos a ele empregam, sendo modificado e transformado pelas pessoas que o utilizam. “(...) é o lugar praticado” (CERTEAU, 1994, p. 202).

Nesse contexto, segundo Certeau (1994, p. 203), percebemo-nos sujeitos praticantes do *lugar*, como “[...] heróis transgressores de fronteiras e que culpados por terem atentado contra a lei do lugar, restauram-no por seu túmulo [...] que, saindo de sua estabilidade, mudam o lugar onde jaziam na estranheza do seu próprio espaço”. Ao transgredirmos a ordem que estabelece as maneiras de transitar pelo lugar, colocamo-nos frente às *estratégias* que visam à organização e controle que denotam o lugar de poder. Essa relação de poder pode se materializar em diferentes contextos: “os poderosos, a doença, a violência das coisas, ou de uma ordem, etc.” (CERTEAU, 1994, p. 47).

As crianças e adolescentes que transitam nesse *espaço* se encontram enfermos e debilitados, o desafio é enxergar o sujeito por trás da criança e do adolescente enfermo, percebendo-os além de suas debilidades. Para tanto é preciso pensar “[...] em maneira de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua, sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade.” (CERTEAU, 1994 p. 93).

A Imagem 39 mostra o espaço da Educação Física dentro da brinquedoteca.

Imagem 39 – O espaço da Educação Física dentro da brinquedoteca



Fonte: As autoras.

Para abordarmos a modalidade arremesso de disco, iniciamos com uma brincadeira de lançar *frisbees*. Como o espaço entre a sala 1 e a sala 2 da brinquedoteca era pequeno para o desenvolvimento dessa brincadeira, e a mesma poderia machucar alguém, a transferimos para o corredor que ficava do lado de fora do espaço. Depois de oportunizar que vivenciassem o movimento com o brinquedo, oferecemos um disco construído por nós, para que as crianças e adolescentes percebessem a diferença entre eles, e propusemos que cada um construísse o seu

próprio frisbee. Durante a produção, perguntamos se os sujeitos gostariam de decorá-lo, tendo a oportunidade de utilizarem os materiais que lhes interessassem.

Na segunda mediação com a modalidade, após desenvolvermos a metodologia empregada anteriormente, propusemos que as crianças lançassem seus discos em um alvo, representado por um bambolê. Após os sujeitos terem participado dessa prática, propusemos que arremessassem seus discos no corredor e, como desafio, colocamos um tonel a certa distância, o qual deveriam tentar acertar. Percebíamos que a cada mediação conseguíamos contemplar crianças e adolescentes que em outras abordagens não havíamos conseguido.

A Imagem 40 demonstra parte da mediação com o arremesso de disco.

Imagem 40 – Mediação com arremesso de disco



Fonte: As autoras.

Novamente flexibilizamos nosso plano de ação e consideramos o contexto vivenciado, realizando junto com a professora da classe hospitalar uma ação em comemoração ao Dia do Folclore. Para essa mediação propusemos a construção de pipas e piões e informamos às crianças que as brincadeiras folclóricas são compostas pelas brincadeiras populares e tradicionais que são transmitidas por gerações.

As Imagens 41 e 42 demonstram a atividade desenvolvida com o folclore.

Imagem 41 – Mediação com o folclore



Fonte: As autoras.

Imagem 42 – Mediação com o folclore



Fonte: As autoras.

Durante a construção das pipas, percebemos que uma criança possuía grande habilidade na confecção dos brinquedos, e permitimos que a mesma assumisse centralidade na ação. A criança se destacou “roubando a cena”, se gabando das pipas que confeccionava e, de forma despreziosa e livre, auxiliou os colegas na construção de seus brinquedos, dividindo experiências provenientes do seu cotidiano, no qual o mesmo anunciava ser o rei da pipa do seu bairro. Percebemos que a criança, por ter domínio da ação que empreendíamos, sentiu sua autoestima e autonomia reforçada, assumindo protagonismo na ação.

Na mediação seguinte, demos continuidade ao desenvolvimento da temática Brincando com os esportes e levando para as crianças e adolescentes à modalidade esgrima. A fim de dar início à atividade, perguntamos se os mesmos sabiam o que era esgrima. Diante da negativa dos sujeitos, explicamos brevemente como era o esporte, para que, a partir disso, eles compreendessem a brincadeira. Continuamos com a proposta explicando o desenvolvimento da atividade, na qual a criança interessada e a graduanda usariam um colete feito de caixa de papelão e um sabre feito com papel cenário, ambos participantes teriam um pote com tinta de

cores diferentes ao seu lado, o objetivo da brincadeira era marcar com tinta o maior número de vezes o colete do adversário e ao mesmo tempo se proteger dos ataques.

A Imagem 43 ilustra a mediação com a esgrima.

Imagem 43 – Mediação com a esgrima



Fonte: As autoras.

Dando sequência na abordagem da modalidade, resgatamos a atividade realizada anteriormente, pois a criança presente não a tinha vivenciado, e, após a mesma ter experienciado os movimentos, apresentamos as imagens do esporte, e explicamos sobre sua origem, vestimenta, tipos de armas, pontuação e regras. A criança, de forma espontânea, propôs que construíssemos uma armadura feita com papel, como a roupa apresentada na imagem. Dessa forma, percebemos nessa ação o fortalecimento da autonomia e espontaneidade da criança, valorizando sua percepção e a produção de sentidos empreendida. A Imagem 44 ilustra a brincadeira.

Imagem 44 – Manifestação de autonomia na mediação com a esgrima



Fonte: As autoras.

As modalidades coletivas desenvolvidas no projeto – vôlei, basquete e futsal – foram as que mais mobilizaram as crianças e adolescentes.

A princípio abordamos o vôlei por meio da brincadeira três cortes, explicando o desenvolvimento da brincadeira. Para realização do jogo, estipulamos como regra que nenhuma criança ou adolescente sairia da brincadeira, e que os cortes não poderiam ser com muita força, para não machucar o colega. Como estratégia para realizarmos a brincadeira sem que os sujeitos se machucassem, utilizamos uma bola leve e de tamanho maior do que as comumente utilizadas nessa atividade. Dessa forma a trajetória que a bola percorria era mais lenta, o que facilitava o tempo de reação dos sujeitos e evitaria que se machucassem. A brincadeira se desenvolveu com todos sentados em círculo. As crianças durante a brincadeira se mostraram empolgadas e eufóricas, algumas vezes se excedendo e batendo na bola com mais força do que deveriam. Elas gesticulavam, riam e reclamavam quando colega deixava a mesma cair no chão antes do corte. A Imagem 45 apresentada a seguir, ilustra a atividade três cortes.

Imagem 45 – Brincadeira de três cortes



Fonte: As autoras.

Na segunda mediação, levamos as traves e rede de vôlei e as armamos no meio da sala 2 da brinquedoteca. Antes de começarmos a brincar, mostramos algumas imagens de diferentes adaptações do esporte: vôlei sentado, vôlei para terceira idade e o vôlei de alta performance. Contextualizamos brevemente o esporte, sua origem, quando se tornou uma modalidade olímpica, as principais regras e os movimentos. Como entre o grupo havia uma adolescente amputada, sugerimos que a brincadeira começasse com o vôlei sentado. Um adolescente que havia participado da mediação passada reclamou, enunciando: “‘ah, não, professora, vamos jogar em pé que é mais legal’”, a mestrandia pontua para o menino que a colega não poderia jogar se a brincadeira não fosse sentada, e o menino responde ‘mas ela não quer jogar não, ela vai lá pro computador’” (DIÁRIO DE CAMPO 27-09-2018).

Já havíamos percebido que as crianças e os adolescentes frente ao jogo e à disputa deixavam a apatia e se mostravam mais dinâmicos, ativos e autônomos. Mas ainda não havíamos presenciado uma situação na qual deixassem o sentimento solidário que os acompanhava, mediante a possibilidade de o jogo se tornar menos empolgante e divertido, o que denota a capacidade das crianças e adolescentes, por meio do jogo, de retomar sensações, posturas e autonomias de antes do processo do adoecimento.

Durante o jogo, pudemos perceber a excitação das crianças e adolescentes: eles contavam cada ponto, vibravam quando estavam perdendo e conseguiam converter um ponto, reclamavam quando o amigo errava, oportunizando ponto para o time adversário. Em várias ocasiões tivemos que intervir, pois os ânimos estavam muito exaltados, a ponto de pararmos de contar em voz alta e estipularmos como regra que o time que batesse forte na bola em direção ao campo adversário perderia um ponto.

Por mais que incentivássemos a brincadeira pelo prazer e não pela importância em vencer o jogo, as crianças e os adolescentes vibravam com os pontos e não se desligavam do placar, o que nos mostrou que, mesmo enfermos, os jogos de competição permitiram um resgate de sensações de euforia e competitividade que se encontravam adormecidas por conta de suas novas rotinas. Analisando o comportamento das crianças e adolescentes perante o jogo de vôlei, percebemos como estes sujeitos evidenciavam suas singularidades, escolhendo para si o time mais forte, exaltando-se mais do que outros ou participando de forma tímida.

O jogo proporcionou que esses sujeitos tivessem centralidade em suas ações, demonstrando suas autorias, autonomias e espontaneidades, assim como aflorou os sentimentos de euforia e competição durante a prática. Esses sujeitos, que muitas vezes se encontravam passivos, retomaram pelo menos naquele momento a potencialidade no brincar e a autoestima.

Resgatando a ideia de *lugar e espaço* de Certeau (1994), percebemos que as vivências com os esportes coletivos transformaram o lugar de passividade da brinquedoteca em um espaço livre para as práticas desportivas e competitivas. Para Certeau (1994), os espaços são transformados pelas pessoas que os usam e pelas ações que neles praticam subvertendo-os para adequar a seus interesses. Sendo assim, a brinquedoteca é subvertida e se transforma em uma quadra de esportes de uma escola ou de uma praça, proporcionando a retomada de sensações antes latentes e que foram afloradas durante a atividade. A mediação com o vôlei foi capaz de proporcionar, mesmo que por um breve momento, um resgate das atividades que faziam parte do cotidiano dos sujeitos antes do tratamento, reacendendo nessa brincadeira sentimentos de estar vivendo a infância e a juventude.

A Imagem 46 ilustra a contextualização do esporte vôlei e a brincadeira sendo desenvolvida na mediação.

Imagem 46 – Mediações com o vôlei



Fonte: As autoras.

Com o intuito de trabalhar a modalidade basquete, a mestrande se aproximou de um adolescente que estava jogando totó com a Educadora Social e iniciou um diálogo, que relataremos a seguir.

A mestrande se aproxima de Wolverine (12 anos de idade) que se encontrava na sala 2, quicando uma bola, e inicia um diálogo. Perguntou ao próprio se ele jogava basquete na escola. O adolescente responde que sim e que gostava. A mestrande diz que nunca foi muito boa em jogar basquete, que sempre perde o domínio da bola. A mesma se volta para a Educadora Social e pergunta se ela jogava bem, ao que a Educadora Social responde que também não é muito boa. A mestrande volta a perguntar para o adolescente: “você jogava bem?”. Wolverine diz que mais ou menos. A mestrande sugere: “vamos jogar?”. E o adolescente aceita. A mestrande pergunta: “o que poderíamos usar como cesta?”. Wolverine olha em volta e fala: “o escorregador”. A mestrande novamente pergunta: “e para o outro lado?”. O adolescente anda pela sala 1 e 2 e diz que pode ser o cesto de lixo. Depois de estipulado quem ficaria em qual lado o jogo começa. A mestrande se surpreende com a competitividade do adolescente, pois o mesmo frequentava a brinquedoteca e suas interações costumavam ser passivas e tranquilas. Observando a postura de Wolverine, a mestrande pergunta se ele poderia fazer atividade naquela intensidade, ao que o mesmo responde que sim. A mestrande só se sente mais tranquila porque a mãe do adolescente se encontrava sentada na sala ao lado, lendo um livro e ouvindo a interação do filho. Durante o jogo, Wolverine bloqueava a cesta, se jogava atrás das bolas para pegar os rebotes, a ponto de a mestrande falar que não iria mais disputar rebotes com ele, porque o mesmo iria se machucar caindo em cima de algo. Depois de um tempo de jogo, a mestrande pede para ir beber água e, ao voltar, encontra o adolescente deitado no chão com as mãos atrás da cabeça e com a respiração ofegante. A mestrande pergunta: “e aí cansou?”. O Wolverine diz que sim, ela deita no chão ao seu lado e começam a conversar. Depois de um certo tempo, Wolverine pergunta: “e agora?”. A mestrande responde: “você quem sabe. Quer

jogar mais ou quer conversar?”. E o adolescente responde: “jogar mais”. O jogo se desenvolve por mais um tempo, sobre risos, rebotes e roubadas de bola, até o adolescente sinalizar novamente que estava cansado. Próximo ao horário de sua fisioterapia, sua mãe o chama e, enquanto Wolverine se arruma, a mãe conversa com a mestrande e entre outras coisas a própria faz uma narrativa: “eu fico muito feliz quando vejo meu filho rindo e brincando, porque sei que ele está aproveitando a infância”. (DIÁRIO DE CAMPO 11-10-2018).

