

O Brincar Engajado: possibilidades insurgentes em tempos de emergência climática

Engaged Play: Insurgent Possibilities in Times of Climate Emergency

Daniela Aparecida Vendramini-Zanella



daniela.zanella@gmail.com

Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil.

Francisco Estefogo



estefogo@gmail.com

Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, Brasil.

Valdite Pereira Fuga



valpefuga@gmail.com

Faculdade de Tecnologia de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, SP, Brasil.

Viviane Letícia Silva Carrijo



vivinice@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Luciana Kool Modesto-Sarra



luciana.kool@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Este artigo discute o Brincar Engajado como prática pedagógica transformadora em contexto escolar intercultural, particularmente, no enfrentamento dos problemas hídricos decorrentes do desequilíbrio ambiental. A proposta está ancorada na atuação do grupo *Researchers in Intercultural Actions* (R.I.A.) durante o evento Ecorama, realizado na Brooklyn New School (BNS), em Nova York, EUA. O estudo analisa como crianças, docentes e famílias foram convidadas a refletir criticamente sobre desastres hídricos, semelhante às enchentes no Rio Grande do Sul, ocorridas em maio de 2024. As ações estão fundamentadas na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, bem como na epistemologia intercultural e no Multiletramento Engajado. Os resultados evidenciam que o Brincar Engajado tem potencial para promover transformação social, engajamento ético e diálogo intercultural. O estudo destaca, ainda, a importância da colaboração entre escolas e universidades para a ampliação dessa abordagem e propõe caminhos para pesquisas futuras que aprofundem seus impactos e possibilidades de fundamentar outras atividades escolares em diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: Brincar Engajado; Interculturalidade; Multiletramento Engajado; Emergência Climática.



10.23925/2318-7115.2025v46i1e71759



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 22/03/2025

Aprovação do trabalho: 23/06/2025

Publicação do trabalho: 27/06/2025

AVALIADO POR:

Ulysses Diegues (UFRJ)

Mariana Reis Mendes (PUC-SP)

EDITADO POR:

André Effgen de Aguiar (Ifes)

COMO CITAR:

VENDRAMINI-ZANELLA, D. A. ; ESTEFOGO, F.; FUGA, V. P. ; CARRIJO, V. L. S. ; MODESTO-SARRA, L. K. O Brincar Engajado: possibilidades insurgentes em tempos de emergência climática . The Especialist, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 727-753, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e71759. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/71759>.

Distribuído sob Licença Creative Commons



Abstract

This article discusses Engaged Play as a transformative pedagogical practice within an intercultural school context, particularly in addressing water-related issues resulting from environmental imbalance. The proposal is anchored in the work of the group Researchers in Intercultural Actions (R.I.A.) during the Ecorama event held at Brooklyn New School (BNS) in New York, USA. The study analyzes how children, educators, and families were invited to critically reflect on water-related disasters, such as the floods that occurred in Rio Grande do Sul in May 2024. The activities are grounded in Vygotsky's socio-historical-cultural perspective, as well as in intercultural epistemology and Engaged Multiliteracies. The results show that Engaged Play has the potential to promote social transformation, ethical engagement, and intercultural dialogue. The study also highlights the importance of collaboration between schools and universities to expand this approach and proposes directions for future research that deepen its impact and potential to inform school activities in diverse educational contexts.

Keywords: Engaged Play; Interculturality; Engaged Multiliteracies; Climate Emergency.

1. Introdução

Os desastres naturais, como as enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul em 2024, as inundações que também atingiram São Paulo em janeiro de 2025¹ e as queimadas em Los Angeles (EUA) evidenciam a vulnerabilidade das cidades diante das emergências climáticas. Embora devastadores, esses eventos podem ser compreendidos como oportunidades para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras, que promovam vivências educativas voltadas para conscientização e fomento de reflexões sobre essas mazelas contemporâneas.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) propõe integrar essas ocorrências reais ao contexto escolar como oportunidade de viabilizar aprendizagens contextualizadas e críticas. Ao valorizar a experiência concreta dos sujeitos e sua inserção em um mundo marcado por desigualdades e desafios socioambientais, a BNCC viabiliza a criação de modos outros de sentir, pensar, agir e desejar a fim de compreender e interagir e intervir na realidade. Essa perspectiva ressoa com o conceito de Bem Viver (Krenak, 2020).

Para além dos conteúdos acadêmicos, a BNCC (Brasil, 2017) propõe a educação de modo integral, com a finalidade de compreender a vida em sua ampla diversidade de formas e níveis de

¹ Dados disponíveis em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/02/10/dia-vira-noite-com-chegada-de-chuva-em-sp-zonas-da-cidade-entram-em-estado-de-atencao-para-risco-de-alagamentos.ghtml>>; <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/c2egx388rp2o>>; <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/meio-ambiente/noticia/2025-01/saida-dos-eua-do-acordo-de-paris-deve-ser-efetivada-somente-em-2026>>. Acesso em: 2 mar 2025.

organização a partir de análises críticas das contingências da realidade hodierna e suas ressonâncias no porvir. Particularmente, esse expediente implica processos formativos discentes e docentes para a educação voltada às inúmeras esferas da vida.

Nesse sentido, atrelamos a essa perspectiva o conceito de Bem Viver (Krenak, 2020), cujo foco se refere ao engajamento alusivo à harmonia com a natureza, à ecoconsciência, à justiça social e ao respeito às culturas tradicionais. Essa abordagem também se alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (2025), que visam um futuro mais justo e sustentável até 2030.

Essa demanda, em específico, diante das mais recentes catástrofes climáticas, propulsionou o objetivo deste artigo, que se constitui em explorar e discutir as atividades do Brincar Engajado, desenvolvidas num ambiente escolar intercultural no que diz respeito aos problemas hídricos decorrentes do desequilíbrio ambiental. A partir da catástrofe hídrica ocorrida no Rio Grande do Sul (2024), o grupo de pesquisa “*Researchers in Intercultural Actions*”², doravante “R.I.A.”, pormenorizado adiante, elaborou atividades fundamentadas no conceito brincar de Vygotsky (2009, 2014) para serem desenvolvidas na escola Brooklyn New School (BNS), em Nova York, EUA, durante o evento conhecido como *Ecorama*³. Trata-se de um conjunto de circuitos interativos dedicado à arte, à ciência, à sustentabilidade e à diversão, com vivências educacionais realizadas nas áreas externas da escola para os docentes, discentes e suas famílias, além da comunidade.

O R.I.A é composto por cinco pesquisadores pertencentes ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (GP LACE) do Programa Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica, oriundos de várias instituições acadêmicas paulistas. Embasados pelos pressupostos teórico-metodológicos do GP LACE, o R.I.A. tem promovido ações a partir do projeto intitulado “Atividades do brincar e propostas curriculares: formação docente num cenário intercultural”, cujo objetivo é fomentar propostas curriculares que oportunizem compreender os encapsulados conhecimentos escolarizados para, assim, ressignificá-los. Nesse contexto, o R.I.A. recebeu financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/MCTI N° 10/2023, processo: 403930/2023-5) a fim

² Endereço do R.I.A no diretório de grupos do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3272627652553959.

³ Websites do evento *Ecorama*: <https://www.bns146.org/news/kidchellastock-family-dance-party-this-friday-djech>; e <https://bnsecorama.blogspot.com/>. Acessos em: 2 mai. 2025.

de expandir essas iniciativas educacionais para cenários escolares internacionais, o que sublinha seu viés intercultural (Candau, 2018).

