



DO MOVIMENTO DAS ÁGUAS AO ACOLHIMENTO: o atendimento em uma brinquedoteca no período das enchentes no RS

Natália Valim Mansan de Quadros
Karla Fernanda Wunder da Silva
Bettina Steren dos Santos

Resumo

O Rio Grande do Sul enfrentou, em 2024, a maior catástrofe natural dos últimos 83 anos, na qual 617 mil gaúchos precisaram abandonar suas casas. Em resposta, diversas iniciativas de apoio emergiram, incluindo a criação de uma brinquedoteca no Parque Esportivo da PUCRS. Esta foi organizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades, com o objetivo de proporcionar um espaço lúdico e terapêutico para crianças desabrigadas. Educadores e voluntários dedicaram-se a atividades variadas, como jogos, leitura e expressões artísticas para auxiliar as crianças na superação do trauma. O artigo analisa o impacto das atividades da brinquedoteca no bem-estar e desenvolvimento das crianças, utilizando uma abordagem qualitativa fundamentada na etnografia e na observação participante. A pesquisa revelou que o ambiente de acolhimento e as interações lúdicas contribuíram significativamente para a recuperação emocional das crianças. A percepção dos voluntários, coletada por meio de formulários, destacou a importância do apoio emocional e da criação de vínculos afetivos nesse contexto. A experiência na brinquedoteca evidenciou a relevância da Pedagogia de Emergência e da Pedagogia da Alteridade, promovendo uma ação pedagógica humanizadora e empática. Os resultados sublinham a necessidade de espaços de acolhimento que transcendam a provisão material, focando também no suporte emocional e no fortalecimento de laços comunitários em tempos de crise.

Palavras-chave: enchentes; brinquedoteca; infância; pedagogia de emergência; pedagogia da alteridade.

FROM THE MOVEMENT OF WATER TO WELCOMING: service at a toy library during the floods in Rio Grande do Sul

Abstract

In 2024, Rio Grande do Sul faced the biggest natural disaster in 83 years, with 617,000 people having to leave their homes. In response, various support initiatives emerged, including the creation of a toy library at the PUCRS Sports Park. This was organized by the Postgraduate Programme in Education at the School of Humanities, with the aim of providing a playful and therapeutic space for homeless children. Educators and volunteers dedicated themselves to a variety of activities, such as games, reading and artistic expression, to help the children overcome their trauma. The article analyzes the impact of the playroom's activities on the children's well-being and development, using a qualitative approach based on ethnography and participant observation. The research revealed that the welcoming environment and playful interactions contributed significantly to the children's emotional recovery. The volunteers' perceptions, collected through forms, highlighted the importance of emotional support and the creation of affective bonds in this context. The experience in the toy library highlighted the relevance of Emergency Pedagogy and Alterity Pedagogy, promoting humanizing and empathetic pedagogical action. The results underline the need for welcoming spaces that transcend material provision, also focusing on emotional support and strengthening community ties in times of crisis.

Keywords: floods; toy library; childhood; emergency pedagogy; alterity pedagogy.

DEL MOVIMIENTO DEL AGUA A LA HOSPITALIDAD: la atención en una ludoteca durante las inundaciones en Rio Grande do Sul

Resumen

En 2024, Rio Grande do Sul se enfrentó a la mayor catástrofe natural en 83 años, con 617.000 personas que tuvieron que abandonar sus hogares. En respuesta, surgieron varias iniciativas de apoyo, entre ellas la creación de una ludoteca en el Parque Deportivo de la PUCRS. Fue organizada por el Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Humanidades, con el objetivo de proporcionar un espacio lúdico y terapéutico a los niños sin hogar. Educadores y voluntarios se dedicaron a diversas actividades, como juegos, lectura y expresión artística, para ayudar a los niños a superar sus traumas. El artículo analiza el impacto de las actividades de la ludoteca en el bienestar y el desarrollo de los niños, utilizando un enfoque cualitativo basado en la etnografía y la observación participante. La investigación reveló que el ambiente acogedor y las interacciones lúdicas contribuyeron significativamente a la recuperación emocional de los niños. Las percepciones de los voluntarios, recogidas a través de formularios, pusieron de relieve la importancia del apoyo emocional y la creación de vínculos afectivos en este contexto. La experiencia en la ludoteca puso de manifiesto la relevancia de la Pedagogía de la Emergencia y de la Pedagogía de la Alteridad, promoviendo una acción pedagógica humanizadora y empática. Los resultados enfatizan la necesidad de espacios de acogida que trasciendan la provisión material, centrándose también en el apoyo emocional y el fortalecimiento de los lazos comunitarios en tiempos de crisis.

Palabras clave: inundaciones; ludoteca; infancia; pedagogía de emergencia; pedagogía de la alteridad.