Diante do exposto, compreendemos que o estado de saúde e período em que se encontrava o tratamento desse adolescente nos possibilitaram a realização dessa mediação nessa intensidade; certamente essa não seria realizada da mesma forma com a maioria das crianças e adolescentes da Acacci. Porém, percebemos que tantas vezes interagimos cheios de cuidados, com o olhar ainda tão impregnado por uma visão médica e protecionista, enquanto o que estes sujeitos desejam é reviver um pouco de suas vivências anteriores, com o controle de suas vidas e com suas autoestimas. No momento do jogo, o adolescente não se viu como um sujeito doente e teve a possibilidade de, mesmo por um breve momento, resgatar sensações e sentimentos anteriores ao processo de adoecimento e um pouco da potência do seu brincar que o acompanhava antes do tratamento. Ao ver o adolescente deitado no chão, interpretamos em seu semblante a satisfação, alegria e êxtase de um sujeito realizado em seu brincar.

Para a segunda mediação com essa modalidade, levamos para a brinquedoteca uma tabela de basquete. Como havia três adolescentes, improvisamos outra tabela e desenvolvemos um jogo e, ao perceber que os mesmos já estavam um pouco cansados, sugerimos que fizessemos uma disputa de arremesso com cestas de três, dois e um ponto.

Buscando desenvolver mediações com a modalidade futsal, resgatamos as percepções que tivemos do dia em que oportunizamos vivências com uma travinha. As crianças e adolescentes que não tiveram a oportunidade de brincar com a mesma sempre nos pediam para levamos novamente, diante disso, resolvemos construir uma junto com os sujeitos e deixá-la na brinquedoteca. As crianças e adolescentes interagiram na construção do brinquedo e se mostraram ansiosas para jogarem.

A Imagem 47 ilustra a construção da travinha na mediação com o futsal.

Imagem 47 – Construção da travinha de futebol



Fonte: As autoras.

Durante a brincadeira com a travinha também ocorreram situações de protagonismo e produções culturais, como apontaremos no fragmento do diário de campo a seguir.

Fera (10 anos de idade) havia nos chamado para jogar bola. Quando nos aproximamos para dar início a brincadeira, o mesmo pede para esperarmos um pouco. Vai até o tapete acolchoado, no qual as crianças sentam quando querem brincar no chão, coloca o mesmo em frente ao gol e fala que seria o goleiro e que poderíamos começar. Iniciamos a brincadeira chutando, simulando situações de jogo e, a cada vez que a bola ia ao gol, Fera fazia uma defesa teatral, se jogando no chão em cima do tapetinho, porém, por mais que o próprio realizasse movimentos mais lentos e tomasse uma certa precaução nas simulações de queda e defesa, a mestranda pergunta para a criança se ele poderia estar realizando aqueles movimentos e com naquela intensidade, o menino responde que não sabe, a mestranda então sugere que realizemos a brincadeira de outra forma, convidando-o para brincar de altinha. (DIÁRIO DE CAMPO 22-11-2018).

Por mais que a mestranda valorizasse o protagonismo da criança, suas manifestações de autonomia, autoria e a forma criativa de como esta empreende suas produções culturais, não pode deixar de alertar a criança, mesmo sabendo que a mesma conhecia suas limitações.

O brinquedo construído também pode proporcionar que as crianças se apropriem dele de formas diferentes, transformando-o em casinha, toca de coelho, garagem de carros, entre outras brincadeiras. Empreendendo outros usos para o bem ofertado, as crianças realizaram um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994). Nesse processo, as crianças empregaram em suas brincadeiras seus costumes e as culturas que as circundam, empreendendo nas brincadeiras suas marcas identitárias.

A Imagem 48 exemplifica as formas como as crianças e os adolescentes empregaram novos usos para os brinquedos construídos.

Imagem 48 – Outros usos empreendidos com a travinha de futebol



Fonte: As autoras.

As brincadeiras empreendidas com os esportes nos possibilitaram de maneira mais evidente transformar o *lugar* em *espaço* praticado (CERTEAU,1994), e nesse espaço os sujeitos puderam manifestar suas autorias, autonomias, resgatar vivências anteriores ao processo de adoecimento, experienciar movimentos, construir aprendizagens e materializar o direito de brincar. O sentimento de competitividade e a disputa durante o jogo também foi característica marcante dessa temática, na qual conseguimos promover maiores interações com os adolescentes.

As vivências experienciadas durante a mediação com os esportes foram enriquecedoras para nossa formação. Aprendemos mediante as leituras realizadas, mas foi na prática, junto com os sujeitos, que percebemos a importância em nos mantermos sensíveis, procurando nas pistas do cotidiano e nas diferentes linguagens utilizadas pelas crianças e adolescentes as formas com que manifestavam seus desejos e interesses para as atividades, assim como a importância em estabelecermos uma relação horizontalizada, na qual os sujeitos se sentissem seguros e livres para externar seus sentimentos e anseios, de forma que pudéssemos materializá-los em práticas pedagógicas.

Embora cada temática tivesse a sua especificidade, todas elas tiveram um ponto em comum, a construção de brinquedos, que no contexto do projeto foi um importante meio para promoção da autonomia e para projeção da identidade pessoal das crianças nos artefatos produzidos. Apesar de propormos a elaboração de um determinado brinquedo associado à temática trabalhada, no processo de construção as crianças e adolescentes foram imprimindo as suas

marcas pessoais, gerando, no final de cada ação, distintas produções culturais. Tão importante quanto brincar com os objetos produzidos é o processo de construção de brinquedos, que permite à criança e ao adolescente exercer o seu protagonismo e a sua capacidade criativa de maneira autodeterminada. Os brinquedos foram construídos com materiais recicláveis, como garrafas PET, caixas de sapato, pedaços de madeiras, arames de pneus, dentre outros. Certeau (1994) afirma que a produção por meio de sucatas torna o sujeito autor de suas práticas sociais, ao deslocar a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos. Em outras palavras,

O brinquedo industrializado, apesar do alto custo, de ser atraente, nem sempre oferece à criança a possibilidade de interação, de criação, de participação, resta-lhe apenas ser espectadora. Desvalorizado em nossa sociedade, o brinquedo artesanal tem seu valor intrínseco, pois, segundo Oliveira (1989), as mãos humanas são capazes de exprimir o que máquina alguma poderia fazer, ou seja, sua própria identidade (Melo, 2004, p. 180).

As relações pedagógicas observadas e sistematizadas a partir das produções culturais infanto-juvenis mostraram que, ao compartilhar suas experiências brincantes, seja por meio de elementos presentes do seu cotidiano, de construção de brinquedos e de fantasias surgidas com personagens de super-heróis, as crianças e adolescentes ressignificaram o seu cotidiano. Os resultados apontam que, ao descentralizar as ações, trazendo as crianças e adolescentes para uma construção coletiva das atividades propostas, o projeto permitiu que esses sujeitos se tornassem agentes culturais, no sentido de atuar ativamente nas interações com seus pares e na apropriação dos espaços e dos produtos que deles surgiram.

A partir das interações e mediações desenvolvidas, emergiram três categorias que serão apresentadas a seguir.

3.6 CATEGORIAS EMERGENTES

Neste subtópico abordaremos as três categorias que emergiram durante as relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano do PBMR, sendo elas: relação Intergeracional, relação familiar e relação colaborativa e formação de professores. Elas não estavam estabelecidas à priori, foi observando a relevância e recorrência no decorrer do processo que as mesmas se constituíram, as quais apontaremos a seguir.

3.6.1 Relação Intergeracional

No processo de tratamento oncológico, crianças e adolescentes se encontram distanciados de suas rotinas, passando a vivenciar grande parte do seu tempo em hospitais, assim como afastados do seio familiar e ausentes da escola e dos amigos. Promover a sociabilização desses sujeitos e o vínculo com novos pares que possuam um entendimento partilhado das adversidades que passam e do que é ser criança e adolescente em tratamento oncológico se configura como uma forma de amenizar os impactos negativos da doença, diminuindo momentos de solidão, tristeza, angústia e criando sensações de pertencimento a um grupo. Para Passeggi, Rodrigues e Furlanetto (2019, p. 131),

[...] as experiências singulares de cada criança, em tratamento de doenças crônicas, enquanto membro de um corpo social, carrega na singularidade de sua própria existência a história de muitas outras crianças, cuja existência está atravessada por uma doença grave.

Nesse sentido, a brinquedoteca da Acacci é um importante espaço na promoção de interações sociais, onde as crianças e adolescentes que a frequentam dividem, além do mesmo ambiente, brinquedos e brincadeiras, subjetividades, histórias, culturas e vivências pessoais. Nesse espaço, crianças e adolescentes se sociabilizam, criam vínculos e por meio dos jogos e das brincadeiras dividem experiências.

Sustentados em Vygotsky (1994), compreendemos que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos, visto que este é um processo socialmente estabelecido. É nas interações com os sujeitos (com maior ou menor experiência) e com o ambiente que as cercam (hospital, classe hospitalar, Acacci) que os mesmos internalizam modos de agir, posturas, valores, comportamentos e conhecimentos. Essas relações são sempre mediadas pelo outro e, por meio de trocas recíprocas, esses indivíduos são formados. Para Vygotsky (1994, p. 115) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” Nesse sentido, todas as percepções que impactam as crianças e adolescentes em tratamento oncológico permeiam as relações que são estabelecidas entre elas e colaboram para constituição mútua dos sujeitos e de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa relação de aprendizado a partir das trocas culturais e interações com o outro é especialmente importante para as crianças e adolescentes que dividem o mesmo contexto, visto que os sujeitos que iniciam o tratamento precisam aprender a se comportar e internalizar modos de agir, mediante diferentes situações inesperadas e adversas, como as internações hospitalares, os procedimentos médicos e a ausência de membros da família e dos amigos. Nesse momento os processos de aprendizado oportunizados pelas trocas entre crianças e adolescentes, baseados nas vivências experienciadas, proporcionam melhor adaptação e resiliência frente às adversidades do tratamento.

A criança e o adolescente, ao escolherem o brinquedo ou brincadeira com o qual desejam interagir, muitas vezes apresentam interesses diferentes que são marcados por suas subjetividades, como também pelas fases de seu desenvolvimento e faixas etárias. Nos espaços-tempos onde ocorrem os jogos e brincadeiras entre os sujeitos que estão em tratamento oncológico, é possível analisar que mesmo apresentando diferentes interesses lúdicos, característicos de suas categorias geracionais, esses pares por vezes conseguem estabelecer uma relação de reciprocidade. No decorrer de nossas vivências, podemos observar momentos de interações entre crianças e adolescentes, que aconteciam de forma espontânea, marcadas pela afinidade e pela solidariedade, como também as que ocorreram mediante nossas mediações pedagógicas.

Percebemos que o interesse pelos jogos do videogame, *X-Box* e computador são comuns entre a maioria dos meninos e em muitas ocasiões podemos ver crianças e adolescentes brincando com os mesmos, jogando em dupla ou sentados próximos, interagindo sobre o jogo do outro, até chegar sua vez de participar da partida. Essas interações ocorrem permeadas pela simpatia e afeto que esses sujeitos nutrem por seus pares, em relações que são construídas e fortalecidas no cotidiano, mas também é caracterizada pela presença do outro livre, disponível para o brincar.

No entanto, para além da necessidade em se estabelecerem relações sociais e da disponibilidade do outro para brincar, percebemos momentos em que crianças com mais idade se aproximavam para brincar com crianças mais novas e com suas brincadeiras, doando seu tempo, atenção e afeto. Percebemos também situações em que as crianças mais novas entravam nas brincadeiras das crianças com mais idade, sem compreender as regras definidoras do jogo e ali se mantinham pelo período que desejassem, e mesmo que muitas vezes alterassem a brincadeira, a criança com mais idade a acolhia e permitia que a mais nova

ficasse em seu meio o tempo que desejasse, demonstrando grande solidariedade em suas interações.

Baseados em Rorty (2007), entendemos que a solidariedade ocorre quando nos colocamos no lugar do outro, quando incluímos o outro, no grupo “do nós”, tornando-o um igual, buscando semelhanças que nos impactam e aproximam, exercendo “a capacidade de pensar em pessoas extremamente diferentes de nós como incluídas na gama do “nós” (RORTY, 2007, p. 316). Assim, o identificamos como um pertencente ao grupo e passamos a imaginar que a sua dor poderia ser a nossa, ou que poderia ocorrer com alguém que amamos, de forma que a fragilidade, a dor, o infortúnio do outro passa também a ser o nosso. Isso ocorre quando nos identificamos com o outro, quando nos vemos nele, notando as similitudes e as diferenças que nos aproximam, passando a percebê-lo como alguém digno do nosso respeito.

Quando a criança mais velha interage com a mais nova, ela compreende e se familiariza com a sua dor, colocando-se em seu lugar, tendo um entendimento de como é difícil lidar com todas as adversidades ocasionadas pela doença e pelo tratamento, sendo ainda tão pequena. Isso permite que a criança menor ocupe um espaço em suas vivências que não seria consentido, caso estes não estivessem em situações similares. Podemos observar essas relações em muitos momentos vivenciados em nosso cotidiano, todavia, o episódio registrado no fragmento do diário de campo logo abaixo serviu como marco para refletirmos sobre a construção dessa categoria.