Frente à problematização e o contexto explanado, além dos meandros da origem do “R.I.A”, este estudo tem como objetivo geral explorar e discutir atividades do Brincar Engajado desenvolvidas em um ambiente escolar intercultural no que tange aos problemas hídricos decorrentes do desequilíbrio ambiental no Rio Grande do Sul. Este estudo está fundamentado teórico-metodologicamente pelo Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), cuja proposta envolve experimentação, reflexão e análise das vivências ocorridas. Essa orientação implica, ainda, os saberes cotidianos e científicos (Vygotsky, 2005), articulados aos conceitos freirianos - Imersão, Emersão e Inserção (Freire, 1970) que, neste estudo, dialoga com o conceito sofrimento-ético-político (Sawaia, 2018). Nessa direção, espera-se promover condições para que modos de ser, sentir, saber e agir convirjam na constituição de sujeitos agentes transformadores na sociedade.

O foco da atividade está pautado em brincadeiras (Vygotsky, 2009), para que os partícipes do *Ecorama* pudessem relacionar situações semelhantes às ocorridas no estado brasileiro, de forma que as ações propiciassem outras formas de conhecer as dimensões de pensar e sentir, relacionados à importância da preservação ambiental e o cuidado com o ecossistema.

Nesse esteio, o evento *Ecorama* foi pensado a partir de estações organizadas, como evidenciam os dados e as fotografias dispostas mais adiante, onde os participantes, em especial, crianças de 4 a 12 anos, puderam observar práticas de conservação dos recursos hídricos, entre outros temas ligados à ciência, promovendo a compreensão harmoniosa entre a natureza e os seres humanos, ou seja, o Bem Viver (Krenak, 2020).

Dessa forma, este artigo se organiza a partir desta introdução, seguido da discussão teórico-filosófica do Brincar Engajado, os procedimentos teórico-metodológicos e de análise dos dados selecionados. Por fim, as considerações finais são tecidas concernentes ao objetivo proposto.

2. O Brincar e o engajamento crítico: caminhos para a educação libertadora

Os documentos oficiais BNCC (Brasil, 2017) e os ODS (ONU, 2015) representam marcos importantes no esforço para promover vivências educativas mais inclusivas, equitativas e de

qualidade, que valorizam a diversidade cultural ao buscar o desenvolvimento integral dos discentes. A BNCC (Brasil, 2017) destaca a interculturalidade como um eixo fundamental para o ensino, que pode viabilizar a compreensão da interconexão e influência mútua entre diferentes culturas na sociedade contemporânea. Ademais, estimula a reflexão crítica discente sobre seu próprio papel e o do outro em um mundo globalizado, ressaltando a importância da convivência com diversas culturas para sua formação social e profissional. A perspectiva intercultural visa estabelecer relações dialógicas e igualitárias entre sujeitos e grupos de diferentes contextos culturais, de modo a enfrentar os conflitos que emergem dessa realidade (Candau, 2018).

No contexto educacional, abordagens interculturais se configuram como alternativas para enfrentar a exclusão e a marginalização de culturas ou outras formas de diversidade. O alinhamento da BNCC (Brasil, 2017) com os ODS (ONU, 2015) reitera a necessidade de processos educativos que também promovam o cuidado com o meio-ambiente, ao preparar os discentes para os desafios do século XXI de maneira consciente e responsável. Nesse campo, a BNCC (Brasil, 2017) estabelece que discussões sobre meio ambiente e/ou mudanças climáticas sejam incorporadas aos currículos e às propostas pedagógicas de temas da atualidade de forma transversal e integradora. Esses assuntos são incluídos em diferentes disciplinas e atividades escolares para favorecer abordagens holísticas e contextualizadas.

Nessa perspectiva, ao considerar o cenário catastrófico das enchentes no Rio Grande do Sul, o R.I.A teve como ponto de partida discutir, a partir de Sawaia (2028), o sofrimento ético-político para desenvolver as atividades propostas na escola BNS-NY durante o evento *Ecorama*. Com base em Sawaia (2018), Liberali (2024) explica que o sofrimento ético-político diz respeito a um tipo de flagelo emergente das condições de silenciamento, negação, desigualdades e opressão, que atravessam as experiências individuais e afetam coletivamente grupos marginalizados e vulneráveis.

Tendo em vista a responsabilidade coletiva na produção e manutenção dessas situações, esse conceito reflete as dimensões éticas e políticas das relações sociais, nas quais o bem-estar de alguns é mantido à custa do sofrimento de outros. As abordagens interculturais e a integração de temas ambientais na BNCC (Brasil, 2017), à primeira vista, proporcionam aos discentes oportunidades de compreender e enfrentar esses sofrimentos de maneira mais consciente e coletiva.

Com relação às enchentes no Rio Grande do Sul, além dos danos materiais e ambientais, pela ótica do sofrimento ético-político (Sawaia, 2018), apreende-se que as profundas desigualdades sociais são exacerbadas por esses eventos. As regiões, por exemplo, que mais sofreram as agruras da tragédia climática do estado gaúcho foram os menos abastados e a comunidade negra⁴. Nesse sentido, é premente que os envolvidos tomem conhecimento acerca das operações políticas dominantes como circunstâncias que os submetem aos desejos alheios, mas que também pode potencializá-los a agir na seara política da dominação e resistência (Strappazzo; Sawaia; Maheirie, 2022).

Embora a avaliação e a possibilidade de mudanças sejam desafiadoras, a perspectiva do Bem Viver (Krenak, 2020) ilumina possibilidades para mitigar esse sofrimento, ao promover uma vida em harmonia com a natureza, fundamentada na solidariedade e no respeito mútuo. A partir dessa ponderação, nós, pesquisadores do R.I.A., pautamos a criação conjunta de práticas para imergir nas vulnerabilidades embasados na combinação entre o brincar vygotskyano e a educação libertária freiriana, que defende a emancipação dos sujeitos por meio do diálogo e da ação crítica (Freire, 1997). A atividade do brincar (Vygotsky, 1934) está relacionada à possibilidade de imaginar e desenvolver, por meio de situações imersivas, além de recursos, repertórios e meios para expandir modos de viver em circunstâncias que, embora inimagináveis, sejam possíveis (cf. Projeto CNPq/MCTI N° 10/2023; Processo: 403930/2023-5).

2.1. Perspectiva expansionista do Brincar

O ato de brincar, ao proporcionar novas experiências por meio de situações imaginárias, abre oportunidades para a transformação do sujeito e sua atuação no mundo. A imaginação, então, serve como base de toda a atividade criativa e se estende a todas as áreas da vida social e cultural (Vygotsky, 1930/2009). Em sua dimensão libertadora, a imaginação permite transcender a realidade vivida e, de forma dialética, concebe novas experiências. Ao brincar, o sujeito se liberta das limitações do mundo real, mas se submete, paradoxalmente, às regras estabelecidas durante a brincadeira (Newman & Holzman, 2022/1993; Liberali, Fuga & Vendramini-Zanella, 2023).

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/21/regioes-mais-pobres-foram-mais-atingidas-pelas-cheias-em-porto-alegre-e-regiao-veja-mapas.ghtml>. Acesso em: 4 jan 2025.

Nessa toada, Holzman (2009) explica que o brincar é entendido como propulsor de desenvolvimento e aprendizagem, porque suscita espaços de relações interpessoais. Os sujeitos podem, nesse invólucro, experimentar, em atividades brincantes e de performance, a materialização de sonhos e atitudes para os quais ainda não possuem alternativas na realidade imediata, mas podem imaginar como seria isso para situações futuras. Newman & Holzman (2022/1993, p.61) consideram o brincar como atividade revolucionária que, no sentido marxista, implica a transformação do estado de coisas existentes, ou seja, a mudança da totalidade do que há: “está sempre mudando o que está mudando, que está mudando o que está mudando”. Em outras palavras, a atividade revolucionária permite a transformação contínua na vida de cada um e a construção de novas coletividades, ao exigir dos sujeitos consciência reflexiva das ações em desenvolvimento para possibilitar a libertação.

