

PIBID E BRINQUEDOTECA NA FLIC 2025: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM ESPAÇO NÃO FORMAL

Autor: Luciana Ribeiro Silva de Carvalho¹

Coautor: Prof. Dr. Luiz Carlos Felizardo Junior²

RESUMO

A participação do PIBID na 23^a Feira do Livro de Campanha (FLIC), realizada entre os dias 14 e 16 de agosto de 2025 em Campanha-MG, representou um espaço formativo significativo para os bolsistas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG. O trabalho desenvolvido concentrou-se na montagem e condução da Brinquedoteca da Unidade, laboratório de Pedagogia que, no evento, se constituiu como prática educativa em espaço não formal. O processo foi antecedido por etapas de planejamento coletivo, com tempestade de ideias, escolha de atividades, elaboração da escala de participação e organização dos materiais sob a coordenação do projeto, assegurando a divisão de responsabilidades e a vivência da gestão compartilhada. Durante a feira, a brinquedoteca recebeu intenso fluxo de visitantes, chegando a reunir entre 40 e 60 crianças em horários de pico. Foram realizadas atividades de pintura em papel e pintura facial, jogos motores, amarelinha, dominó gigante, brincadeiras com argolas, quiz e mediações com fantoches, experiências que despertaram entusiasmo nas crianças e favoreceram a socialização, a criatividade e a expressão. A vivência também permitiu às bolsistas reconhecer seus próprios limites e talentos, descobrindo novas habilidades artísticas e fortalecendo vínculos afetivos entre colegas e comunidade. Em alguns casos, a experiência envolveu ainda a família, reforçando a dimensão pessoal da formação docente. O reconhecimento das produções infantis e a valorização do afeto emergiram como dimensões pedagógicas centrais, reafirmando o papel da ludicidade na formação integral. Do ponto de vista formativo, a ação articulou teoria e prática, confirmou a escolha pela profissão docente e evidenciou que a inserção do PIBID em eventos como a FLIC fortalece o vínculo entre universidade, escola e comunidade, reafirmando a educação como prática social transformadora.

Palavras-chave: PIBID, Pedagogia, Brinquedoteca, Educação não formal, Formação docente.

¹ Estudante de Graduação em Licenciatura em Pedagogia Uemg- Campanha e Bolsista do PIBID: luciana.241200027@discente.uemg.br

² Professor UEMG- Campanha, Coordenador do PIBID- Alfabetização luiz.felizardo@uemg.br



Introdução

A participação do Programa institucional de Bolsas de Iniciação a Docências (PIBID) na 23^a Feira do Livro de Campanha (FLIC), entre 14 e 16 de agosto de 2025, em Campanha-MG, constituiu uma vivência acadêmica cuja relevância formativa não resulta apenas da atividade em si, mas das interpretações que fizemos sobre o modo como a docência se inscreve no território. A Brinquedoteca da UEMG, transferida para o espaço público da feira, não foi compreendida pelas bolsistas como “atividade para entreter crianças”, mas como prática educativa que exige mediação, leitura do contexto, planejamento e compromisso ético com a formação humana.

Essa experiência não pode ser tratada como simples ampliação da sala de aula. O espaço não escolar não se converte em espaço educativo por sua natureza física ou institucional. Ele precisa ser produzido como espaço de formação, a partir da ação humana que interpreta, organiza e reconfigura o território. Ao assumirmos essa condição, deslocamos a compreensão da extensão universitária como prestação de serviço para compreendê-la como atuação pública em defesa da educação como bem comum.

Brinquedoteca como laboratório formativo

Ao organizar, mediar e refletir sobre a Brinquedoteca na FLIC 2025, compreendi que a formação docente não acontece apenas pelo contato com a prática, mas pelo modo como analisamos essa prática à luz da teoria. Antes desse evento, eu conhecia pouco a Brinquedoteca da UEMG e a imaginava como um lugar onde as crianças simplesmente iam “brincar”. Via o espaço como importante, mas não conseguia perceber com clareza suas intenções pedagógicas.

Acreditava que a ludicidade era relevante porque tornava a aula mais leve e agradável. A aproximação com o laboratório, no entanto, ganhou outro sentido somente quando atuamos na feira e pude observar que aquele espaço que eu enxergava como recreativo demandava decisões docentes, organização, critérios e responsabilidade educativa. Foi no exercício de ocupar a Brinquedoteca no território da FLIC que percebi, na prática, que ela não existe para o brincar, mas para mediar o brincar. Em média, circulavam entre 40 e 60 crianças por turno,



possibilitando compreender que a mediação envolve tanto o gesto quanto a organização do tempo e do espaço.