Durante a brincadeira de xadrez que se desenvolvia entre a graduanda e Homem Elástico (12 anos de idade), Shazan (3 anos de idade), que não se mantinha em uma brincadeira por muito tempo, se aproxima e começa a mexer no tabuleiro, tirando as peças do lugar e bagunçando o jogo. Homem Elástico espera pacientemente Shazan se desinteressar da brincadeira e após o mesmo se afastar preferindo brincar com outro brinquedo, arruma as peças que haviam sido mexidas e da continuidade a partida. (DIÁRIO DE CAMPO 02-03-2017).

Nesse fragmento do diário de campo, pudemos perceber como Homem Elástico que possui mais idade, espera o momento lúdico de Shazan que é mais novo, mesmo este “atrapalhando” sua brincadeira, demonstrando, com isso, solidariedade, paciência e atenção.

Também visualizamos interações intergeracionais e demonstrações de solidariedade em nossas mediações pedagógicas.

O relato a seguir, também utilizado para demonstrar a forma como planejávamos as atividades visando flexibilizar o conteúdo para que todos os sujeitos pudessem participar, independentemente da faixa etária ou condição física, agora pode ser observado sob outra perspectiva.

As atividades propostas pelas professoras do PBMR eram trabalhadas de acordo com os diferentes momentos de aprendizagem dos infanto-juvenis, permitindo aos mesmos, manipula-los de acordo com seus interesses e possibilidades, viabilizando a presença de ambos os sujeitos na mesma brincadeira, como relataremos no contexto a seguir.

Estávamos trabalhando a temática circense junto a dois adolescentes, Professor X (12 anos de idade), Ciclope (15 anos de idade) e uma criança Gambit (4 anos de idade). Esses sujeitos apresentavam cada um uma particularidade. O adolescente Professor X era cadeirante, o adolescente Ciclope apresentava comprometimento motor em todo o lado esquerdo, e a criança Gambit demonstrava dificuldade em determinadas práticas, como: associação de lateralidade, coordenação motora, consciência corporal e a assimilação das brincadeiras.

Como uma das atividades propostas para trabalharmos o conteúdo de malabarismo com bolas, havíamos sugerido aos sujeitos a brincadeira de escravos de Jó. Apesar de termos explicado a atividade para todos os sujeitos e todos terem aceitado participar, a criança Gambit, no decorrer da brincadeira, começa a rolar a bola de plástico para a pesquisadora, esperando que a própria a mandasse de volta, demonstrando que ao mesmo tempo em que desejava estar junto ao grupo, também desejava dar continuidade a brincadeira que estava realizando anteriormente. Para atender o interesse da criança, a pesquisadora se divide, administrando as duas brincadeiras, de forma que, ao mesmo tempo em que pegava as bolas que eram direcionadas para a criança Gambit e passava-as para os colegas na brincadeira de escravo de Jó, também recebia e devolvia a bola que Gambit lhe havia encaminhado.

As brincadeiras conseguiram se desenvolver paralelamente por determinado tempo, todavia, a velocidade em que as bolas eram passadas para os colegas passou a não ser compatível, as bolas se misturavam e a brincadeira da criança passou a atrapalhar a brincadeira desenvolvida com os adolescentes. Mesmo nessa situação, Professor X e Ciclope não interromperam a brincadeira e buscaram se adequar passando as bolas que conseguiam pegar, permitindo que a criança se mantivesse junto a eles. (DIÁRIO DE CAMPO 10-08-2017).

Mediante o exposto, pudemos observar que, para que a brincadeira se desenvolvesse entre os sujeitos, foi necessário que tanto a mestranda quanto a graduanda estivessem atentas para propor adaptações e mediassem a ação junto com a criança e os adolescentes. Para que ações como esta se desenvolvessem positivamente, foi necessário que discutíssemos e refletíssemos sobre a possibilidade de incluir os diferentes sujeitos e suas distintas particularidades nas atividades propostas. Todavia, entendemos que os adolescentes foram solidários com a criança e permitiram a participação da mesma na brincadeira.

As manifestações de solidariedade entre crianças e adolescentes se constituíram no campo das subjetividades, como também se apresentaram em situações nas quais crianças, adolescentes e acompanhantes se mostravam sensíveis às limitações físicas e às baixas demandas energéticas do outro e buscavam auxiliar no deslocamento e nas conduções das brincadeiras, modificando-as para que o outro pudesse participar. O ato solidário de modificarem a brincadeira visando incluir o outro, que se encontrava debilitado, ocorre possivelmente pelo fato de que, durante o tratamento, os sujeitos já vivenciaram a mesma situação e, por consequência, possuem um entendimento partilhado do que representa o brincar nesse contexto. Ao adaptarem a brincadeira para que outra criança ou adolescente com limitações físicas fosse incluída, esses sujeitos, de acordo com Rorty (2007), estão ampliando o círculo do “nós”, sensibilizando-se e considerando o outro como um dos seus, imaginando que as limitações que foram a eles impostas também poderiam ter sido as suas, como descreveremos em duas situações a seguir.

Ao nos direcionarmos à sala de jogos para iniciar a partida de sinuca, Tocha Humana (12 anos de idade) diz que Homem Elástico (12 anos de idade) jogaria com a mão (a graduanda observou e interpretou que seria pelo fato de Homem Elástico se encontrar em uma cadeira de rodas e, por conta disso, não estar na altura adequada para utilizar o taco). Tocha Humana enuncia que também jogaria sem o taco. Neste momento a graduanda fala que não poderia, mas logo muda de ideia e diz que também jogaria com a mão. Somente Mulher Invisível (15 anos de idade) teve resistência, mas após a primeira tacada de bola, ela decide fazer o mesmo. Ou seja, a brincadeira ocorreu totalmente de forma inclusiva e todos puderam conhecer uma nova forma de jogar. (DIÁRIO DE CAMPO 27-04-2017).

Essa situação nos sinaliza a relação de solidariedade entre os adolescentes, na qual, ao antecipar para os demais que iriam participar da brincadeira que a mesma seria adaptada para o colega Homem Elástico, que é cadeirante, evita que o mesmo seja exposto pelas suas limitações e se sinta constrangido perante aos demais. O ato do adolescente de partilhar a forma de brincar proporcionou uma interação mais confortável, visto que o adolescente Homem Elástico não seria o único a participar de forma diferente. Podemos perceber que as ações solidárias eram recorrentes entre os sujeitos que se encontravam no espaço, como na situação que descreveremos a seguir, a qual anteriormente analisamos a partir das adaptações que foram necessárias para contemplar sujeitos com diferentes possibilidades motoras na mesma atividade. Agora poderemos observá-la sob outra ótica.

Estávamos trabalhando a temática Brincando com os esportes, no qual desenvolvíamos o conteúdo referente ao arremesso de peso, modalidade que compõe o esporte atletismo. Após mostrarmos imagens referentes ao esporte e o contextualizarmos como uma modalidade Olímpica, apresentamos as brincadeiras que foram desenvolvidas nas mediações passadas, sendo elas o dardo ao alvo e o peso ao alvo. Permitimos que os sujeitos vivenciassem as brincadeiras durante determinado tempo e em seguida explicamos a técnica utilizada no esporte para que os sujeitos ampliassem seus acervos culturais lúdicos. Propusemos que os adolescentes e o familiar que se encontrava presente brincassem de realizar os lançamentos no corredor ao lado da brinquedoteca, para que experimentassem o movimento e percebessem a distância que o peso alcançaria. Pantera Negra (14 anos de idade) nos informa que não consegue andar, devido a um procedimento realizado em sua perna e também não poderia pular até o corredor, pois foi orientado a não realizar atividades intensas. Nesse momento Sr. Incrível (20 anos de idade), acompanhante de Sra. Incrível (18 anos de idade), fala para o mesmo que poderia usar a cadeira de rodas que havia sido destinada à sua esposa, que é amputada de uma perna, pois a mesma também havia levado o par de muletas para se movimentar dentro dos espaços da brinquedoteca. Já no corredor, Pantera Negra se mantém sentado na cadeira de rodas e Sra. Incrível se apoia na mureta, e assim vivenciam a atividade. (DIÁRIO DE CAMPO 09-08-2018).

O ato de Sr. Incrível oferecer e Sra. Incrível ceder a cadeira que estava utilizando a Pantera Negra, que se encontrava debilitado, sinaliza que o sentimento de solidariedade se amplia para com o sujeito que está em tratamento, pois eles já vivenciaram situação semelhante e compreendem a debilidade do corpo do outro, sabem como é se sentir ou cuidar de quem se encontra nesse contexto, e se colocam em seu lugar. Baseados em Rorty (2007, p. 317), entendemos em ambos os casos que a solidariedade não é algo naturalmente instituído, mas sim criado. É a partir do exercício de procurar nas pessoas tão diferentes de si algo com que se identifiquem e, com isso, as aproximem, que possibilita o colocar-se no lugar do outro, pois “[...] os sentimentos de solidariedade são, necessariamente, uma questão de semelhanças que nos impactam como salientes, e que essa saliência é função de um vocabulário final historicamente contingente”.

O trabalho desenvolvido com a temática Brincando com os esportes nos mostrou uma possibilidade de interação intergeracional diferente das que ocorreram com as demais temáticas, nas quais percebemos que os processos de interação entre crianças e adolescentes, por vezes, ocorriam mediados por nós, visto que adaptávamos a brincadeira tentando atender às diferentes subjetividades e que também por vezes não ocorria, devido aos adolescentes possuírem interesses distintos.

Apresentaremos abaixo um fragmento extraído do diário de campo, ratificado pela imagem 49, retirado de um contexto no qual dois adolescentes estavam brincando de vôlei e como estes reagiram a presença de uma criança de dois anos de idade que se inseria na brincadeira.

A brincadeira se desenvolvia na sala 2 com dois adolescentes. No momento em que chega à brinquedoteca uma criança de 2 anos de idade, ao ver que estava acontecendo uma brincadeira com bola, a criança pega uma outra e arremessa entre as traves e grita gol. A criança não se prendia muito tempo em nenhuma brincadeira, mesmo na que interagiu com o grupo, todavia, sempre retornava para a trave. Os adolescentes, por iniciativa própria, paravam o jogo esperavam o momento de a criança fazer o gol, comemorar e se retirar, para depois retornarem ao jogo. (DIÁRIO DE CAMPO 01-11-2018).

Compreendemos que os adolescentes, ao pararem a brincadeira que estavam desenvolvendo, permitindo que a criança também utilizasse o espaço, mesmo que com isso descaracterizasse o jogo e inviabilizasse a competição que estava ocorrendo, demonstrou solidariedade e carinho para com o outro.

Imagem 49 – Interação intergeracional



Fonte: As autoras.

Em nossas mediações nos propusemos a estabelecer relações entre as gerações, ampliar o acervo cultural com conteúdos da cultura corporal do movimento, assim como buscamos compreender os interesses que esses sujeitos externavam em suas falas, ações e em seus silêncios. De forma dialógica, procuramos contemplá-los com as atividades lúdicas. Essas ações enriqueceram a cultura de pares, de forma que esses sujeitos tiveram a oportunidade de se sociabilizar, aprender e se desenvolver na interação com o outro. Percebemos que as crianças e adolescentes que dividiam suas subjetividades e culturas, entre os pares da mesma categoria geracional ou entre categorias geracionais diferentes, eram mais compreensivos e colaborativos com os limites físicos e as fases de aprendizagens que esses sujeitos se encontravam, o que sinaliza ser uma importante forma de enfrentamento no cotidiano do tratamento

3.6.2 Relação Familiar

A partir do momento em que a família recebe o diagnóstico da doença, esta se vê tentando administrar vários desdobramentos, como: a alteração da rotina da casa, os cuidados e acompanhamentos da criança ou do adolescente ao hospital – tanto pelas frequentes visitas, como pelo longo tempo de hospitalização –, o cansaço físico que ocorre pelos cuidados com o enfermo, além dos altos índices de estresse e ansiedade que fragilizam toda família, entre tantos outros fatores que impactam a vida dos familiares. Como aponta Nobrega et al. (2010, p. 432)

[...] cuidar de uma criança com doença crônica não é uma tarefa fácil podendo ser, por vezes, dolorosa para seus pais e, em muitos momentos, estes irão necessitar de apoio de diversas naturezas, seja material, emocional, de informação, afetivo ou de intercâmbio social. Prover essas demandas implica na construção de redes e apoio social comprometidos para contribuir significativamente com o bem estar da família e no seu crescimento pessoal.

Mattos et al. (2016) também apontam para a necessidade de amparo e extensão dos cuidados aos familiares, que os auxiliem perante o enfrentamento das dificuldades e desafios, visto que estes têm suas vidas completamente envolvidas nesse contexto e que o equilíbrio emocional do familiar envolvido nos cuidados da criança ou do adolescente irá impactar diretamente no bom andamento do tratamento. Mattos et al. (2016) propõem como uma das alternativas para o enfrentamento da doença reservar um momento para realizar outra atividade e procurar desviar o problema do pensamento. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras podem servir como auxílio para a diminuição das tensões, por meio do seu caráter lúdico, visando promover momentos de interações familiares nos quais estes, brincando juntos, constroem e fortalecem laços afetivos, dividem momentos de alegria, sendo capazes de auxiliar no enfrentamento e contribuindo para superar as adversidades impostas pela doença, pois, segundo Motta (2004), o jogo pode conter elementos estimulantes e divertidos, que proporcionam calma, segurança e que alegram o ambiente, diminuindo as sensações desagradáveis do seu tratamento, podendo ser uma importante estratégia utilizada para o enfrentamento da doença, como mostra nos dois recortes do diário de campo a seguir.