Assim, o brincar, como atividade revolucionária, expande a possibilidade de acesso a situações inéditas, não experimentadas. O sujeito (re)cria algo e, nesse processo contínuo de (re)criação, transforma tanto o mundo que está em contínua transformação quanto a si mesmo (Stetsenko, 2017). De acordo com Newman e Holzman (2002/1993, p. 112), o brincar atua como o antídoto contra a superalienação, ao promover posturas revolucionárias, ou seja, o "ensino-aprendizagem-conduzindo desenvolvimento". Dialeticamente, o brincar permite reconhecer que, simultaneamente, “somos” e “nos tornamos”, o que significa assumir que a transformação de si acontece por meio de um engajamento na transformação de tudo e do todo (Newman; Holzman, 2002/1993).

Nessa raia, o engajamento pode ser entendido como o ponto de interseção entre o individual e o coletivo, no qual o sujeito transforma suas escolhas pessoais em ações visíveis e compartilhadas com o outro (Denis, 2002). Para Freire (1983, p.9), o compromisso com o “nós”, essencial para a existência humana, “só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”. O engajamento, ao articular as esferas individuais e coletivas, pode orientar ações concretas e práticas pedagógicas que potencializam a consciência crítica e promovem transformações sociais.

Com o intuito de expandir modos de agir, ser, sentir e pensar, assentado na concepção de que a linguagem e a aprendizagem não são processos neutros, mas expedientes profundamente imbricados nas realidades sociais, culturais e políticas dos sujeitos, Liberali (2022) amplia as

discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996). Destaca, nesse movimento, a importância do engajamento crítico de docentes e discentes na integração consciente com vida que se vive (Marx; Engels, 2007) com vistas na transformação da sociedade. Essa expansão, intitulada Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), configura-se como experiências pedagógicas, cujos propósitos se direcionam para o desenvolvimento da compreensão crítica e a transformação das condições sociais que visam superar contextos de opressão e sofrimentos ético-políticos (Sawaia, 2018).

Para além de enfatizar a necessidade de que a realidade vivida seja tanto o ponto de partida quanto o de chegada de qualquer trabalho pedagógico, o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) possibilita vivências imersivas que se conectam às experiências cotidianas dos docentes e dos discentes. No contexto do brincar vinculado à vida real, essas experiências criam oportunidades para que os estudantes sejam, ajam, sintam e experimentem o mundo de formas que ampliem sua mobilidade social (Blommaert, 2010) e a possibilidade de intervir na realidade.

Nesse sentido, o R.I.A redimensiona o brincar como uma prática engajada, vinculada intencionalmente à vida e à transformação social, o que o torna um *lócus* para o ativismo, ao possibilitar aos participantes reconhecer contradições em suas próprias realidades e desenvolverem estratégias para transformá-las na vertente do engajamento. O Brincar Engajado pode desenvolver a agência⁵, a colaboração e a resistência dos partícipes. O viés ativista e político desse brincar reflete e refrata o compromisso dos participantes com a transformação social e a luta por causas justas. Na verdade, o Brincar Engajado pode ser entendido como o instrumento-e-resultado (Vygotsky, 2005; Newman & Holzman, 2002/1993) para alcançar os objetivos transformadores da educação libertadora (Freire, 1997), que visa emancipar os oprimidos por meio da conscientização crítica e da ação coletiva.

Nessa perspectiva, a educação libertadora, na concepção freiriana, é um processo contínuo e dinâmico, fundamentado em um ciclo de Imersão, Emersão e Inserção na realidade social. Valendo-se da metáfora freiriana mencionada, a Imersão representa o primeiro passo desse

⁵ Segundo Liberali (2020), com base em autores como Van Oers (2015) e Virkkunen (2006), agência refere-se à capacidade intencional dos sujeitos de participarem e se responsabilizarem pelas práticas culturais, comprometendo-se com o coletivo e com a transformação da realidade. A autora identifica tipos de agência — relacional, crítico-colaborativa, transformadora, desencapsulada e translíngua — que, embora distintos, podem coexistir em um mesmo ato. Neste artigo, estamos embasados na agência crítico-colaborativa (Ninin & Magalhães, 2017) voltada à construção conjunta de decisões e questionamento de práticas, e a agência transformadora (Engeström & Sanino, 2016), que envolve a autoria dos sujeitos e sua atuação na mudança de realidades sociais.

processo, meio pelo qual os participantes se aprofundam e se envolvem intensamente com a realidade vivida. Em seguida, os participantes emergem na superfície com entendimento mais aprofundado, histórico e crítico da realidade. A Inserção marca o retorno dos participantes à realidade com nova compreensão e disposição para agir, ao representar a *práxis* pedagógica (Freire, 1997), ou seja, a combinação entre reflexão e ação que é central para a educação libertadora. Esse processo articula a conscientização crítica, o diálogo, a problematização e a ação transformadora dos sujeitos em suas realidades.

No que concerne à *práxis* pedagógica (Freire, 1997), o fazer escolar é entendido como um processo político teórico-prático integrado, que constitui trajetórias libertadoras e transformadoras, sempre sustentadas pelos diálogos, pelas vivências, bem como pela igualdade como princípios fundamentais. Dessa forma, a convergência indissociável entre a linguagem, o pensamento e ação permitem, a princípio, a construção de movimentos históricos coletivos, engajados e agentivos, em prol de sociedades sem opressores e oprimidos. Por conseguinte, ao combater as desigualdades e buscar a nascente epistêmica, vislumbra-se a humildade ontológica e epistemológica que reconhecem os sujeitos como iguais, particularmente, como sujeitos epistêmicos, unidos na busca por reconhecimento e dignidade. Esse percurso coletivo e democrático de libertação envolve a sublimação do senso comum e a conquista do senso crítico.

Destarte, a *práxis* pedagógica (Freire, 1997) se alicerça em reflexões críticas e decisões fundamentadas, de modo que os agentes da educação atuem de forma consciente na luta pela libertação. Nessa perspectiva, essa *práxis*, concebida como a articulação entre ação e reflexão crítica para a transformação da realidade, encontra eco no Brincar Engajado promovido pelo R.I.A. Nesse contexto, o brincar ultrapassa sua dimensão lúdica e se consolida como um ato de resistência, reflexão e transformação do mundo.

À luz dessas discussões teórico-filosóficas, o R.I.A. redimensiona o Brincar, a partir de seu compromisso com a vida e da expansão intencional dessa prática, uma vez que estimula os participantes a reconhecerem contradições em suas próprias realidades e a formularem estratégias para transformá-las, em consonância com a perspectiva do engajamento crítico. Para além do aspecto lúdico, como revelam os dados a serem apresentados adiante, o Brincar Engajado questiona normas sociais e, na essência, fomenta reflexões críticas sobre os assuntos abordados, em especial acerca do sofrimento ético-político (Sawaia, 2018). Essas reflexões podem, a título de ilustração, incidir sobre as próprias pautas dos currículos escolares, ao encorajar os participantes a identificarem contradições em seu mundo e a buscarem formas de transformá-lo coletivamente.

3. Procedimentos teórico-metodológicos

Este estudo⁶ se baseia teórico-metodologicamente na seara qualitativa de cunho exploratório-descritivo, orientado pelo conceito de Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), que se organiza por três ações específicas: Imersão, Emersão e Inserção (Freire, 1970).

Ancorada nas contribuições de Freire (1970), do The New London Group (2006) e nas práticas curriculares desenvolvidas pelo Grupo LACE em diferentes projetos de pesquisa e extensão, Liberali (2022) sistematiza e cunha o termo Multiletramento Engajado como uma abordagem pedagógica que integra saberes científicos e cotidianos, articulando-se à compreensão vygotskiana (1934) da realidade sócio-histórico-cultural expressa nas atividades humanas.