Depois da FLIC, passei a entender a ludicidade como linguagem. Essa mudança não foi espontânea: nasceu da experiência, mas só ganhou sentido quando pude lê-la com Kishimoto, reconhecendo que o brincar não é só movimento, é expressão simbólica que exige escuta e mediação consciente. A partir dessa leitura, percebi que não “fazemos brincadeiras”: interpretamos o que as crianças expressam durante o brincar.

Na pintura facial, por exemplo, descobri que a escolha da cor e do desenho não era um pedido estético, mas uma forma de mostrar quem queriam ser naquele momento. Esse entendimento me colocou como mediadora e não como executora. Compreendi, em diálogo com Libâneo, que a docência não está apenas no contato direto com as crianças. Ela começa no planejamento, na organização do espaço, na escolha criteriosa dos materiais, no cuidado com a segurança e, sobretudo, na intenção que orienta essas escolhas. Planejar deixou de ser “preparação do trabalho”: tornou-se o próprio trabalho docente.

Ao atuar em espaço público, percebi que a educação disputa sentidos com outras práticas sociais. Ouvi de algumas famílias que a Brinquedoteca era “para distrair as crianças enquanto os pais viam livros”. Essa fala, ao invés de ser um incômodo, tornou-se parte da minha formação. Com Gohn, pude entender que o espaço não formal não é educativo por si só; ele precisa ser produzido como tal pelas ações humanas. Ao interpretar essa fala, aprendi que a ludicidade não é garantida pela presença de brinquedos, mas pelo reconhecimento da criança como sujeito cultural. A disputa não era contra as pessoas, mas contra a ideia de que brincar é consumir. A mediação, nesse contexto, tornou-se defesa ética e prática política.

Essa perspectiva ampliou a compreensão que eu tinha da universidade. Não fomos à feira “levar educação”; fomos aprender com o território e, ao mesmo tempo, agir nele para afirmar que a infância tem direito ao brincar como experiência formativa. Em diálogo com Freire, percebi que a formação docente se constrói na lógica ação–reflexão–ação, em que agir





não é executar, mas decidir criticamente diante da realidade. A docência se faz em diálogo com o mundo, e não à margem dele. Não é o espaço que forma a professora, mas a professora que age sobre o espaço, produzindo nele possibilidades de aprendizagem.

Assim, a FLIC não foi apenas um evento marcante. Foi uma experiência que me obrigou a assumir o ato educativo como responsabilidade pública. Não aprendi apenas técnicas de mediação; aprendi a ler o território, a dialogar com as crianças e suas famílias, a planejar com intencionalidade, a defender o brincar como direito e a reconhecer a educação como prática política. Atuar como professora em formação não significou “ensinar”, mas assumir a necessidade de interpretar e transformar o contexto no qual eu ensino.

Ao terminar essa etapa, percebo que a formação docente é inseparável da ação crítica no mundo. Não é a prática que ensina por si, nem a teoria que explica sozinha. É o encontro entre as duas, atravessado pela responsabilidade de quem escolhe educar, que produz conhecimento. A Brinquedoteca na FLIC me ensinou que ser professora é produzir espaços de aprendizagem onde eles ainda não existem. E essa é uma escolha que, a partir de agora, passa a ser também a minha.

Planejamento: o trabalho que antecede o brincar

Nos registros de planejamento que produzimos antes da FLIC, aparecem anotações como “fazer tempestade de ideias”, “decidir quem vai ficar com qual atividade”, “montar escala”, “organizar os materiais”, “pensar nos horários de maior movimento de crianças”, “cuidado com tintas”, “guardar tempo de limpeza”, “dominar o uso do dominó gigante” e “quem vai contar as histórias com os fantoches”. À época, não percebia que essas anotações continham decisões pedagógicas. Eu as via apenas como organização prática: listar o que levar, escolher pintura, amarelinha, dominó gigante, quiz com perguntas simples, argolas, e montar a escala de quem ficaria na pintura facial, nos jogos motores ou na contação de histórias. Para mim, era uma espécie de checklist para “fazer tudo funcionar”.