A doença está no nosso dia a dia, desde quando a gente descobre e assim, a gente precisa desses momentos sabe, dessa descontração, de sair, porque aí a gente quebra

aquele medo, aquela preocupação, aquela angústia que está sempre acompanhando, a gente consegue esquecer né, com esses momentos a gente consegue esquecer, consegue realmente se divertir. É um momento raro né, quando a gente está enfrentando a doença são momentos raros da gente se divertir, rir, brincar, ai a gente consegue esquecer. Acho que deveria fazer isso mais vezes. (DIÁRIO DE CAMPO 10-05-17).

Passamos por diferentes contextos no tratamento e momentos como esses fazem com que a gente se distraia e esqueça da dor e do sofrimento que ocorre durante o tratamento. Momentos que possibilitam diversão, alegria, descontração, são importantes, embora sejam raros, momentos como esses não deveriam ser feitos apenas em dias comemorativos, mas no dia a dia da Acacci, possibilitando essa aproximação do filho (a) e da mãe, não apenas nos momentos de dor e sofrimento, mas para realmente brincarem e se descontraírem. (DIÁRIO DE CAMPO 10-05-17).

Esses fragmentos dos diários de campo ocorreram mediante uma ação realizada no parque da Vale, em comemoração ao Dia das Mães. A mestranda a graduanda e mais três alunas do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) foram convidadas pela Acacci para promoverem uma tarde de brincadeiras, visando proporcionar momentos de descontração e alegria entre mães e filhos, como forma de comemoração ao Dia das Mães. Para finalizar o evento foi realizado um piquenique. Por meio dessa oportunidade, pudemos dialogar com as mães, comunicá-las que fazíamos parte do PBMR e informá-las do dia e horário de nossas mediações.

As narrativas das mães nos proporcionaram pistas para compreendermos como o lúdico alcançado por meio das brincadeiras promoveu sensações de relaxamento, alegria, descontração e interações familiares, que potencializaram a união em família e auxiliaram a desviar o foco central da doença. Também sinalizaram as dificuldades nos tratos do cotidiano e que em meio a rotina, pouco são os momentos destinados para o lazer e o divertimento.

As Imagens 50 e 51 ilustram o evento realizado no Parque da Vale, em comemoração ao Dia das Mães.

Imagem 50 – Evento do Dia das Mães no Parque da Vale



Fonte: As autoras.

Imagem 51 – Evento do Dia das Mães no Parque da Vale



Fonte: As autoras.

Em nosso cotidiano na Acacci, a aproximação com os familiares das crianças e adolescentes ocorreu de forma lenta, principalmente com as mães, que são as principais acompanhantes desses sujeitos. Percebíamos o olhar de estranhamento para com a nossa presença e a pouca abertura para contato. Também buscamos estabelecer com os familiares uma *entrada reativa* (CORSARO, 2005), esperando que os mesmos dessem abertura para interagirmos. Todavia, a Acacci oferece um programa de apoio integral que inclui a família em ações que buscam promover a descentralização da doença, em atividades proporcionadas pelo programa Bem me quer²⁴. Essas ações empreendidas pelo programa ocorriam no mesmo horário de nossas mediações na brinquedoteca, de forma que, devido ao conflito de horário entre as mesmas, tínhamos poucas oportunidades de interagirmos com os familiares que eram responsáveis pelas crianças e adolescentes.

²⁴ O programa Bem me quer visa ofertar práticas que promovam o bem-estar e a qualidade de vida para os cuidadores e para comunidade. No que tange aos cuidadores, são ofertadas oficinas de artes manuais, yoga, meditação, atendimento nutricional, fisioterápico e reiki. Essas atividades fazem parte de ações voltadas para práticas integrativas e complementares, sendo recursos terapêuticos importantes no cuidado integral da saúde.

A intervenção desenvolvida no Parque da Vale em comemoração ao Dia das Mães nos oportunizou um contato mais próximo com as mesmas. Após essa ação, percebemos que as mães nos recebiam com maior simpatia, porém ainda se mantinham distante. Foi no cotidiano, em pequenas oportunidades, participando em nossas mediações, ou observando nossas mediações com seus filhos, que as mães passaram a nos considerar e legitimar nossa presença. Como mostramos na Imagem 52, em que podemos contar com a participação de algumas mães na mediação de capoeira.

Imagem 52 – Participação das mães na mediação com a capoeira



Fonte: As autoras.

Podemos contar com a participação dos familiares que acompanhavam as crianças e adolescentes em alguns momentos. Às vezes conseguíamos despertar seus interesses para participar da mediação, em outros momentos esses sujeitos apenas observavam seus filhos brincando. Porém, acreditamos que, mesmo apenas observando, esses sujeitos eram impactados pelos benefícios do brincar, como mostra o relato de uma mãe que, em diálogo com a mestrandia, narra o que sentiu ao ver seu filho brincar.

Eu me sinto bem, eu fico feliz em ver o Wolverine brincando, porque eu sei que ele tá feliz e aproveitando a infância. (DIÁRIO DE CAMPO 24-09-2018).

No relato desta mãe, pudemos observar em sua fala, e por meio de sua forma de expressão enquanto falava do filho, que a mesma se sentia feliz e transparecia tranquilidade por ver a alegria do filho enquanto brincava. Promover mediações nos espaços da brinquedoteca que despertem o interesse na participação dos acompanhantes das crianças e adolescentes ainda se configura como um desafio em nossas mediações.

Podemos analisar que a fadiga, devido à rotina de cuidados com os sujeitos enfermos, o momento destinado à limpeza dos espaços em que estão acomodados e as atividades propostas pelo Programa Bem me quer para o relaxamento e entretenimento dificultam a permanência desses familiares nos espaços da brinquedoteca. Acreditamos que a pouca frequência dos familiares no espaço também ocorra devido aos adultos sentirem dificuldade para associar os espaços da brinquedoteca como pertencentes a eles.

A relação entre irmãos também apareceu em nossas mediações, em situações nas quais os mesmos puderam brincar juntos, dividindo experiências, entre elas a de compartilhar os espaços da brinquedoteca da Acacci e vivenciar as atividades que oportunizávamos. Como também situações em que as crianças e adolescentes em tratamento relatavam que iriam contar sobre as brincadeiras que fizeram para o irmão quando chegassem em casa. Nas diferentes mediações em que oportunizamos a construção de brinquedos, algumas crianças e adolescentes pediam para construir mais um, o qual entregariam para o irmão que não estava presente.

O momento lúdico dividido entre os irmãos saudáveis e enfermos é capaz de proporcionar benefícios a ambos. Vieira e Lima (2008, p. 375) apontam como uma estratégia para minimizar o estresse físico e emocional da criança enferma, durante o processo de internação hospitalar, oportunizar “[...] brinquedos e espaços para as crianças brincarem, onde sejam incentivadas atividades lúdicas; presença dos pais, irmãos [...] para que o convívio familiar não seja profundamente modificado nesse processo”.

Incluir o irmão saudável oportunizando momentos em que possam dividir vivências lúdicas com o irmão doente reverbera positivamente para esse sujeito, pois estudos apontam que, o irmão saudável também é impactado pela doença e, frequentemente, sente-se isolado (CAVICCHIOLI, NASCIMENTO, LIMA, 2004; LEITE, 2013), tendo esse que se adaptar a todas as alterações que ocorrerem na rotina da família ocasionadas pelo tratamento do irmão enfermo. Proporcionar momentos em que os irmãos possam dividir atividades que os alegrem e descontraíam fortalece o vínculo entre os mesmos e pode se configurar como uma possibilidade para o irmão saudável de compreender e reelaborar o processo de adoecimento, assim como se adaptar e atenuar os impactos da doença do irmão enfermo.

3.6.3 Relação Colaborativa: construção de conhecimento e formação de professores

Para o desenvolvimento dessa categoria, iremos dividi-la em dois subtópicos, os quais se relacionam com as duas dimensões indissociáveis da pesquisa, sendo elas a relação colaborativa e a formação de professores. Para tanto, achamos necessário inicialmente retomarmos a contextualização do espaço e dos sujeitos que o compõem. Propomos, então, uma reflexão sobre o contexto no qual as ações colaborativas foram desenvolvidas neste estudo. Em seguida, serão apontados os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento das relações colaborativas nesta pesquisa e como nos formamos nesse processo.

Ao tratarmos de ação colaborativa, apoiaremos-nos nos estudos de Ibiapina (2008), o qual é predominantemente desenvolvido no contexto escolar e tem como princípio a aproximação do conhecimento produzido nas universidades com os saberes dos profissionais que atuam no campo. Essas ações proporcionam um estreitamento entre a teoria e a prática, de forma que ambos profissionais se veem implicados em transformar uma realidade. Nesse entendimento, tanto o pesquisador quanto os profissionais que atuam no campo participam de um processo de formação profissional e produção de conhecimento, tornando-se co-construtores de uma nova prática, pautada na reflexão e na colaboração. Para Ibiapina (2008, p. 15):

[...] a investigação-ação emancipatória é prática social empreendida pelos pesquisadores e professores com o objetivo de melhorar ou modificar a compreensão de determinada realidade e as condições materiais na qual o trabalho docente é realizado.

Já o lócus dessa pesquisa se configura como um espaço não-escolar, não-hospitalar e não residencial dos sujeitos que ali se encontram. Contudo, mesmo sendo considerado um espaço não-escolar, possui uma classe hospitalar com estreita ligação com a escola de origem das crianças e adolescentes que estão hospedados na instituição e que, devido ao longo período de duração do tratamento, será sua articulação com a escola. É considerada como um espaço não-hospitalar, mas, devido às constantes visitas ao hospital para realização de exames e procedimentos médicos, a rotina hospitalar se configura como próxima e influencia na presença e permanência das crianças, adolescentes e familiares na Acacci, pois estes se manterão hospedados a depender do período do tratamento e do estado de saúde no qual se encontram, podendo ter a duração de dias, semanas ou meses, podendo também retornar ao hospital e, por consequência, na Acacci, em um período próximo ou distante, de acordo com a

orientação médica. A instituição, para esses sujeitos, representa o lugar entre o caminho de casa e o hospital, no qual poderão se encontrar em determinados momentos por longo tempo, o que faz com que possua uma representação do que é próximo a uma casa.

A Acacci possui um quadro de funcionários contratados e conta com o apoio de voluntários para auxílio em determinadas tarefas. Os funcionários possuem uma carga horária de trabalho e designações que são estabelecidas pela instituição. Já os voluntários não constituem vínculos empregatícios e sua participação se estabelece mediante acordos firmados frente a sua disponibilidade para a colaboração, o que não imprime aos mesmos a obrigatoriedade de presença no espaço.

Os funcionários da instituição são regidos por um objetivo em comum, que é tentar proporcionar de forma integral uma melhor qualidade de vida às crianças e adolescentes em tratamento oncológico e a seus familiares, com suporte em diferentes áreas de conhecimento. Esse suporte visa garantir a continuidade do tratamento e a potencialização da cura. A partir dessa perspectiva, que se configura como um eixo norteador para ações empreendidas, estagiários, funcionários, supervisores e diretoria realizam periódicas reuniões de planejamento que visam promover ações que contemplem o referido objetivo.

Entre os diferentes campos de atuação que integram a equipe de profissionais da instituição, estão a Fisioterapia, Nutrição, Assistência Social, Educação Social e Pedagogia. Esses campos possuem especificidades distintas, de forma que a Fisioterapia e a Nutrição apresentam uma relação para com os sujeitos acolhidos voltada prioritariamente para ações terapêuticas e, por decorrência das ações educativas que desenvolvem durante o atendimento a esses sujeitos, são orientadas para o mesmo fim, o terapêutico.

Contemplando as crianças e adolescentes com ações educativas estão as áreas da Assistência Social, Educação Social e Pedagogia. A Assistência Social e Educação Social lançam um olhar para as crianças, adolescentes e familiares por diferentes perspectivas, e, ao se voltar para ações educativas, visam desenvolver o ser humano entendendo sua complexidade, promovendo uma Educação Social²⁵. A área pedagógica possui um objetivo bastante específico que consiste em trabalhar os conteúdos escolares em um tempo restrito, em um ambiente com diversidade etária, com sujeitos com diferentes demandas energéticas e quadros de saúde, desenvolvendo com cada criança e adolescente o que está sendo ministrado em sua escola de origem e reportando suas ações à Secretaria de Estado da Educação (SEDU).

²⁵ A Educação Social é uma área de conhecimento que se propõe a promover intervenções socioeducativas com pessoas em situação de risco e/ou vulnerabilidade social.

Diante desse contexto, as ações colaborativas devem ser pensadas dentro da complexidade das diferentes relações que compõem a instituição – entre funcionário e voluntário, relações pedagógicas e relações terapêuticas –, como também frente à jornada e demanda de trabalho dos funcionários, que influencia na disponibilidade dos mesmos em participar dos planejamentos das ações do PBMR, com que dialoga mas que não é o eixo articulador das ações da instituição.

No contexto de nossa pesquisa, buscamos articular saberes com os diferentes campos de atuação, todavia, as áreas de Assistência Social, Educação Social e Pedagogia foram as que integraram o cotidiano de nossas ações e com quem estabelecemos uma relação articuladora mais próxima.