As ações realizadas durante o evento Ecorama, que serão detalhadas a seguir, foram concebidas a partir desse referencial teórico-metodológico e refletem a articulação entre linguagem, experiência e transformação social.

3.1. Descrição do contexto

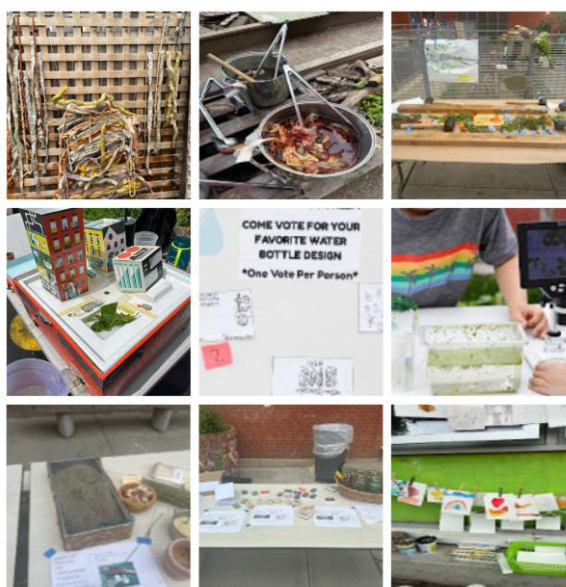
No contexto da nossa parceria com a *Brooklyn New School*, a principal atividade do projeto “Atividades do brincar e propostas curriculares: formação docente num cenário intercultural” consistia em organizar um *workshop* de formação docente a partir dos pressupostos do brincar vygotskiano. O evento estava programado para acontecer no dia 06 de junho de 2024. Entretanto, antes disso, realizamos reuniões virtuais com os representantes da escola, que sugeriram nossa participação em atividades prévias ao *workshop*. A ideia era que pudéssemos nos apresentar aos outros docentes, de modo a despertar o interesse em nossa formação. Assim, planejamos as seguintes atividades: a) visitar a escola no dia 3 de junho; b) comparecer e desenvolver brincadeiras no *Field Day* no dia 04; c) participar no *Ecorama* no dia 05; d) realizar o *workshop* com os docentes no dia 06.

Com relação ao *Ecorama*, a escola sugeriu, inicialmente, que abordássemos a Floresta Amazônica. No entanto, à luz das graves enchentes que estávamos enfrentando no Rio Grande

⁶ Esta pesquisa obedece a determinações do Comitê de Ética. CAAE: 44183621.0.0000.5482, Parecer: 5.092.795.

do Sul, decidimos centrar nossa estação na questão da chuva. O evento *Ecorama*⁷, que aconteceu no dia 05 de junho de 2024, foi organizado por meio de estações no pátio da escola. Cada estação era coordenada por docentes e/ou estudantes da educação infantil e do *Elementary*, como demonstrado no mural abaixo.

Figura 1. Estações do *Ecorama*



Fonte: compilação de registro pessoal dos autores (2024).

O R.I.A também teve um espaço reservado, previamente selecionado pela coordenação do evento, que consistia em uma "casinha" situada na *BNS Farm Orchard*.

Figura 2. Espaço destinado a montagem da estação do R.I.A

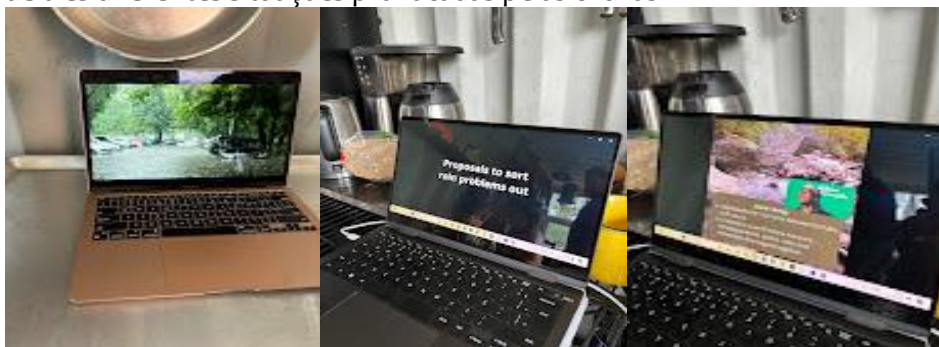


Fonte: registro pessoal dos autores (2024).

⁷ Para mais informações sobre o evento, consultar o blog da *Brooklyn New School*, disponível em: <https://bnsecorama.blogspot.com/2024/06/ecorama-june-6-2024.html>. Acesso em: 20 nov 2025.

Nesse local, encontramos materiais de várias texturas, tamanhos e funções para criação e manutenção da *Farm Orchard*, além de trabalhos manuais para atividades extracurriculares e convívio social. Desses materiais, utilizamos algumas mesas para disponibilizar nossos três computadores com os vídeos das diferentes situações que as chuvas normalmente provocam, conforme apresentado na Figura 3.

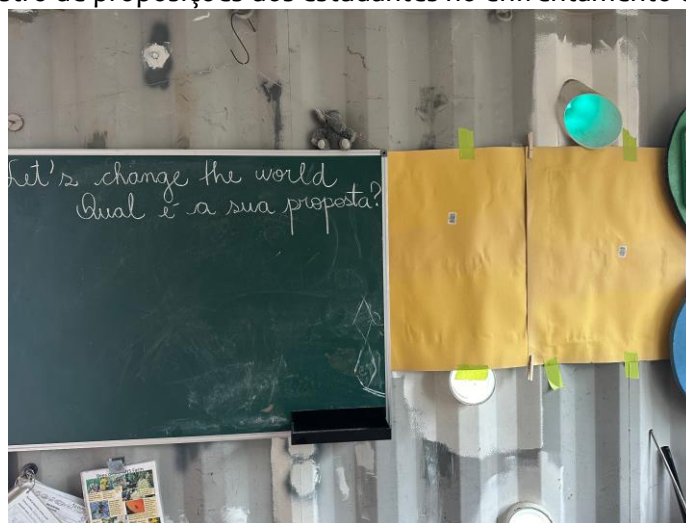
Figura 3. Vídeos de três diferentes situações provocadas pelas chuvas.



Fonte: compilação de registro pessoal dos autores (2024).

Ainda, fizemos uso de um quadro a fim de que os estudantes pudessem registrar proposições de práticas do enfrentamento da emergência climática relativa à chuva, considerando o Bem Viver na sociedade (Krenak, 2020), como ilustrado pela figura 4.

Figura 4. Quadro para registro de proposições dos estudantes no enfrentamento da emergência climática



Fonte: registro pessoal dos autores (2024).

3.2. Procedimentos de análise e interpretação de dados

Neste trabalho, a atividade *Ecorama* é tomada como ponto de partida para a descrição, análise e interpretação dos dados, com o objetivo de explorar e discutir o Brincar Engajado em um contexto escolar intercultural, especialmente diante dos desafios hídricos decorrentes do desequilíbrio ambiental no Rio Grande do Sul.

Ao longo dos diferentes movimentos do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), ou seja, Imersão, Emersão e Inserção, foram desenvolvidas três diferentes tarefas principais: a) a dinâmica da chuva; b) a exibição de vídeos sobre enchentes e sobre a relevância da chuva no cotidiano; c) a produção de *post-its* pelos estudantes. A análise dessas atividades, interligadas aos movimentos do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), possibilita que conceitos teóricos venham à superfície para a interpretação dos dados à luz dos referenciais discutidos na fundamentação teórica.

No âmbito das etapas do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), a Imersão envolve a exploração de atividades humanas concretas, que os sujeitos experienciam no cotidiano. Em propostas curriculares, o educador pode facilitar a investigação das realidades vividas pelos discentes, trazendo à tona questões que, muitas vezes, permanecem ainda não problematizadas (Liberali, 2022). Essa ação é fundamentada nas tradições freirianas e vygotskianas, nas quais há valorização da vida cotidiana como ponto de partida para qualquer processo educativo. A rigor, esse momento prepara os partícipes para um engajamento mais consciente e crítico ao longo do aprendizado.