Hoje, quando releio aquele caderno de planejamento, consigo enxergar algo que na hora não comprehendia: antes de qualquer criança brincar, nós estávamos definindo que tipo de experiência queríamos que elas tivessem, quais modos de expressão seriam favorecidos, como



cada atividade exigia cuidado com segurança (tinta atóxica, local para secagem, espaço para circular), e como a própria divisão entre nós quem pintaria, quem receberia as crianças, quem mediaria os jogos — não significava apenas “repartir tarefas”. Significava garantir que cada uma de nós assumisse uma responsabilidade docente, e não apenas uma função operacional.

Ao estudar Libâneo posteriormente, pude interpretar esse processo como trabalho docente e não como preparação. Quando ele trata da intencionalidade, não está falando de intenção vaga, mas da ação educativa que começa antes da presença dos alunos. Foi exatamente isso que vivemos sem saber nomear: estávamos exercendo docência antes da docência acontecer publicamente. Planejar não foi “preparar o que viria depois”, mas definir o que deveria existir pedagogicamente na FLIC. Quando decidimos que a pintura não seria apenas pintura, mas mediação de escolhas da criança; quando optamos por incluir o dominó para raciocínio coletivo, mas sem obrigar ninguém a seguir a regra assim que chegasse; quando definimos que o quiz não seria competição, mas convite para pensar junto; estávamos decidindo o sentido pedagógico do brincar, não apenas a sequência de atividades.

Assim, o planejamento deixou de ser uma etapa silenciosa e se transformou, retrospectivamente, em aprendizagem formativa. Após o encerramento do evento, registramos individualmente nossas impressões e tenho diálogo com o coordenador do PIBID. Todavia vou ganhando melhor compreensão da lógica freiriana da ação-reflexão-ação: vivenciamos a experiência, refletimos coletivamente sobre ela e retornamos à prática com novos entendimentos sobre o que significa mediar o brincar. Não aprendemos com a prática por ela simplesmente “acontecer”, mas porque tivemos de justificar por que colocávamos certas atividades, por que dividíamos o espaço, e o que queríamos que as crianças encontrassem ali. O que forma não é apenas agir, mas pensar criticamente o que se pretende com a ação, antes, durante e depois dela.

Desse modo, percebi que a mediação não começa no encontro com a criança, mas no modo como pensamos o que poderá acontecer quando ela chegar. O planejamento define o que mediamos; a mediação torna visível aquilo que planejamos. É nesse percurso que a ludicidade deixa de ser atividade e passa a ser ação docente.

Mediação pela ludicidade: o gesto, o olhar e a palavra





Entre todas as atividades que aconteceram (amarelinha, dominó gigante, quiz, argolas, pintura em papel, pintura facial e jogos motores), foi a pintura no rosto que mais me colocou diante do que significa mediar, e não apenas executar. No início, eu pensava que precisaria “saber desenhar bem”, mas logo percebi que as crianças vinham com suas próprias ideias.

Algumas diziam “faz uma princesa em mim”, outras pediam “coloca essa flor, mas faz grande”, e muitas só falavam o nome do personagem e ficavam quietas olhando para nós, esperando que adivinhássemos o que imaginavam. Como escrevi no relato: “fiquei muito surpresa e feliz com amigas estudantes... que têm dom com a arte de pintar desenhos incríveis no rosto das crianças.” Naquele momento, percebi que o desenho não expressava apenas criatividade nossa, mas sobretudo a expressão delas. As crianças queriam ser vistas, não decoradas.

Antes de pedir para olhar no espelho, elas olhavam direto para nós. Não buscavam “avaliar o desenho”, mas confirmar se havíamos entendido aquilo que elas queriam comunicar. O que pediam não era perfeição estética; era reconhecimento. Essa percepção só ficou clara quando observei que muitas protegiam o rosto com as mãos ao brincar, como se dissesse: “isso é meu, não apaga”. A ludicidade, assim, não estava nas tintas ou nos pincéis, mas na relação que se formava entre a intenção da criança e a mediação da professora em formação.

Meu breve contato com a leitura de Kishimoto depois desse momento fez sentido de outro jeito. O brincar como linguagem simbólica apareceu ali de forma incontornável: não era brincadeira para passar o tempo, era modo de comunicar uma identidade. A teoria não explicou a prática; a prática me ajudou a estudar a teoria. Aprendi que escutar antes de pintar, elogiar antes de mostrar o espelho, perguntar antes de definir um traço, tudo isso era mediação. A técnica do pincel era acessória; a escuta era central.