Ao dialogarmos com os sujeitos que integravam a equipe da instituição, tínhamos como objetivo difundir junto aos mesmos uma compreensão de criança e adolescente ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos que norteavam o PBMR.

No contexto em que estávamos inseridas, encontramos alguns fatores que dificultaram o desenvolvimento das ações colaborativas. Destacamos o fato de a pesquisa se constituir em um espaço onde os profissionais não possuíam um horário pré-estabelecido em suas jornadas de trabalho, voltado para realização coletiva de um planejamento direcionado ao PBMR, devido à grande demanda de trabalho da instituição, o que fez com que não conseguíssemos muitas reuniões em conjunto.

Diante de tal situação, buscamos estabelecer outras formas de promover articulações de saberes entre as áreas, as quais se desenvolveram separadamente e em grupo, com o esforço de todos os envolvidos em conseguir disponibilidade de horários que possibilitassem encontros em conjunto. A seguir relataremos como a relação colaborativa ocorreu de maneira individualizada com os diferentes profissionais, para posteriormente abordarmos os encontros coletivos.

A primeira relação colaborativa ocorreu junto à Assistente Social e com sua estagiária. Conseguíamos realizar pequenas reuniões, que ocorriam de acordo com a necessidade entre ambas as partes. As reuniões eram realizadas no horário que antecedia nossas mediações pedagógicas, no qual conversávamos sobre a concepção de infância que norteava nossa proposta, as atividades que pretendíamos efetuar no encontro, o que havíamos planejado para a próxima mediação, nossas percepções quanto aos interesses das crianças e adolescentes e como poderíamos contemplá-los. Assim como relatávamos acontecimentos das mediações

passadas, compartilhando fotos, planejamentos e diários de campo. Para além das reuniões, comunicávamo-nos por WhatsApp e ligações sempre que necessário.

Em meio à conversa com a Assistente Social e com sua estagiária, compartilhávamos nossas ideias para o desenvolvimento de planos de ação, para que juntas pudessemos avaliar a possibilidade e aplicabilidade do conteúdo que seria empreendido, assim como ouvíamos e buscávamos incorporar nas mediações pedagógicas os apontamentos que as mesmas faziam.

Em seguida, apresentaremos recortes dos Diários de Campo que esboçam o compartilhamento de saberes e os planejamentos das ações com a Assistente Social e sua estagiária.

A mestranda e a graduanda, ao verem a Assistente Social chegando à Acacci, solicitam uma breve conversa com a própria, antes que se direcionassem para a brinquedoteca. Nesta conversa, relatam que, na tentativa de serem mais diretivas nas mediações e conseguirem a atenção e adesão das crianças e adolescentes nas brincadeiras, haviam planejado explorar atividades relacionadas às artes circenses, apresentam os aparelhos que seriam utilizados e quais brincadeiras pretendiam levar para mediação. Explicam que a escolha da temática ocorreu devido à magia que o circo exerce sobre o público infanto-juvenil, ao caráter sociocultural, à possibilidade de brincar explorando o lúdico e o imaginário, promovendo experiências que aguçassem a curiosidade, incentivassem a criatividade, autonomia e autorias. A graduanda e a mestranda sugerem que para as próximas mediações tentássemos incluir os familiares. Relataram também para a Assistente Social que perceberam o interesse das crianças e de alguns adolescentes em confeccionar trabalhos manuais na brinquedoteca. Devido a esse interesse, pretendiam confeccionar junto aos mesmos seus próprios brinquedos circenses, os quais os sujeitos poderiam levar para casa. (DIÁRIO DE CAMPO 10-08-2017).

Ao chegar a Acacci, a mestranda encontra com a Assistente Social e conversa brevemente com a própria, dizendo que gostaria de dividir alguns acontecimentos ocorridos e planejar junto à mesma outras propostas para as mediações. A assistente Social a convida para ir a sua sala, porém, como estava no horário da mestranda se encaminhar para a brinquedoteca, não conseguiria conversar com a própria naquele momento, então, combinam de se comunicarem por telefone. (DIÁRIO DE CAMPO 31-08-2017).

Ao chegarmos a Acacci, a mestranda e a graduanda procuram a Assistente Social para realizarem uma reunião, com o intuito de apresentarem as propostas pedagógicas referente ao primeiro semestre de 2018. Iniciam relatando sobre as conquistas alcançadas em 2017 e pontuam sobre as dificuldades que encontraram no decorrer do ano. Como conquistas, elas relatam sobre adesão e interação das crianças, alguns adolescentes e seus familiares nas atividades propostas, a relação de confiança e afeto alcançadas junto às crianças e adolescentes e a aproximação tímida, mas existente com os familiares, além da realização de uma ação colaborativa entre as integrantes do projeto, a professora da classe hospitalar da Acacci, a professora da classe hospitalar do hospital infantil, a Educadora Social e a Assistente Social. Informam a Assistente Social que no decorrer do ano conseguiram visualizar e estabelecer categorias que serão discutidas durante a pesquisa, classificando-as como: relação intergeracional, relação familiar e relação

colaborativa, reforçando junto à Assistente Social a concepção de infância que perpassa as ações pedagógicas. Sobre as dificuldades encontradas, a mestranda e a graduanda pontuam sobre a falta de tempo, devido à demanda de trabalho dos profissionais envolvidos em realizar encontros que fossem voltados para o planejamento coletivo das ações. (DIÁRIO DE CAMPO 08-03-2018).

Os fragmentos dos diários de campo apontam para as estratégias da pesquisadora e da graduanda em estabelecer junto à Assistente Social um compartilhamento dos saberes acadêmicos que nortearam a pesquisa, dos saberes produzidos no campo e como ambas as áreas, em um processo de colaboração, planejaram ações que visassem contemplar os interesses e expectativas dos sujeitos que se encontravam no espaço. Para Ibiapina (2008, p.20),

[...] a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; [no caso dessa pesquisa, a Assistente Social, que contribui com competências específicas de seu campo de atuação] e o pesquisador, com o potencial de formador e organizador das etapas formais da pesquisa.

Nos processos de colaboração com as pesquisadoras, a Assistente Social buscava articular com nossas práticas situações que, pela ótica de seu campo de atuação, proporcionariam outros benefícios às crianças, aos adolescentes e aos familiares. Como exemplo, nos propôs que tentássemos promover nossas mediações em espaços para além da brinquedoteca, de forma que as crianças e adolescentes pudessem explorar com ludicidade diferentes lugares ao qual transitavam.

Ao estabelecer o diálogo e considerar a proposta da Assistente Social pela busca de explorar novos espaços, transformando-os em lugares lúdicos, a mestranda e a graduanda utilizaram-se das diferentes estruturas encontradas na Acacci, sendo elas corredores, pátio interno e a própria brinquedoteca. É possível ver essa utilização dos espaços por meio das mediações pedagógicas desenvolvidas pelo PBMR, a partir das seguintes temáticas: Maculelê, Atletismo (arremesso de dardo, peso e disco) e Capoeira.

Para que essas mediações pedagógicas fossem desenvolvidas, foi necessário o compartilhamento de saberes de diferentes profissionais. Inicialmente, a Assistente Social nos informava sobre os limites dos movimentos das crianças e adolescentes, além de algumas

especificidades da rotina e tratamento desses sujeitos, como o uso de portocath²⁶, a impossibilidade de contato das mãos e pés descalços das crianças e adolescentes em um piso não esterilizado (pátio interno), sob o risco de se contaminarem e terem complicações em seus quadros de saúde, entre outras recomendações. Para além da conversa estabelecida com a Assistente Social, a própria repassa via WhatsApp, orientações do hospital para a realização da atividade e o retorno sobre a vivência da Capoeira, como é apresentado nas conversas:

- Professoras, bom dia! Entrei em contato com a Assistente Social do núcleo de oncohematologia do Hospital Infantil. Conversei com ela sobre a atividade de vocês, sobre a proposta que vocês estavam trazendo. Perguntei se as crianças poderiam participar mesmo que não tivesse o esforço físico, aquela questão da atividade física que a gente conversou. Se elas poderiam fazer a ginga, se elas poderiam ficar com os pezinhos no chão e mãos no chão. Ela falou o seguinte: que o ideal é que elas não participassem porque cada criança tem uma situação, uma especificidade. Para ela poder chegar para mim e falar: fulano pode ou não pode, o médico precisaria olhar o protocolo/cadastro do paciente, precisaria de ver qual a situação que ele está passando, qual o tipo de tumor, como estão as plaquetas a imunidade. Ela falou assim: se o paciente tiver com a plaqueta baixa o ideal é que não participe e paciente com tumor cerebral qualquer esforço físico, ou se abaixar muito a cabeça já pode ter algum rompimento de algum nervo, ou alguma veiazinha no cérebro. Ela falou assim: para olhar cada caso levaria um tempo, nessa condição do médico avaliar. Então o ideal é que a não fizesse esse envolvimento das crianças, mas assim as crianças podem tocar o pandeiro, ficar em pé com a sandália, às vezes fazer algum movimento, mas bem de leve, tocar o berimbau se for o caso, já que as mães iriam participar elas poderiam fazer a ginga, elas poderiam fazer os movimentos se quisessem e as crianças ficariam vendo, e as mães se envolvendo nisso já seria bem legal. Se você tiver alguma dúvida pode me ligar, só que por uma questão mesmo de resguardar as crianças eu preferi ligar, tirar essa dúvida, ela me orientou a não autorizar as crianças a participarem e por esse motivo elas ficam mais olhando, participando sentadinhas, mas sem fazer nenhuma ginga. A gente vê com as mães se elas querem participar e se envolverem também. Qualquer dúvida pode me ligar, beijos. (DIÁRIO DE CAMPO 15-03-2018).

Com base nas informações passadas, reunimo-nos com o professor de capoeira e pensamos junto com o mesmo formas de oportunizar vivências que enriquecessem e ampliassem o capital cultural lúdico das crianças, adolescentes e familiares, assim como refletimos sobre estratégias para adaptações de movimentos e de conteúdo que se adequassem às possibilidades dos sujeitos. Posteriormente retornamos a Assistente Social para compartilhar sobre as atividades que havíamos elaborado e que pretendíamos executar. Logo após a mediação da capoeira, a Assistente Social encaminha uma mensagem via WhatsApp para a mestrande e para a graduanda, agradecendo e compartilhando o retorno positivo da ação para os sujeitos que se encontravam no espaço, a qual apresentaremos a seguir.

²⁶ Portocath é um dispositivo utilizado para facilitar a administração de remédios e coleta de sangue, devido à sobrecarga e enfraquecimento das veias dos pacientes em tratamento oncológico.

Boa noite, professoras! O pouco que consegui estar com vocês pude ver a alegria das crianças e adolescentes, todos estavam envolvidos e se divertindo... Inclusive os familiares. Um destaque especial foi a Capitã Marvel (18 anos de idade) um avanço considerável frente ao momento que ela tem passado esses dias. Quero agradecer a vocês pelo lindo trabalho e empenho... são ótimas! Privilégio da Acacci contar com vocês para dar mais qualidade aos nossos serviços. Muito legal o grupo de capoeira, estendo os agradecimentos a eles também. (DIÁRIO DE CAMPO 15.03.2018).

A relação colaborativa estabelecida junto a Assistente Social nos possibilitou compreender os diferentes limites físicos provenientes dos procedimentos médicos, do tratamento, de cirurgias ou de localização do melanoma. Proporcionou-nos meios de pensarmos em possibilidades de movimentos, o que foi fundamental no processo de adaptação de jogos e brincadeiras e na inclusão de crianças e adolescentes com diferentes limitações na mesma atividade. Ajudou-nos a compreender o contexto em que algumas crianças e adolescentes se encontravam e a refletir sobre qual postura deveríamos adotar e como se portar mediante situações. Ajudou-nos a contemplar por meio de diferentes atividades os desejos e interesses que as crianças e adolescentes esboçavam em nossa ausência, além de se apresentar como mediadora, aproximando-nos da Educadora Social que se faz presente na brinquedoteca e da pedagoga que atuava na classe hospitalar.

A Educadora Social é uma funcionária da instituição que atua na brinquedoteca (sala 1, sala 2 e sala de jogos), possui como atribuições: realizar manutenção e integridade desses espaços e dos brinquedos presentes nos mesmos; acolher e apresentar a brinquedoteca às famílias que estão se aproximando da instituição; sociabilizar e interagir com as crianças e adolescentes; registrar a frequência e participação dos mesmos no local; elaborar, planejar e registrar as atividades que são desenvolvidas diariamente na brinquedoteca, assim como, avaliar os pontos positivos, negativos e possibilidades de melhoria dessas atividades. A Educadora Social foi contratada pela instituição depois de determinado tempo em que nos encontrávamos inseridas na brinquedoteca, apresentando-se disposta a interagir com as ações empreendidas pelo PBMR.

Nesse processo de aproximação com o espaço, com a mestrande e a graduanda, dividimos nossas experiências e posteriormente construímos juntas muitas outras. Pudemos contar com a presença da Educadora Social na maioria das nossas mediações pedagógicas. As poucas ausências que ocorreram se justificaram pelo caráter de férias; nessa situação a estagiária de Assistencial Social assumia seu lugar.