Em relação à Emersão, busca-se interligar a realidade imediata vivida pelos estudantes no momento da Imersão com questões sociais mais amplas, avaliadas por meio de saberes científicos (Liberali, 2022). Nesse momento, o educador pode orientar discussões que permitam a sistematização do conhecimento já estabelecido no currículo, ao promover um ambiente em que as generalizações construídas, a partir das vivências, sejam reformuladas de modo histórico e crítico. Esse expediente proporciona bases para que os estudantes percebam a relevância de suas vivências e considerem suas implicações na constituição histórica da sociedade.

Concernente à Inserção, por meio das reflexões realizadas na Imersão e na Emersão, os estudantes podem se tornar agentes engajados em ações de transformação social. Repertoriados

por meio do Patrimônio Vivencial (Megale; Liberali, 2020)⁸, ressignificado nas interações de análise crítica, historicização, avaliação e estudo das situações-problemas, os participantes podem criar coletivamente proposições de enfrentamento e/ou superação do sofrimento ético-político (Sawaia, 2018).

Abaixo, o quadro mostra a relação descritiva, analítica e interpretativa adotada neste artigo:

Quadro 1 - Categorias descritivo-analíticas e interpretativas

Momentos	Ferramentas para análise	Categorias interpretativas
Imersão	Brincadeira da chuva (barulho, intensidade, sensação) ligada à realidade dos estudantes	Realidade Interação Brincar Engajado
Emersão	Os vídeos sobre as enchentes e também sobre a importância da chuva em quantidades equilibradas para a vida reflexões decorrentes da mediação dos pesquisadores	Historicização Bem Viver Engajamento Brincar Engajado
Inserção	Os post-its produzidos pelos alunos derivados da conscientização crítica .	Conscientização crítica Brincar Engajado

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Embora disponibilizados em uma dada plataforma, os vídeos utilizados durante o evento Ecorama, em especial na fase da Emersão, são pormenorizados adiante, considerando que os direitos autorais dessas produções não foram formalmente solicitados.

4. Análise e discussão da atividade

Nesta seção, apresentamos a análise reflexiva e crítica sobre como foi organizada a estação Rain (“Chuva”) no evento Ecorama de modo a promover a vivência do Brincar Engajado pelas crianças de 4 a 12 anos que visitaram nosso circuito. Sumariamente, essa experiência estava organizada a partir do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), conforme resumida no quadro abaixo:

⁸ Segundo Megale e Liberali (2020), o *Patrimônio Vivencial* é o conjunto de saberes, repertórios e experiências linguísticas, culturais e emocionais que moldam a aprendizagem em contextos superdiversos (Vertovec, 2007).

Quadro 2 - Estrutura da estação Rain

MOMENTO 1 - IMERSÃO
<ul style="list-style-type: none">• As crianças foram convidadas a performarem o barulho de chuva com o corpo, utilizando movimentos de palmas e batidas do pé no chão.• Após a performance, as crianças assistiram ao vídeo <i>Problems with rain in Brazil</i> ("Problemas com a chuva no Brasil"), duração de 79 segundos.
MOMENTO 2 - EMERSÃO
<ul style="list-style-type: none">• Na sequência, em outro computador, assistiram ao vídeo <i>The importance of rain</i> (A importância da chuva), com duração de 53 segundos.
MOMENTO 3 - INSERÇÃO
<ul style="list-style-type: none">• As crianças assistiram ao vídeo <i>Good living</i> (Bem Viver), duração 25 segundos.• Desenharam em <i>post-its</i> ideias para práticas que poderiam ajudar a enfrentar e mitigar problemas climáticos decorrentes de chuvas excessivas.

Fonte: criado pelos autores (2024).

Em relação ao "momento 1 - Imersão", os estudantes chegavam à estação em pequenos grupos (média entre quatro a oito crianças). Antes de entrarem ao local, eram recebidos com perguntas: "Vamos brincar de fazer chover?"; "Como fazer chover com o próprio corpo?". Em seguida, os facilitadores iniciaram a performance da chuva com um gesto suave: esfregavam as palmas das mãos uma na outra, imitando o som do vento trazendo os primeiros pingos d'água. Aproximavam esse movimento dos ouvidos das crianças, convidando-as a reproduzi-lo em uníssono.

Na sequência, os discentes tocavam levemente os dedos anelar e médio contra a palma da mão, simulando os primeiros pingos de chuva. O ritmo aumentava gradualmente, transformando-se em uma chuva intensa. As crianças acompanhavam a evolução dos sons e gestos, construindo coletivamente a atmosfera da tempestade. No auge da brincadeira, todos batiam os pés no chão com intuito de representar os trovões de uma grande tempestade. Depois, a chuva enfraquecia: os trovões cessavam, o ritmo das palmas diminuía até restarem apenas alguns pingos, e, por fim, a chuva parava completamente.

Essa recepção teve como objetivo sensibilizar as crianças para a temática da estação e envolvê-las na percepção krenakiana do Bem Viver (2020), que apregoa a necessidade de os sujeitos deixarem de viver mais no automático como se estivessem alheios à natureza. Ao performarem a chuva com o próprio corpo, as crianças experienciaram o que Krenak (2020) denomina "fricção com a vida", isto é, uma ligação sensorial que transpõe a distância entre os

seres humanos e os elementos da natureza. De acordo com o filósofo indígena, é viável criar situações de conexão “com o que é mineral, com o que é vegetal, com esses elementos da natureza, porque eles estão no nosso corpo também” (Krenak, 2020, p.4). Nessa direção, é possível compreender que atividade inicial não se restrinja a uma simples imitação de sons, mas se configure como um espaço de experimentação e coautoria, no qual cada gesto ampliava a percepção sobre o mundo.

Com base em Vygotsky (2009), compreende-se que essa atividade criativa da imaginação ocupou um papel central no desenvolvimento da ecoconsciência infantil. Ao se engajarem na brincadeira, vivenciaram um aprendizado pautado na afetividade e na coletividade – princípios fundamentais do Brincar Engajado –, que valorizam a relação entre cultura, natureza e sociedade.

Na sequência dessa performance, como aprofundamento da Imersão, as crianças foram encaminhadas para o computador, em que era exibido o vídeo *Problems with rain in Brazil* (“Problemas com a chuva no Brasil”). O objetivo era analisar os desastres ecológicos decorrentes das chuvas intensas, a partir desse recurso audiovisual. Trata-se de uma edição de 79 segundos composto por quatro imagens estáticas e uma filmagem curta, gravada anonimamente por celular, que mostra a cidade de Porto Alegre submersa.

Em detalhes, a primeira imagem do vídeo editado apresenta cenas impactantes da enchente em uma área urbana. A água barrenta cobre quase toda a altura das pessoas, que tentam se locomover, com meios de flutuação improvisados. No primeiro plano, um homem sem camisa, usando um boné azul, segura uma garrafa enquanto caminha com dificuldade pela correnteza. Ao seu lado, outro homem, de camisa verde, se apoia sobre um palete de madeira, tentando manter-se acima da água. Ao fundo, estruturas alagadas e destroços, incluindo garrafas, sacolas e outros objetos, flutuam desordenadamente, o que evidencia a força destrutiva da enchente. A imagem destaca a vulnerabilidade dos moradores e a precariedade das condições enfrentadas diante do desastre.

Já a segunda imagem, capturada de um ponto elevado, oferece uma visão panorâmica do impacto da enchente em uma área urbana. Prédios comerciais e residenciais aparecem com seus níveis inferiores tomados pela água, evidenciando os danos estruturais causados pelo desastre. Em primeiro plano, um estabelecimento comercial apresenta sua fachada parcialmente encoberta pela inundação, enquanto um carro azul está quase totalmente submerso em um estacionamento.