Também percebi que a docência se expressa em escolhas discretas: não corrigir o que a criança imagina, não impor proporção ou padrão de beleza, não substituir o desenho que ela pede pelo que achamos “mais bonito”. Mediar é não roubar o protagonismo infantil. Isso exige ética. Na pintura facial, aprendi que a ludicidade não é executar desenhos, mas reconhecer a autoria das crianças e possibilita que elas criem com o nosso gesto, e não contra



O território e a disputa de sentidos do brincar

Durante a feira, ouvi comentários de famílias que viam o espaço Brinquedoteca como local para as crianças ficarem enquanto os pais observavam livros. Notei, porém, que essa ideia se desfazia quando os adultos também se envolviam nas brincadeiras, sentando-se com as

crianças e, em alguns momentos, revelando gestos de delicadeza que revelavam que o brincar não é exclusividade da infância. Era como se algumas pessoas, ao mediar ou experimentar as brincadeiras, se reconectassem à própria experiência de ser criança. Compreendo melhor o que o professor sempre lembra nas aulas de Didática: a educação se constitui na disputa de sentidos e de cultura. O brincar pode ser visto como consumo de entretenimento ou como linguagem e expressão.

Foi a partir do contato com Gohn que pude compreender essa percepção. O espaço público não é educativo por ser aberto à comunidade. Ele precisa ser produzido como tal pela ação humana que o organiza com intencionalidade. A Brinquedoteca não levou educação pronta à FLIC; ela a produziu coletivamente no encontro com as crianças e seus responsáveis. A universidade aprendeu com o território e, ao mesmo tempo, atuou nele para afirmar que o brincar é direito, e não serviço.

Essa compreensão mudou meu modo de olhar a extensão universitária. Não fomos à feira para prestar apoio, mas para produzir educação junto com a comunidade. O PIBID não serve à escola ou à comunidade; ele atua com elas, construindo espaço educativo público. Essa tomada de posição desloca a ideia de extensão como prestação de serviços e a afirma como prática política de ocupação crítica do território, reafirmando que a universidade pública tem compromisso social com a formação humana.

Considerações finais

Ao organizar, mediar e refletir sobre a Brinquedoteca na FLIC 2025, compreendi que a formação docente não acontece apenas pelo contato com a prática, mas pela análise crítica



do que fazemos. Não me torno professora por ter realizado atividades com crianças, mas porque precisei decidir o que significa educar em um espaço que não havia sido preparado para isso. Antes, eu achava que a ludicidade era importante porque tornava a aula mais leve. Depois da participação na FLIC, passei a entendê-la como linguagem simbólica que exige escuta, mediação e responsabilidade.

Percebi que não faço brincadeiras; interpreto o que as crianças expressam ao brincar. A pintura facial mostrou que as escolhas de cores e desenhos não eram pedidos estéticos, mas formas de expressão de identidade. Rapidamente, compreendi que minha função não era

executar, mas mediar. Em diálogo com Libâneo, pude perceber que a docência não começa na presença do aluno, mas na intenção que organiza o espaço, que escolhe materiais, que define regras e acolhimentos, que pensa em segurança, que decide o que deve existir pedagogicamente.

Ao atuar em espaço público, entendi que a educação disputa sentidos no mundo. Ouvir a Brinquedoteca ser vista como distração permitiu compreender que a mediação é luta ética. Com Gohn, reconheci que o espaço não formal não é educativo por si só; precisa ser produzido como tal. Com Freire, compreendi que a formação não é adaptação a um contexto, mas decisão diante dele. Não é o espaço que forma a professora; a professora age sobre o espaço, produzindo possibilidades de aprendizagem.

A experiência na FLIC me ensinou que a formação docente não é espontânea; ela se dá no encontro entre teoria, prática e responsabilidade pública. Aprendi a dialogar com o território, a reconhecer o brincar como direito, a planejar com intencionalidade, a escutar as crianças e a defender sua autoria. Ser professora futura é agora, para mim, saber produzir intencionalmente os espaços do ensino-aprendizagem onde eles ainda não estão. Essa é uma escolha que agora também é minha.

Referências

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