Entretanto, devido às atribuições da Educadora Social, não conseguíamos muitos momentos para nos reunirmos e planejarmos ações conjuntas, mesmo que estivéssemos compartilhando o mesmo espaço. Buscávamos momentos oportunos para dividir com a Educadora Social as concepções de criança que norteavam nosso trabalho, nossas ideias para as próximas mediações e temáticas, as percepções quanto aos desejos das crianças e adolescentes, o que fazia com que a Educadora Social também ficasse atenta às pistas deixadas pelos mesmos e dividisse conosco suas percepções. Pudemos compartilhar sucessos, que relacionávamos com o interesse de participação das crianças e adolescentes nas atividades e refletimos juntos, quando os mesmos não se interessavam tanto pelas ações desenvolvidas.

No cotidiano de nossas ações pedagógicas, a Educadora Social sempre nos apoiou no que precisávamos, participou das atividades e contribuiu com seus saberes. A própria buscava nos apresentar às crianças e adolescentes que ainda não conhecíamos e, de certa forma, facilitava nossa aproximação, na medida em que buscávamos uma interação a partir do que a mesma já estava desenvolvendo com o sujeito. Ajudava-nos a convidar crianças, adolescentes e familiares para participar da mediação, pois os familiares a princípio se mostravam inseguros com a nossa presença. A Educadora Social sempre nos orientava quanto ao estado físico dos sujeitos que se encontravam com procedimentos médicos e suas limitações físicas, assim como nos relatava a interação que os sujeitos estabeleciam com os brinquedos que havíamos construído e a repercussão que a temática havia alcançado junto às crianças e adolescentes no decorrer dos dias em que não estávamos presentes, dando-nos um feedback do impacto de nossas ações. A Educadora Social, sempre que possível, participava das produções dos diários de campo, que eram realizados por meio de gravações em áudio. Nesses momentos e durante algumas brincadeiras, mostrávamos a materialização do protagonismo dos infantis, como valorizávamos suas ações e explicávamos a importância em fazê-lo – a partir das produções culturais empreendidas durante a brincadeira, a ressignificação de contextos vividos durante o brincar – e informávamos como era importante possibilitar momentos de autoria e autonomia para esses sujeitos.

Nossa aproximação com a pedagoga da classe hospitalar se iniciou de forma tímida. Havíamos sido apresentadas à mesma pela Assistente social como participantes do PBMR e conversamos sobre a pesquisa e o método utilizado na mesma. Nesse momento foi explicado a professora que os estudos que seriam realizados estariam atrelados a uma metodologia intitulada pesquisa ação-colaborativa, que se propunha a articular saberes entre o campo pesquisado e os saberes acadêmicos científicos. Encontrávamos a Pedagoga esporadicamente,

pelos corredores da instituição e nos momentos em que a mesma se direcionava à brinquedoteca para chamar as crianças e os adolescentes para aula. Nossas interações eram breves, pois a Pedagoga precisava retornar à classe hospitalar para lecionar.

Nesse contexto, não conseguíamos muitos momentos em que pudessemos estabelecer uma relação mais próxima e uma abertura necessária para nos articularmos. Frente a esse desafio, a mestranda visitou a pedagoga na classe hospitalar e pediu sua ajuda, solicitando que a mesma a auxiliasse a compreender como se realizavam suas ações pedagógicas junto a crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias e em momentos distintos de desenvolvimento. Com essa aproximação, a pedagoga reage positivamente, dividindo suas práticas pedagógicas e nos orientando quanto a possíveis estratégias. No momento em que tivemos oportunidade, dividimos com a mesma os pressupostos que orientavam nossa concepção de infância e reforçamos junto à mesma o objetivo de nossa pesquisa. A professora se mostrou aberta a articulações, verbalizando estar disposta a participar e ajudar no que fosse preciso.

A Pedagoga nos relatou a intenção de trabalhar junto aos alunos a obra literária intitulada “O pote vazio”. Percebendo a oportunidade de articular nossa proposta ao conteúdo da professora, a graduanda comentou que poderíamos realizar a confecção de vasos com materiais recicláveis. A pedagoga expôs que a professora da classe hospitalar do Hospital Infantil já havia feito uma proposta pretendendo abordar o conteúdo sustentabilidade, produzindo os vasos, e que finalizariam com um plantio de sementes e mudas, mas que poderíamos nos inserir no contexto. E se comprometeu em comunicar a Assistente Social e a professora do Hospital Infantil da ação que pretendíamos realizar em conjunto.

Diante da oportunidade de realizarmos uma articulação entre as áreas, na semana seguinte entramos em contato com a Assistente Social, que agendou um horário para que pudessemos realizar uma reunião com ela, a Pedagoga da classe hospitalar da Acacci, a pedagoga do Hospital Infantil, a Educadora Social e nós da Educação Física. Nessa reunião ficou estabelecido o dia em que seria realizado o plantio – que seria uma ação empreendida por todos os integrantes daquele grupo –, o período de confecção dos vasos com material recicláveis e os aventais – que seria realizado por nós da Educação Física e pela Educadora Social –, e o período em que seria abordada e contextualizada a obra literária pela professora da classe hospitalar na Acacci e no Hospital Infantil. A ação colaborativa entre as áreas se desenvolveu com sucesso e se finalizou com a presença de todos desenvolvendo a ação.

As Imagens 53 e 54 apresentadas abaixo retratam a ação colaborativa realizada entre as áreas Serviço Social, Educação Social, Pedagogia e Educação Física.

Imagem 53 – Ação colaborativa para o plantio de mudas



Fonte: As autoras.

Imagem 54 – Ação colaborativa para o plantio de mudas



Fonte: As autoras.

Com a finalidade de continuarmos as articulações e parcerias em 2018, apresentamos o plano de ação Brincando com a cultura popular brasileira para a Assistente social, que se prontificou a marcar uma nova reunião, a qual contaria com a presença dela, da Educadora Social e da Pedagoga. A reunião tinha como intuito comunicarmos e explicarmos o plano de ação para os demais e explicar como se desenvolveriam as atividades, propondo uma parceria entre as áreas. Durante a reunião, apresentamos o plano de ação, reforçamos junto aos presentes: nossa concepção infância – que norteava a forma como compreendíamos a criança e o adolescente; a importância em valorizarmos e visibilizarmos os protagonismos infanto-juvenis e as diferentes materializações de suas produções culturais; a sensibilidade de percebermos como

atribuem sentidos e significados ao que a eles é ofertado; a ideia de que as crianças e adolescentes que frequentam a Acacci, mesmo se encontrando enfermos, têm o direito de brincar e vivenciar suas infâncias, sendo enxergados primeiramente como crianças e adolescentes que são e não pela condição em que se encontram.

Relatamos que o plano de ação com a cultura popular brasileira pretendia oportunizar vivências em que as crianças, adolescentes e demais sujeitos tivessem a oportunidade de alargar seus conhecimentos lúdicos e culturais, proporcionando novas experiências motoras. Explicamos que as crianças e adolescentes aprendem e se expressam por diferentes tipos de linguagens e que, principalmente para a criança, a linguagem motora é uma das principais formas de expressão. Como forma de promover a articulação entre as áreas, a Assistente Social propõe que a Pedagoga lecionasse para as crianças que se encontram na Educação Infantil nos espaços da brinquedoteca, junto às professoras de Educação Física, entendendo que nessa fase do ensino a criança aprende por meio de um contexto lúdico. Orientou também a Educadora Social que atua na brinquedoteca que nos auxiliasse e interagisse durante o processo.

Diante desse contexto, preparamos nossas mediações contando com a presença da professora, promovendo durante o momento em que trabalhávamos a dimensão conceitual dos conteúdos e as possibilidades em que a própria pudesse se inserir. Embora a pedagoga tenha expressado que desenvolveria suas ações com a Educação Infantil junto conosco na brinquedoteca, esta não se fez presente no decorrer das atividades, como havia sido acordado em reunião. Mas abdicou de parte do seu tempo na classe hospitalar para participar das mediações direcionadas à apresentação de cada conteúdo. Também reconheceu a importância do trabalho desenvolvido e disponibilizou parte do horário de suas ações pedagógicas da classe hospitalar, buscando colaborar e potencializar as mediações pedagógicas do projeto, proporcionando que as crianças e adolescentes experienciassem as atividades.

Apesar de a Pedagoga não ter participado de discussões coletivas, na construção dos planos de ações, a própria buscava promover articulações entre as áreas, convidando-nos para participar do desenvolvimento de mediações que contemplassem eventos e datas comemorativas como Copa do Mundo e o Folclore, se configurando posteriormente uma grande parceira do PBMR.

Munidos com a intenção de ampliarmos a rede colaborativa para além dos profissionais que já se articulavam com as ações do PBMR, sendo estes a Fisioterapeuta, Nutricionista, Superintendente da Acacci, a Coordenadora de programas e projetos da Acacci e a Assistente Social do programa casa da família, realizamos uma reunião entre a equipe de profissionais da

Acacci e os integrantes do projeto. Participou também da reunião uma mestranda do curso de pós-graduação em Educação da Ufes, que realizava sua pesquisa na instituição.

Durante a reunião o professor e coordenador do projeto “Brincar é o Melhor Remédio” conversou sobre a concepção de infância que ancora os projetos de pesquisa que acontecem na instituição (uma pesquisa de pós-doutorado, uma dissertação e um Trabalho de conclusão de Curso). Dialogou sobre a importância do brincar para a criança e o adolescente em tratamento oncológico como um direito social, que possibilita a ampliação do capital cultural dos sujeitos e que permite que os mesmos possam vivenciar a infância e a adolescência de forma mais ampla, visto que estas são impactadas pela doença, entendendo o brincar como uma necessidade do infante-juvenil, que é capaz de restituir um pouco de suas autorias e autonomias, de forma que o interesse do projeto seja potencializar esses momentos.

O professor também falou sobre a importância em envolver e acolher a família, entendendo que essa também precisa de ações planejadas que visem à promoção de momentos alegres e de interações lúdicas com seus filhos. Foi falado também sobre a importância em promover ações que envolvessem os demais profissionais da Acacci, desenvolvendo conhecimentos construídos a partir de processos colaborativos. Ao final da reunião, o professor propôs a possibilidade de se pensar um projeto que canalizasse e convergisse as áreas como eixo articulador. Os profissionais da instituição se manifestaram positivamente, expondo suas percepções que poderiam se transformar em possibilidades de articulação. Porém os discursos realizados foram perdendo força com o passar do tempo e o projeto de articulação se dispersou, não ocorrendo a aproximação necessária para seu desenvolvimento.

As reuniões, os encontros e as pequenas brechas oportunizadas no cotidiano foram tentativas de promover articulações e ações colaborativas entre os diferentes campos de atuação e profissionais que integravam a equipe da Acacci. O conhecimento produzido por meio dessas articulações consubstanciou embasamentos para realizarmos as ações pedagógicas pelo PBMR.

A Imagem 55 ilustra a reunião colaborativa realizada entre a equipe multiprofissional da Acacci, os integrantes do projeto “Brincar é o Melhor Remédio” e o professor da UEM.

Imagem 55 – Reunião colaborativa



Fonte: As autoras.

Retornando a reflexão sobre a pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008), é comum nos remetermos ao contexto escolar, possuidor de um currículo constituído a partir de um projeto pedagógico da escola, o qual orienta professores, ações empreendidas para o desenvolvimento de saberes e o conteúdo transmitido.

No que tange as ações desenvolvidas na Acacci, seria possível pensar em uma estrutura curricular que direcionasse práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos profissionais que atuam com ações educativas e terapêuticas da Acacci, considerando suas atribuições na instituições e carga horária? Voltando-nos para as crianças e adolescentes que vivenciam esse contexto, no qual não possuem uma presença regular e que muitos se encontram fisicamente, emocionalmente e psicologicamente impactados pelo processo de tratamento, seria possível falarmos em um trabalho articulado que os contemplasse? Poderíamos, junto aos profissionais que desenvolvem uma Educação Social na Acacci, pensar na ideia de currículo, de integração curricular e de unidade? Ou, pela característica da instituição, do trabalho desenvolvido e dos sujeitos que vivenciam esse cotidiano, seria uma possibilidade inviável? Poderíamos desenvolver outras formas de interação? Se as questões levantadas fossem possíveis, viáveis e pertinentes, como poderíamos desenvolvê-las, diante desse contexto tão complexo e multifacetado?

As ações colaborativas que conseguimos estabelecer com os diferentes campos de atuação na Acacci se estabeleceram como relataremos a seguir:

Alcançamos com a Assistente Social uma maior interface, pois nossos objetivos convergiam com maior familiaridade. Visávamos planejar práticas que proporcionassem o

desenvolvimento integral dos sujeitos. Nossa proposta assumia uma vertente ancorada na Educação Social, que buscava contemplar os sujeitos em processos educativos de uma forma mais ampla.

Com a Educadora Social, ampliamos o nosso olhar a partir de suas ações, de como esta abordava a criança e o adolescente, sempre de forma calma, considerando seus desejos e atendendo-os quando possível. Apesar de a mesma nos informar sobre as restrições e possibilidades de cada criança e adolescente, enxergava-os primeiramente pelo que eram e não pelo estado em que se encontravam. Procurava nos dar retorno dos sentidos que os sujeitos atribuíam a nossas ações e dos usos que empreendiam em nossa ausência, nos ajudando a refletir sobre seus interesses e sobre as possibilidades de contemplá-los.