Ao fundo, a cidade continua, com árvores, construções e postes de energia que compõem a paisagem de um cenário devastador, o que reforça a gravidade da situação e a extensão dos danos provocados pela chuva intensa.

Na terceira imagem, um grande congestionamento se forma em uma via alagada, onde diversos veículos estão imobilizados pela água, enquanto alguns motoristas tentam sair de seus carros em meio à inundação. A cena reflete a fragilidade dos sistemas de drenagem urbana e a exposição da população a riscos consideráveis. Quanto à quarta imagem, aparece uma rua cercada por árvores, onde os carros estacionados estão parcialmente submersos devido à forte chuva. A tranquilidade da paisagem contrasta com a gravidade da situação, ilustrando como, mesmo espaços arborizados, não são imunes às consequências das mudanças climáticas e da falta de planejamento urbano adequado.

Em relação às imagens em movimento da filmagem realizada com um celular, registra-se um helicóptero aterrissando em um estacionamento amplo onde poucas pessoas caminham. O som das hélices é predominante. O local está seco, mas, além da cerca, a água cobre uma grande área. A câmera, então, foca um barco com várias pessoas a bordo, navegando por uma via completamente alagada, onde apenas postes, árvores e partes superiores de estruturas ainda estão visíveis. Ao longo da cerca, algumas pessoas estão em pé na água, enquanto outras observam a parte seca. Em seguida, a filmagem gira aproximadamente 180 graus e revela uma vista panorâmica da cidade submersa. Casas, prédios e ruas estão cobertos por água barrenta, com poucos pontos elevados ainda visíveis. Árvores parcialmente submersas e postes de energia aparecem dispersos na paisagem inundada.

Ao assistirem ao vídeo, as crianças expressaram-se de diferentes formas diante das devastadoras cenas apresentadas. Algumas, visualmente surpresas, mantiveram-se em silêncio, à medida que observavam atentamente cada detalhe. Outras reagiram com expressões de espanto e incredulidade, questionando como uma cidade inteira poderia ficar submersa – quando entendiam que era uma cidade, porque, algumas delas sequer tinham tal percepção. Uma delas, brasileira, chegou a mencionar já ter ouvido algo em casa sobre o desastre. Comentários como “isso realmente aconteceu?”, “como essas pessoas vão sair daí?” e “o que é aquilo? (apontando para o alto do prédio) surgiram durante a exibição.

Nem todas as crianças conseguiram, em um primeiro momento, entender que se tratava de uma catástrofe provocada pela chuva. A reação coletiva indicava que esse tipo de situação não

fazia parte do seu repertório cotidiano. Algumas crianças, intrigadas, destacavam elementos específicos das imagens, como a estranheza de ver apenas a parte superior de um prédio, em especial uma janela, emergindo da água. A experiência provocou uma série de reflexões e questionamentos sobre como a enchente ocorreu e o que poderiam fazer para evitar tragédias semelhantes ou dar suporte ao ocorrido.

A partir dessas reflexões, consideramos o vídeo como ferramenta para inserir as crianças em uma realidade de emergência climática a fim de que pudessem perceber a magnitude de tal catástrofe, compreendida, por nós, como sofrimento ético-político (Sawaia, 2018). Imersos na situação transmitida, os estudantes fizeram comparações com realidades parte de seus repertórios, acionados e verbalizados: “minha vó falou sobre isso”, “tudo inundado, como minha vó do Brasil me disse”; “enchentes são ruins”, “assisti a isso no noticiário”.

Apesar do ambiente intercultural dessa atividade, em diálogo com Liberali (2022), é possível afirmar que, nesse momento de Imersão, as crianças foram capturadas em sua curiosidade, mobilizadas pela ativação dos recursos que cada uma trazia em sua história de vida para compartilhar com os demais. A partir da Imersão, essa curiosidade é um dos motores para desencadear o desejo por mudar suas condições de existir de forma ampla e coletiva (Freire, 1970).

Após o reconhecimento e reflexão da existência do sofrimento ético-político (Sawaia, 2018), vivenciado na realidade apresentado no Momento 1, as crianças foram direcionadas para o “Momento 2 - Emersão” que também era composto por um vídeo, porém com a temática *The Importance of Rain* (A importância da chuva). Nesse momento, esperou-se a criação de espaço para as crianças sistematizarem, a partir do próprio conhecimento de mundo, os fatores positivos da chuva para além do desastre hídrico. Mediante essa situação, puderam confrontar a realidade assistida na Imersão e, então, refletir sobre os porquês da emergência climática. Para tanto, o vídeo da segunda estação foi editado conforme descrito a seguir.

O vídeo *The Importance of Rain* inicia-se com um fundo preto e o título em letras brancas, o que destaca a temática da importância da chuva. Ao longo da exibição, cenas naturais em movimento ilustram diferentes perspectivas da presença e do impacto da água no planeta, ao som da música *Terra! Planeta Água*, de Guilherme Arantes (1978), conforme trecho apresentado a seguir:

*Água que nasce na fonte serena do mundo
E que abre um profundo grotão
Água que faz inocente riacho e deságua
Na corrente do ribeirão
Águas escuras dos rios
Que levam a fertilidade ao sertão*

A primeira cena mostra um rio cercado por montanhas e florestas, enquanto a chuva fina toca a superfície da água, formando pequenos círculos ondulantes. A neblina, ao fundo, intensifica a sensação de conexão entre a umidade do ar e a paisagem natural. Em seguida, a câmera focaliza um caminho de terra em meio a uma floresta. O chão úmido, coberto por folhas caídas e vegetação verdejante, reflete os pingos da chuva e ressalta o ciclo natural da água e sua influência na renovação do ambiente. O vídeo, então, destaca um sapo pousado sobre uma folha de vitória-régia, cercado por gotas d'água. A transição seguinte apresenta uma plantação de morangos, onde uma pessoa se abaixa para coletar frutos, o que reforça a dependência das lavouras da água para o crescimento saudável. Novamente, a cena retorna à floresta úmida e chuvosa, reiterando a conexão entre a biodiversidade e a presença da água: um flamingo é mostrado bebendo em um lago, e bois atravessam um riacho de águas cristalinas.

A narrativa segue com uma imagem de um sistema de irrigação em funcionamento, que lança jatos de água sobre uma plantação. Em seguida, o vídeo apresenta uma vista panorâmica de colinas verdejantes, sob um céu azul intenso e sugere um momento de calma após a chuva. Na cena final, um arco-íris se forma sobre a paisagem e encerra o vídeo com uma mensagem visual de renovação, equilíbrio e beleza, proporcionados pelo ciclo da água.

Ao assistirem ao vídeo na segunda estação, as crianças foram expostas a uma visão ampliada e crítica sobre a importância da chuva, em contraste com os impactos negativos apresentados anteriormente na primeira exibição. Segundo argumenta Liberali (2022), esse movimento visa “interligar a realidade imediata vivida pelos estudantes no momento da Imersão com questões sociais mais amplas, avaliadas por meio de saberes científicos” (Liberali, 2022, p. 10). Dessa forma, a experiência permitiu que as crianças confrontassem a dualidade da chuva, compreendendo-a tanto como um recurso essencial para a vida quanto como um fator que pode desencadear desastres naturais.