Já com a Pedagoga da classe hospitalar, por esta apresentar um objetivo bastante específico, que é ministrar os conteúdos escolares em um tempo restrito e se articular com as escolas de origens de cada aluno e a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), não conseguimos desenvolver planejamentos e articulações voltadas para elaboração de planos de ação. As interações e o planejamento de ações, entre as duas áreas do conhecimento, deram-se a partir de eventos e datas comemorativas (Copa do Mundo e Folclore).

Com os demais campos de atuação (Fisioterapia e Nutrição), mesmo estando receptivos a nossa presença, não conseguimos realizar articulações. Devido a suas especificidades e ao escasso tempo para realizarmos reuniões, não conseguimos compreender as necessidades dos sujeitos naquele espaço, o que possibilitaria uma articulação com esses profissionais que visassem alternativas para contemplá-los. Todavia, deixamos de ser estranhas. Aos poucos esses profissionais se acostumaram com nossa presença e ganhamos sua simpatia, e, com a reunião realizada para equipe da Acacci, percebemos uma abertura para futuramente efetuarmos articulações.

Para realizarmos a pesquisa colaborativa em nosso estudo, superamos em alguns casos a falta de um horário programado para nos articularmos e a grande demanda de trabalho. Conseguimos junto aos profissionais que estiveram próximos em nosso cotidiano associar saberes que foram de fundamental importância para a construção do nosso conhecimento e para nossa formação profissional. Conhecimento esse aprendido com a prática, nas possíveis articulações e relações com os sujeitos pertencentes a esse contexto. O conhecimento foi forjado no cotidiano da Acacci, esbarrando em limites e aproveitando as possibilidades.

O processo para se desenvolverem ações colaborativas se dá no cotidiano, junto às pessoas que os integram, percebendo suas necessidades e desejos, sejam esses sujeitos funcionários ou voluntários. É necessário ser amigo do tempo. Tempo para escutar, tempo para observar, tempo para pensar, tempo para esperar o tempo do outro, que muitas vezes pode parecer desinteressado, tempo para construir relações e, assim, juntos, buscarmos soluções para possibilitar a melhor qualidade no tempo de vida do outro.

Devido ao caráter exploratório da pesquisa, que se configurou em estudar as possibilidades de constituir práticas pedagógicas da Educação Física em um espaço ainda não pertencente e legitimado ao nosso campo de atuação, também nos tornamos sujeitos da mesma. Estabelecemos uma participação na qual, ao mesmo tempo em que mobilizávamos o conhecimento acadêmico-científico, também éramos formados por um conhecimento experiencial, de forma que pesquisamos nossas próprias práticas e a formação do conhecimento adquirido.

Para melhor entender como se formou nosso conhecimento, recorreremos a Tardif (2002, p. 54), que compreende o saber fazer do professor como alguém com um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Para Tardif (2002), os saberes provenientes das instituições de formação se configuram como as aprendizagens realizadas no período da formação inicial e/ou continuada, assim como os conhecimentos pedagógicos relativos a métodos de ensino e os adquiridos em formações profissionais. Os saberes da formação profissional se referem aos disciplinares, que se caracterizam pelo conhecimento do conteúdo que se pretende ensinar. Os saberes curriculares se referem à forma com que as instituições entendem o objeto a ser ensinado. E os saberes experienciais são aqueles aprendidos por meio de vivências no cotidiano, no qual “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

Nesse sentido, todos os saberes formados ao longo de nossas vidas contribuíram para que, mediante as práticas empreendidas no PBMR, pudéssemos vivenciar experiências que proporcionaram um aprendizado específico para atuar com crianças e adolescentes em tratamento oncológico em um contexto não escolarizante, porém educativo. Sustentados em Esteban e Zaccur (2002, p. 20), compreendemos que:

A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas,

portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes.

A partir dos apontamentos de Esteban e Zaccur (2002) e dos preceitos orientados como uma condição básica para a pesquisa-ação de Ibiapina (2008, p. 9), que, por sua vez, preconiza a formação de professores e a construção de conhecimento “[...] levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação”, buscamos pensar reflexivamente as experiências vivenciadas no projeto, diante das ações pedagógicas empreendidas que geraram situações inesperadas, às quais tivemos que reagir e pensar formas para transpor os desafios.

Após realizarmos cada ação pedagógica do PBMR, registrávamos o ocorrido em diários de campo e compartilhávamos as ações e nossas percepções com o professor coordenador do projeto e, quando tínhamos oportunidade, com a Assistente Social responsável pela brinquedoteca, bem como com a Educadora Social. Esse diálogo oportunizava novas reflexões a partir de seus campos de atuação, que reorientavam nossas práticas. As análises realizadas colaborativamente nos proporcionavam a compreensão do contexto em que as práticas pedagógicas eram desenvolvidas e dos saberes que, juntos, formávamos.

O mergulho no cotidiano da instituição nos permitiu elaborarmos e reelaborarmos atividades, aprendendo com os desafios e buscando estratégias para adequar situações frente às impossibilidades, o que nos auxiliava a formar saberes para intervir com as singularidades do campo pesquisado. Para tanto, frequentemente recorriamos ao referencial teórico e procurávamos realizar uma transposição didática de forma que conseguíssemos incorporá-lo em nossas ações.

Durante o período em que promovemos relações pedagógicas no projeto, vivenciamos situações que nos marcaram e que formaram nossos saberes experienciais, para os quais precisamos aprender a buscar formas de nos aproximarmos do sujeito, a fim de promovermos interações, reconhecermos do que gostavam de brincar, traçarmos estratégias para despertar o interesse de participação do grupo nas atividades, improvisarmos e adaptarmos brincadeiras. Também aprendemos a trabalhar com a heterogeneidade do grupo, com as diferentes possibilidades físicas dos sujeitos, a enxergar as possibilidades dentro de um contexto de impossibilidades, a interpretar ações que refletiam os sentimentos dos sujeitos, a ter sensibilidade para percebermos quais eram seus desejos e interesses, a acolher as falas das

crianças e adolescentes transformando-as em ações práticas. Também aprendemos a abordar os sujeitos, convidando-os para participarem da atividade, a buscar estratégias para nos relacionarmos com os funcionários da instituição. Isso, inclusive, nos permitiu compreender sobre o desejo de não querer das crianças e dos adolescentes e sobre lidar com a perda.

Para falar sobre minhas experiências, tive que me voltar para o que particularmente me tocava, o que trazia sentido as minhas ações, compreendendo que nessas subjetividades algumas vivências se tornaram por algum motivo mais marcantes do que outras. Para Josso (2004, p.47),

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

De acordo com a referida autora, nossas vivências se tornam experiências quando refletimos o fato ocorrido, a partir do que foi observado, percebido e sentido. As experiências formadoras surgem a partir de um processo de tomada de consciência do que as ações empreendidas significaram no percurso de vida, formando o aprendizado. Aprender por meio das experiências está associado a soluções de problemas da prática, a um saber-fazer.

Nesse entendimento, as experiências que colaboraram para me formar eram direcionadas pelas ações realizadas no projeto, e a rede de significados que empreendi a partir dessas vivências fomentou saberes para além dos acadêmicos-científicos, formando saberes originados do cotidiano.

No que tange a formação inicial em Educação Física, a produção de conhecimento desenvolvido por meio das experiências vivenciadas no projeto “Brincar é o Melhor Remédio” reverberou e problematizou o currículo da formação inicial do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física da UFES, visto que essa temática não é abordada em nenhuma das matérias oferecidas pelo curso. Diante desse fato, por meio da mediação do professor que ministra a disciplina “Educação Física, Adaptação e Inclusão”, realizamos nos anos de 2018 e 2019 duas palestras para os alunos do 5º período do curso de Licenciatura em Educação Física e duas para os alunos do 7º período do curso de Bacharelado em Educação Física. As palestras realizadas tiveram como finalidade difundir no meio acadêmico a relevância de promovermos por meio dos jogos e brincadeiras, relações pedagógicas com

crianças e adolescentes em tratamento oncológico, por meio de ações que promovam a materialização do direito de brincar e a valorização das subjetividades, autoria, autnomias e protagonismo infanto-juvenis.

A Imagem 56 ilustra uma das palestras realizadas na disciplina de Educação Física, Adaptação e Inclusão do curso de Licenciatura e bacharelado em Educação Física da UFES.

Imagem 56 – Palestra para o curso de Educação física.



Fonte: As autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as relações pedagógicas da Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico, mediadas pelo Projeto “Brincar é o Melhor Remédio”. Essas relações foram efetivadas por meio dos jogos e brincadeiras, com vistas à valorização dos sujeitos envolvidos no que tange a suas subjetividades e produções culturais.

As práticas pedagógicas realizadas foram ancoradas nos pressupostos da Sociologia da Infância e nos Estudos com o Cotidiano. A Sociologia da Infância nos auxiliou na compreensão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, que, junto a seus pares e parceiros adultos, são capazes de ressignificar e produzir cultura, sendo protagonistas em seus processos sociais. Já os Estudos com o Cotidiano nos possibilitou enxergarmos as ações autênticas e autônomas empreendidas por esses sujeitos em suas produções culturais - nas diferentes *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994).

Mediante a articulação com esses dois referenciais teóricos, compreendemos que os jogos e as brincadeiras foram importantes formas de materializar as autorias, criatividade e o protagonismo dos infanto-juvenis. Além disso, compreendemos que o processo de enfermidade no qual esses sujeitos se encontravam não foi impedimento para a apropriação e ressignificação do capital cultural que lhes foi ofertado.

Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras se mostraram apropriados para assegurar a promoção do direito de brincar da criança e do adolescente, que permanece no processo de enfermidade. Com base nessa observação, a partir do cotidiano no PBMR, procuramos deslocar o olhar dos sujeitos enfermos para a criança e adolescente, que, mesmo passando por um contexto adverso, têm o direito de vivenciarem suas infâncias e adolescências da forma mais ampla possível.

Nas ações empreendidas no PBMR, vivenciamos experiências concretas de práticas pedagógicas que foram realizadas e estabelecidas em uma instituição que acolhe infanto-juvenis com câncer. Estas denotaram maneiras específicas de efetivar ações pedagógicas que foram centradas nas subjetividades e autorias desses sujeitos e que julgamos serem diferentes das realizadas nos contextos escolares.

Durante o percurso, encontramos muitos desafios, sobre os quais refletimos e buscamos pensar em possibilidades que nos proporcionassem estabelecer relações pedagógicas da Educação Física com crianças e adolescentes nesse contexto. Dentre os desafios que

procuramos superar, vimos o fato de os infanto-juvenis se encontrarem emocionalmente e psicologicamente abalados, de forma que impactava no desejo dos mesmos em se relacionarem e manterem interações conosco.

Nesse sentido buscamos como estratégia didático-pedagógica nos aproximarmos das crianças e adolescentes, adotando uma postura menos expansiva, impositiva e controladora. Assumimos, então, a *entrada reativa* (CORSARO, 2005) como postura pedagógica, a qual se fez presente durante todo processo de mediação. Essa postura nos possibilitou uma aproximação e aceitação gradativa junto aos infanto-juvenis, que, por meio de diálogos estabelecidos, abriram possibilidades de participarmos em suas brincadeiras e seus mundos. A aproximação por meio da *entrada reativa* possibilitou que desenvolvêssemos interações junto aos sujeitos e posteriormente mediações pedagógicas.

No início do projeto sugeríamos aos infanto-juvenis brincadeiras que julgávamos atraentes e que fossem compatíveis às diferentes idades, interesses e possibilidades físicas e motoras. Essa proposta, além de fazer com que nos dividíssemos buscando contemplar os distintos sujeitos, também não atendeu aos desejos e interesses dos mesmos, não alcançando o retorno por nós desejado.

Vimo-nos diante do desafio de provocar o desejo das crianças e adolescentes em participarem das mediações pedagógicas propostas em um espaço com grande diversidade de brinquedos. Também enfrentamos a dificuldade de contemplar na mesma brincadeira, sujeitos com diferentes faixas etárias, interesses e possibilidades físicas e motoras, procuramos refletir o contexto ao qual estávamos inseridas. Como estratégia didático-pedagógica para superar esses desafios, procuramos deslocar a atenção que os sujeitos destinavam aos brinquedos do espaço para os materiais com os quais empreenderíamos a mediação e sistematizamos as atividades por meio de temáticas.

As mediações pedagógicas realizadas por meio de temáticas nos possibilitaram flexibilizar o conteúdo, de forma que permitiu que cada indivíduo as realizasse conforme suas condições, abarcando tanto os sujeitos com diferentes faixas etárias e momentos da aprendizagem, quanto com diferentes possibilidades funcionais. Essa proposta também possibilitou que estabelecêssemos conexões entre os encontros, dando oportunidade de apresentarmos o conteúdo já trabalhado para a criança e o adolescente que ainda não haviam participado da atividade – atitude que repercutiu positivamente no convite para participarem das brincadeiras.

As temáticas foram escolhidas por meio de uma relação dialógica e horizontalizada, na qual dávamos abertura para que os infanto-juvenis se sentissem à vontade para externalizarem seus desejos, expectativas e interesses, que também eram manifestados nas diferentes linguagens pelos sujeitos e nas pistas deixadas no cotidiano. Foi preciso nos mantermos constantemente atentas e sensíveis para percebermos as diferentes formas pelas quais as crianças e adolescentes comunicavam seus interesses. Interpretamos, mediante as ações dos sujeitos, que, ao acolhermos e transformarmos suas indicações em práticas pedagógicas, estes imprimiram sensações de pertencimento e coautoria nas ações realizadas.

Essas sensações também se fizeram presentes durante as construções de brinquedos, com materiais recicláveis, atividade que permeou todas as temáticas abordadas. A construção de brinquedos foi uma importante ferramenta didático-pedagógica que viabilizou meios para a materialização de ações criativas e autorais das crianças e adolescentes. Ao empreenderem essas ações, os infanto-juvenis produziram artefatos da cultura lúdica; neles, projetaram as suas identidades e imprimiram as suas marcas autorais.

Em meio às relações pedagógicas estabelecidas no projeto, percebemos que o relacionamento entre criança, adolescentes e familiares era perpassado pela solidariedade. Interpretamos, baseados em Rorty (2007), que as relações de carinho, cuidado e respeito pelo próximo ocorreram devido aos sujeitos se colocarem no lugar do outro, compreendendo e se familiarizando com suas dificuldades e suas dores. Assim como também identificamos a necessidade de envolvermos os familiares nas atividades, pois estes são impactados pelo processo do adoecimento e igualmente necessitam de cuidados. Ao envolvermos os familiares nos jogos e brincadeiras desenvolvidos com as crianças e adolescentes, oportunizamos momentos de descontração e alegria em família.

Nas mediações realizadas pelo PBMR, também ocorreram situações em que as crianças e adolescentes se recusaram a participar das atividades desenvolvidas ou se dispersaram. Compreendemos, entretanto, que o ato de brincar é demarcado pelo prazer, pela autodeterminação e pela livre escolha. A partir da ideia de que as atividades lúdicas são espaços-tempos nos quais esses sujeitos ainda podem exercer a capacidade de se autodirigir, respeitávamos o desejo do não-brincar como estratégia didático-metodológica de reconhecer a relação de subjetividade que esses sujeitos estabeleciam com os jogos e as brincadeiras.

Isto posto, ao ampliarmos o repertório de possibilidades de vivência motoras em contextos lúdicos e mediações pedagógicas pautadas na relação de subjetividade dos sujeitos, transformamos *lugar* em *espaço* (CERTEAU, 1994). De um *lugar* pré-estabelecido para o

brincar passivo, a brinquedoteca da Acacci foi transformada em um *espaço* que resgatou, mesmo que momentaneamente, vivências realizadas por esses sujeitos, antes do processo de adoecimento.

Essa aposta se materializou a partir das relações colaborativas que estabelecemos com diferentes sujeitos e campos de atuação da instituição, sendo estes: Assistente Social, Educadora Social e Pedagoga. A articulação com os sujeitos presentes no cotidiano de nossas ações possibilitou a produção de conhecimento e a formação de professores. Para tanto, procuramos encontrar meios que nos possibilitassem superar dificuldades em estabelecer encontros de planejamento e compartilhamento de saberes. Junto com profissionais da instituição, dialogamos sobre os limites, possibilidades e interesses das crianças e adolescentes em tratamento oncológico. Nesses momentos de reflexão, pesquisa e ressignificação do planejamento, elementos caros para os processos formativos dos professores e estudantes de Educação Física, formamos e compartilhamos saberes que posteriormente reverberaram e impactaram na formação inicial dos estudantes de Educação Física.

As ações empreendidas pelo PBMR refletiram no currículo do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Ufes. Mediante o convite do professor responsável por ministrar a matéria de Educação Física Adaptação e Inclusão, foram promovidas palestras no intuito de difundir no meio acadêmico-científico sobre uma temática ainda não discutida: a relação pedagógica da Educação Física com crianças e adolescentes em tratamento oncológico.

Podemos afirmar que esse estudo busca contribuir com a área da Educação Física, para superar uma lacuna da área: o baixo número de produções acadêmicas que tratam de temática referida. Contudo, reconhecemos os limites da pesquisa e indicamos a necessidade de se ampliarem estudos sobre as culturas juvenis e as subjetividades empreendidas sobre os jogos e brincadeiras, a fim de pensar propostas que possibilitem maior integração dos adolescentes nas atividades. Também apontamos a importância em se realizar um Estado da Arte sobre o que o campo da Educação Física tem produzido sobre o assunto.

Por fim, ressaltamos que restituir a autonomia, a dignidade e a alegria de crianças e adolescentes que se encontram em tratamento oncológico são desafios que se apresentam para as equipes multidisciplinares, principalmente as que empreendem o brincar, enxergando nessa ação potencialidades para além de facilitadoras de adesão ao tratamento e dos procedimentos

médicos (TOLOCKA et al, 2018), percebendo que antes da enfermidade existe o sujeito que necessita brincar, porque isso o constitui e o faz feliz.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2010.
- AZEVEDO, A. V. S. O brincar da criança com câncer no hospital: análise da produção científica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, out./dez. p. 565-572. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/15.pdf>>. Acesso em: 13 jul 2017.
- BARBOSA JUNIOR, D. F.; GOMES, C. F. O brincar de criança com câncer na classe hospitalar: um olhar sobre os saberes importantes a formação do professor que brinca. In: VII Congresso Nacional de Educação e V Encontro Nacional de Atendimento ao Escolar Hospitalar, **Anais...** Curitiba/PR, 5 a 8 de novembro de 2007, PUC/PR, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-110-12.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.
- BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante**: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R.L.D.R.; MELLO, A. S. Brincadeiras Lúdico-Agressivas: Tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 156-170, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/65259>>. Acesso em: 15 set 2018.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BORGES E. P.; NASCIMENTO, M. D. S. B.; SILVA, S. M. M. Benefícios das atividades lúdicas na recuperação de crianças com câncer. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, Maranhão, v. 28, n. 2, p. 211-221, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1415-711X20080002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago 2017.
- BRASIL Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 13 abril 2018.
- BRASIL. Decreto-lei nº 99.710, 21 de Novembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 Nov. 1990. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 11 abril 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Câncer. Disponível em: <<http://www.inca.gov.br/estimativa/2018/sintese-de-resultados-comentarios.asp>>. Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 17 maio 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reinvidicações do currículo para a formação de professores. **Revista Em aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, 2017.

CARVALHO, T. G.P. de et al. O olhar do paciente sobre o câncer infantojuvenil e sua percepção acerca de seus sentimentos e emoções diante do videogame ativo. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 413-426, 2018.

CAVICCHIOLI, A. C.; NASCIMENTO, L. C.; LIMA, R. A. G. O câncer infantil na perspectiva dos irmãos das crianças doentes: revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Enfermagem**. Brasília, v. 27, n. 2, p. 223-7, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000200018>. Acesso em: 12 jun.2018.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br. > Acesso em: 28 out. 2016.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez., 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Tradução De Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEPIANTI, J. R. B. et al. Percepções de enfermagem sobre os benefícios da ludicidade nas práticas de cuidado à criança com câncer: um estudo descritivo. **Revista Brasileira de Enfermagem on line**, v. 13, n. 2, p. 158-165, 2014. Disponível em: <<http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/issue/view/45/showToc>> Acesso em: 22 nov. 2016.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 55-58.

FRANCO, R. R. **A fundamentação Jurídica do direito de brincar**. 2008. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GAZETA, R. Desospitalização: atendimento domiciliar apresenta bons resultados. **Diálogo Médico**, v. 13, nº4, p.50-53, 1998.

IBIAPIANA, I. M. L de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

INVERNIZZI, L. Educação Física em classe hospitalar: práticas, propostas, desafios. **Revista Caderno de Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 34-44, 2010. Disponível em: <<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/980/552>>. Acesso em: 05 de março de 2018.

INVERNIZZI, L.; VAZ, A. F. Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental: uma pesquisa sobre sua organização pedagógica em classe hospitalar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, p.115 – 132, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2070>> Acesso em: 05 de março de 2018.

JANSEN, M. F.; SANTOS, R. M.; FAVERO, L. Benefícios da utilização do brinquedo durante o cuidado de enfermagem prestado à criança hospitalizada. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, P. 247-53, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267923964_Beneficios_da_utilizacao_do_brinquedo_durante_o_cuidado_de_enfermagem_prestado_a_crianca_hospitalizada>. Acesso em: 09 jan. 2019.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Jogos brinquedos e brincadeiras no Brasil. **Revista Espacios em Blanco** – Serie indagaciones, Argentina, v. 24, n. 1, p. 81-106, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007>. Acesso em: 20 maio 2018.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedoteca: espaço do brincar estimula a criatividade e a socialização. AMAE educando. São Paulo: n. 250, p. 13-17, abril, 1995.

KUNZ, E. (org.). **Brincar e se movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, 2015.

LEITE, T. H. C. B. **Convivendo com o câncer infanto-juvenil: representação do irmão saudável a cerca da doença**. 2013. 61f. Dissertação (Mestrado em saúde da criança e do adolescente) – Programa de Pós-Graduação em Saúde da criança e do adolescente, Universidade de Pernambuco, Recife, 2013.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

- MATTOS, K. et al. Estratégias de enfrentamento do câncer adotadas por familiares de indivíduos em tratamento oncológico. **Rev. Psicol. Saúde**, Campo Grande, v. 8, n. 1, p. 01-06, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2016000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2017.
- MELLO, A. S. et al. Educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.
- MELLO, A. S. et al. Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para a produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v.27, n. 45, p. 28-43, 2015.
- MELLO, A.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012.
- MELO, C. K. (Re)criando o mundo no rodopio de um pão: a produção cultural do brinquedo em questão. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVI, n. 22, p. 173-191, jun. 2004.
- MITRE, R. M. de A.; GOMES, R. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v.9, n.1, p. 147-154, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232004000100015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 maio 2018.
- MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F. Brincar no hospital: Estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2004.
- NÓBREGA, V. M. Rede e apoio social das famílias de crianças em condição crônica. **Rev. Eletr. Enf.** Goiás, v.12, n. 3, p. 431-40, 2010. Disponível em: <<https://www.fen.ufg.br/revista/v12/n3/v12n3a03.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- PASSEGGI, M. C; RODRIGUES, S. B; FURLANETTO, E. C. A criança e o adoecimento: entre a escola e o hospital. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 123-140 mai/ago 2019. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/741-2226-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/741-2226-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 23set.2019.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.
- REDIN, M. M. Crianças e suas singularidades. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ROCHA, E. A. C. Porque ouvir as crianças? Algumas questões par um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 43-51.
- ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar na educação infantil**. Ijuí: Unijuí. 2005a.
- RORTY, R. **Contingência ironia e solidariedade**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Um diálogo com a Sociologia da Infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez ed., 2009. P. 59-70.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea**: desafios conceituais e praxeológicos. ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). Sociologia da Infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, p.13-46, 2013.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. Os ofícios da criança. In: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (Org.). **Os mundos sociais e culturais da infância**. Braga, 2002, vol. II, p. 125-143.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e esporte**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 163-175, 2014.

SCOTTÁ, B. A. **A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física com a Educação Infantil**. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SILVA, L. F.; CABRAL, I. E. As repercussões do Câncer Sobre o brincar da Criança: implicações para o cuidado de enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 4, p. 935-343, 2014.

SILVA, L. F.; CABRAL, I. E. O resgate do prazer de brincar da criança com câncer no espaço hospitalar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.68, n.3, p. 391-397, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672015000300391&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 nov. 2016.

SILVA, L. F.; CABRAL, I. E.; CHRISTOFFEL, M. M. As (im)possibilidades de brincar para o escolar com câncer em tratamento ambulatorial. **Acta Paul. Enferm.** São Paulo, v. 23, n. 3, p. 334-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002010000300004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLOCKA, R. E. et al. Brincar e crianças com câncer: que relação é essa? **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.22, n.1, p. 421-444, 2019.

UNICEF Declaração Universal dos Direitos das Crianças. 20 de Novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 11 abr. 2018.

VAZ, A. F.; VIEIRA, C. L. N.; GONÇALVEZ, M. C. Educação do corpo e seus limites: possibilidades para a Educação Física na classe hospitalar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 71-87, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2862/1476>> Acesso em: 05 de março de 2018.

VIEIRA, M. A.; LIMA, R. A. G. Crianças e adolescentes com doença crônica: convivendo com mudanças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 372-375.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILLMS, E. E; GOMES, F. J.C. Educação de sensibilidade crepuscular: Escrevendo o corpo na capoeira angola. **Revista Polifonia**. Mato Grosso, v. 21, n. 30, p. 209-227. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/archive?issuesPage=2#issues>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

ANEXO

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO
Pesquisador Responsável: EMMILY RODRIGUES GALVAO
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 85809618.8.0000.5542
Submetido em: 19/03/2018
Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1062145

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1				
Pendência Documental (PO) - Versão 1				
Documentos do Projeto				
Comprovante de Recepção - Submissã				
Folha de Rosto - Submissão 2				
Informações Básicas do Projeto - Subm				
Projeto Detalhado / Brochura Investigaç				
TCLE / Termos de Assentimento / Justif				
Apreciação 2 - UFES - Universidade Feder				
Projeto Completo				

COORDENADOR

Plataforma Brasil.html | Plataforma Brasil.html | archive.zip | Exibir todos

19:54
10/06/2019