As crianças expressaram diferentes impressões diante do vídeo, refletindo sobre a necessidade da chuva em suas vidas, na vida dos animais e no ambiente ao seu redor. Algumas comentaram sobre a beleza da paisagem e a importância da água para os seres vivos, como na fala de uma delas que exclamou: “A chuva faz tudo crescer! Que lindo!” Outra observação destacou a sensação de renovação e frescor trazida pela chuva: “A grama fica mais verdinha e mais bonita quando chove.” Por outro lado, algumas crianças demonstraram um olhar mais crítico ao relacionar a chuva aos impactos negativos apresentados no primeiro vídeo. Uma delas sinalizou: “Tem chuva boa e tem chuva má... depende de onde cai.” Outra criança fez uma associação com experiências pessoais ao mencionar o desastre das enchentes: “Aqui, a chuva ajuda as plantas, mas, lá, ela destruiu tudo”.

A partir dessas impressões, podemos afirmar que a sistematização do conhecimento emergiu da interação entre as crianças e o vídeo "The Importance of Rain", que apresentou imagens da chuva como um elemento vital para a biodiversidade e para o cuidado com o meio ambiente. Essa interação favoreceu a construção de generalizações críticas, uma vez que, conforme discute Liberali (2022, p.12), “a sistematização dos saberes vividos deve partir de questões concretas para que se estabeleçam conexões entre a experiência pessoal e os conhecimentos científicos”.

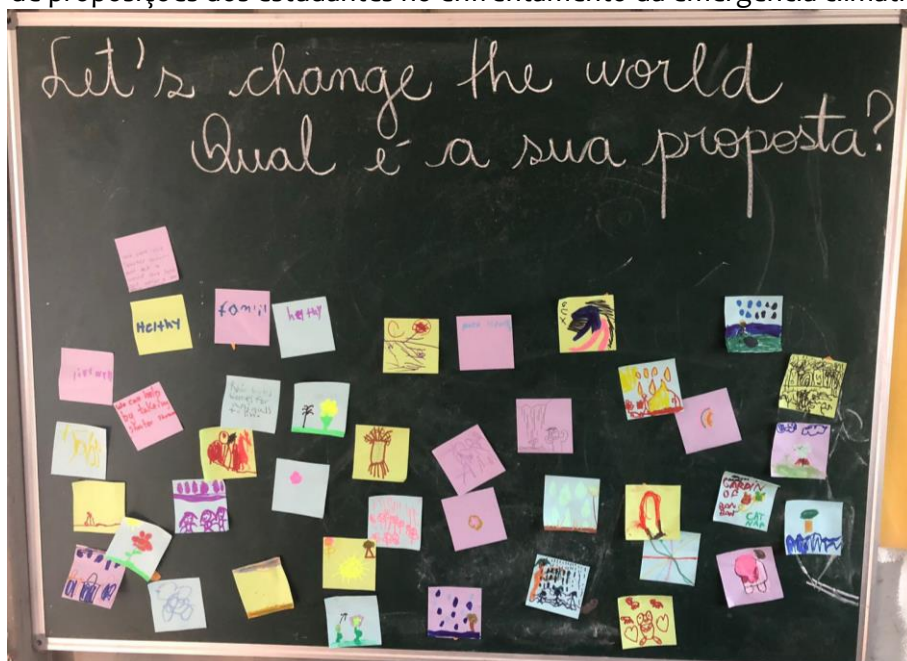
Nesse terceiro momento, também acionado por um vídeo disparador de reflexões sobre a temática, as crianças foram convidadas a criar em *post-it* representações de propostas de intervenção no meio ambiente com vistas a mitigar os desastres hídricos relacionados à emergência climática analisada na estação. O vídeo exibido nesse momento era composto com a imagem de um rio cristalino correndo entre pedras, cercado por vegetação. Sobreposta à paisagem, a frase: *Good Living: emphasizes the harmony between humans and nature. Is related to a world where everyone, including animals, plants, rivers and mountains, lives happily together.* Uma tradução livre e adaptada da nossa compreensão do Bem Viver, proposto por Krenak (2020).

Essa filosofia expressa uma visão de mundo conectada com os saberes ancestrais dos povos originários, cujas cosmologias propõem um modo de vida que integra e respeita todos os seres da Terra. Parece que, ao compreenderem a espessura da realidade no que toca à tragédia riograndense, as crianças, de alguma maneira, foram convidadas a refletir sobre a situação vigente e sobre as possibilidades de transformação. Nesse sentido, como aponta Freire (1970, p. 65),

apreende-se que “da Imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando”.

Inspirados pelo conceito de Bem Viver (Krenak, 2020), as crianças foram orientadas a imaginar soluções para os impactos causados pelas chuvas em seu território. A proposta parece ter mobilizado o engajamento das crianças por meio do desenho, no qual expressaram formas simbólicas de cuidado, proteção e transformação do ambiente. Compreendemos que o ato de desenhar emergiu como prática de escuta dos estudantes, abrindo espaços para ações agentivas que conectaram experiências pessoais às implicações coletivas. Articulou-se, assim, reflexão crítica e ação transformadora (Freire, 1970).

Figura 5. Registro de proposições dos estudantes no enfrentamento da emergência climática



Fonte: acervo do projeto (2024).

Nesse quadro negro, lê-se a provocação bilíngue: “Let’s change the world. Qual é a sua proposta?”, convidando as crianças a pensarem, em escala global e local, alternativas para transformar o mundo. O uso do inglês e do português amplia os sentidos da pergunta, ao conectar o contexto imediato da sala de aula aos desafios planetários. Podemos afirmar que a organização dos *post-its* no quadro evidencia a multiplicidade de vozes. Além disso, as cores, os traços e as palavras revelam diferentes formas de imaginar o mundo e de agir sobre ele. Algumas mensagens são textuais — como *HEALTHY* e *FAMILY* —, enquanto outras são visuais, com desenhos que

aludem à natureza, à chuva, à proteção ou à vida em comunidade. Essa diversidade de linguagens e formas de expressão aponta, por exemplo, para um possível currículo que valorize o diálogo, a pluralidade e a participação engajada dos estudantes.

Nessa direção, o quadro-negro, tradicionalmente associado a práticas transmissivas, é aqui ressignificado como espaço de escuta e autoria. Nele, cada criança deixou sua marca, projetando desejos e propostas para um mundo mais sustentável. Como sujeitos da *práxis*, as crianças, para além de observarem os efeitos das mudanças climáticas, as crianças se viram implicadas em sua superação, vivenciando uma experiência pedagógica em que pensar, sentir e agir estão integrados.

A partir da vivência das crianças na Estação *Rain*, podemos concluir que, ao mobilizarem múltiplas linguagens para imaginar soluções diante dos impactos das chuvas, os estudantes exercitaram modos de colaboração e resistência, expressando-se pelo Brincar Engajado — um brincar que se enraíza na vida cotidiana e se articula intencionalmente com a transformação social. Longe de ser apenas uma experiência lúdica dissociada da realidade, essa prática se configura como espaço de escuta, criação e posicionamento crítico, em que os estudantes puderam vivenciar o comprometimento com o “nós” e com a construção de um mundo mais justo, solidário e habitável para todos os seres (Freire, 1970; Krenak, 2020; Liberali, 2022).

Considerações Finais

Este artigo apresentou como objetivo explorar e discutir uma atividade do Brincar Engajado desenvolvida em um ambiente escolar intercultural no que tange aos problemas hídricos decorrentes do desequilíbrio ambiental no Rio Grande do Sul.

A experiência vivenciada na estação *Rain*, durante o evento *Ecorama*, destaca a potência do Brincar Engajado como prática pedagógica transformadora, especialmente quando orientada pelos pressupostos do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). Ao entrelaçar vivências brincantes e críticas, o brincar se configura como prática de liberdade (Freire, 1997), uma vez que possibilita às crianças experienciar, refletir e agir sobre questões emergentes que atravessam suas vidas, como os desastres ambientais decorrentes das chuvas intensas no Rio Grande do Sul.

Nos movimentos de Imersão, Emersão e Inserção, as crianças se sensibilizaram diante de uma realidade marcada pelo sofrimento ético-político (Sawaia, 2018), e responderam a essa

provocação ao confrontá-la com outras perspectivas de mundo, a exemplo do Bem Viver (Krenak, 2020). Essa vivência de saberes se constituiu por experiências afetivas, corporais, cognitivas e éticas que revelam o potencial das práticas pedagógicas para engajar sujeitos em formação.

Nesse contexto, a Inserção constituiu-se como ação transformadora, ancorada pela responsividade e pela *práxis*: uma forma de ser no mundo que, ao mesmo tempo que se constitui nele, também o transforma. As proposições registradas pelas crianças, ainda que iniciais, indicam desenvolvimento de consciência crítica em processo — um modo de pensar o mundo a partir da experiência, da coletividade e da imaginação. Dessa forma, a atividade do brincar analisada neste estudo sublinha o papel das práticas educativas como ferramentas instigadoras da agência coletiva.

O estudo evidencia a importância de propostas pedagógicas que integrem saberes diversos por meio de práticas que entrelaçam dimensões éticas, afetivas, lúdicas e socioculturais no enfrentamento coletivo dos desafios impostos pela crise climática. Os saberes construídos a partir do Brincar Engajado, na *Brooklyn New School*, operam, assim, como práticas de reflexão crítica diante de temas como as emergências hídricas provocadas pelo desequilíbrio ambiental.

Articulado ao contexto da BNS e articulado à BNCC e aos ODS, o Brincar Engajado emerge como uma estratégia escolar formativa que fomenta a consciência crítica, engajada e transformadora dos participantes. Além disso, mobiliza ações pedagógicas que reconhecem a diversidade cultural e promovem o cuidado ambiental, consolidando-se como uma prática essencial na construção de experiências educativas inclusivas e voltadas à transformação social.

Inspirados por Freire (2014), compreendemos que o Brincar Engajado pode materializar formas de sonhar o mundo comprometidas com sua transformação. Quando práticas educativas expressam aquilo que ainda não foi plenamente vivido, mas já é pressentido, desejado e coletivamente elaborado, o sonho pode ultrapassar a abstração e se inscrever como possibilidade histórica concreta. Ao transformar o inédito em viável, o Brincar Engajado revela-se como atividade de *práxis* libertadora: ação que articula imaginação crítica e compromisso situado, oportunizando brechas para que modos outros de ser, pensar e existir sejam vivenciados.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Todos os autores e autoras participaram da concepção e planejamento do artigo, bem como da revisão e aprovação final do manuscrito. A introdução foi redigida inicialmente por Francisco Estefogo; a fundamentação teórica, por Daniela Vendramini-Zanella e Valdete Pereira Fuga; a metodologia foi desenvolvida por Luciana Kool Modesto-Sarra e Viviane Letícia Silva Carrijo. Após a elaboração inicial, todas as seções do artigo foram discutidas, refinadas e aprofundadas de forma colaborativa, com contribuições cruzadas de todos os integrantes do grupo, seja por meio da revisão crítica, da reescrita de excertos ou do desenvolvimento conjunto de trechos e seções completas.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Os dados analisados neste estudo consistem em registros observacionais, fotografias e materiais produzidos durante o evento Ecorama, realizados em parceria com a Brooklyn New School (BNS), Nova Iorque, nos Estados Unidos. Por envolverem menores de idade e dados sensíveis, os materiais completos não estão disponíveis publicamente, em conformidade com os princípios éticos de pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas diretamente às autoras, mediante justificativa e aprovação do comitê responsável.

c) Declaração de conflito de interesse:

Declaramos não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:

✓ Avaliador 1: Ulysses Diegues (aceitar)

O artigo apresenta uma proposta inovadora ao abordar o Brincar Engajado como prática pedagógica transformadora em tempos de emergência climática, fundamentando-se em sólidos referenciais teóricos como Vygotsky, Freire e Liberali. O relato da experiência no evento Ecorama é bem estruturado, com análise coerente dos dados a partir dos movimentos de Imersão, Emerção e Inserção. O diálogo com a epistemologia intercultural e os multiletramentos críticos enriquece a discussão, tornando o trabalho relevante e oportuno. A redação, embora clara e fluente, poderia ser revisada para corrigir trechos excessivamente longos e garantir maior concisão e clareza. Recomenda-se atenção à revisão gramatical e à redução de repetições discursivas para aprimorar a fluidez textual. Trata-se de uma contribuição importante e atual para o campo da Linguística Aplicada e da Educação Crítica.

✓ Avaliador 2: Mariana Reis Mendes (aceitar)

Recomendo a publicação do artigo, devido à sua conformidade com os padrões acadêmicos e o escopo deste periódico. O resumo apresenta claramente o objetivo do estudo. A abordagem é original, entrelaçando o "Brincar Engajado" com a questão basilar da emergência climática, o que confere ao trabalho a relevância necessária. A metodologia se alicerça firmemente no referencial sócio-histórico-cultural de Vygotsky, na epistemologia intercultural e no Multiletramento Engajado, o que demonstra rigor teórico. A análise qualitativa dos dados corrobora as conclusões e realça o potencial transformador da proposta.

Referências

- ARANTES, Guilherme. **Terra! Planeta Água**. Intérprete: Guilherme Arantes. Disponível em: <https://on.soundcloud.com/uhXKqrED5LdHnucq6>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BLOMMAERT, Jan. **A sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.
- Researchers in Intercultural Action (R.I.A). (2025). **Grupo de pesquisa** na área de Linguística, Letras e Artes e Letras. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3272627652553959. Acesso em: 03 mar.2025.
- DENIS, Benoit. **Literatura e Engajamento de Pascal a Sartre**. Trad. Luiz Dagobert e Aguirra Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.
- HOLZMAN, Lois. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.
- KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Cultura do bem viver Org, 2020.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. Impactos e Ferramentas do Projeto Brincadas no Início da Proposta com os Coletivos de Investigação e Ação (COLINA) – Potencializando Transformações. **Tese de Livre-Docência**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/382976063_Tese_de_Livre-Docencia_Impactos_e_Ferramentas_do_Projeto_Brincadas_no_Inicio_da_Proposta_com_os_Coletivos_de_Investigacao_e_Acao_COLINA_-_Potencializando_Transformacoes. Acesso em 9 ago.2024.
- LIBERALI, Fernanda; FUGA, Valdíte; VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela. O desenvolvimento engajado e o teatro-brincar na constituição da coletividade. Dossiê: Desenvolvimento humano, drama e vivências: Vigotski e a questão da psicologia da criação pelo ator. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, e20210077, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0077>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em Discurso**, Florianópolis, v.22, n.1, p.125-45, jan./abr., 2022.

LIBERALI, Fernanda. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**, v. 2, p. 79-91, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1845). **Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda Coelho. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue, **Revista X**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 5574, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>.

NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 2000 [1996], p. 60-92.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky – cientista revolucionário. (Marcos Bagno, Trad.). Loyola, 2002. Obra original publicada em 1993.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 01 nov.2024.

SAWAIA, Bader Burihan. Afeto e comum: categorias centrais em diferentes contextos. In: BADER, B.; SAWAIA, R. A.; BUSARELLO, F. R. (Org.). **Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2018. p. 29-36.

STETSENKO, Anna. **The transformative mind**: expanding Vygotsky's approach to development and education. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/9780511843044>. Acesso em: 22 nov.2024.

STRAPPAZZON, A. L.; SAWAIA, B.; MAHEIRIE, K. A liberdade em Espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 34, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34242492>. Acesso em: 22 maio 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. (Ana Luiza Smolka, comentários; Zóia Prestes, Trad.). Ática, 2009. Obra original publicada em 1930.

VYGOTSKY, Lev. The problem of the environment. In: Van der Veer, René; Valsiner, Jaan (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994. Obra original publicada em 1934.