COMPREENSÃO DOS PRIMEIROS MOMENTOS

*O que te sobra quando perdes a vida? Nada!
Mas quando perdes o material, e estás vivo, resta esperança*

O Rio Grande do Sul (RS) vivenciou, entre o final de abril e início de maio de 2024, a maior catástrofe natural já vista no estado nos últimos 83 anos. Fomos assolados por fortes chuvas, que acabaram gerando inundações em diferentes municípios. Os rios encheram em diversas localidades, desaguando uma média de 14,2 trilhões de litros de água no Lago Guaíba, segundo os dados do Instituto de Pesquisas Hidráulicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse volume de água equivale a mais ou menos metade do volume do reservatório da Usina Hidrelétrica de Itaipu (Stabile; Paulo; Croquer; Casemiro, 2024).

O último evento parecido, havia acontecido em 1941, quando a cidade de Porto Alegre foi tomada pelas águas por 40 dias e o Guaíba atingiu a marca de 4,76 metros no dia 8 de maio de 1941 (Role, 2024, online). Dessa vez, no dia 05 de maio de 2024, essa marca de 1941 foi superada, o nível do Guaíba atingiu 5,35 metros. O governo gaúcho classificou a situação como “[...] a maior catástrofe climática [...]” da história do estado (Biernath; Costa; Souza, 2024). O RS teve mais de 60% de seu território atingido, 463 municípios tiveram diferentes danos, tendo registro de 169 mortos, 56 desaparecidos e 806 feridos. Os dados apontam que mais de 2,32 milhões de gaúchos foram atingidos e 617 mil tiveram que sair de suas residências.

Nos sentimos invadidas(os) pela imensidão de águas violentas, mas que de forma silenciosa vem avançando e dando sinais, ficamos desatentas(os) aos sinais, ou simplesmente os ignoramos? O rio que deixou de ser rio, que já foi estuário e agora é lago, poderia ser apenas o Guaíba do lindo pôr do sol que aprendemos aplaudir, mas em que momento nossa contemplação nos cegou ao ponto de ignorar que um dia ele nos consumiria com seu poder avassalador de um rio oprimido pelas margens que o violentaram? (Bins *et al*, 2024)



Não há como descrever a situação de calamidade que se instalou no estado. As águas atingiram alturas impressionantes. O muro da Avenida Mauá – em Porto Alegre – resistiu de pé, mas não conteve a força da natureza. A água invadiu as ruas, os bairros, as casas, os sonhos, a vida. A natureza deu o aviso, *quem não cuida sofre*. As águas levaram as memórias e histórias de pessoas que não tiveram tempo de resgatar seus pertences antes de abandonarem seus lares.

Neste período, as aulas foram suspensas, pois diversas escolas estavam submersas e, as que estavam com possibilidades de funcionamento, abriram-se para acolher a população que teve suas casas invadidas pelas águas, transformando-se em abrigos. Ainda estamos vivendo um dia de cada vez, com um futuro incerto. Perguntamo-nos cotidianamente: o que será de nós? Como reconstruir a cidade e trazer dignidade a cada pessoa que perdeu tudo? Qual o papel da educação nesse momento de tragédia que assolou nosso estado? E as crianças, o que será delas?

Nesses dias nebulosos, um coletivo levantou-se com força. Milhares de pessoas, incansáveis, saíram para as ruas. Foram dias, noites e madrugadas de muito trabalho. O propósito era trazer algum conforto para quem estivesse, de alguma forma, mais vulnerável. Todos foram afetados, alguns mais, outros menos, mas todos certamente sofreram o impacto desses dias difíceis. Em meio a tantas necessidades, os olhares voltaram-se para as infâncias, as quais jamais deveriam ser marcadas por experiências trágicas como essa. Muitas pessoas dispuseram-se a tornar mais leves e coloridos os dias sombrios dos pequenos que foram desabrigados pela enchente. Essa enchente que, a cada dia, levava consigo lembranças, apegos, afetos e sonhos.

Em meio a diferentes iniciativas, surgiu uma brinquedoteca no interior do Parque Esportivo da PUCRS, organizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades, que acolheu, em média, cinquenta crianças de até doze anos, com todas as suas singularidades e histórias de vida. Para o atendimento desse público, educadores, gestores, estudantes de graduação e pós-graduação, em parceria com outros tantos voluntários, dedicaram-se intensamente ao cuidado e acolhimento das crianças que ali estavam alojadas com suas famílias. Durante seis dias por semana, no turno da manhã e no turno da tarde, diferentes propostas ocorreram nesse espaço. Jogos, brinquedos, livros, materiais para atividades artísticas e físicas, bem como pintura de rostos compuseram a rotina diária da brinquedoteca.

PASSOS PARA CAMINHAR

Este artigo busca analisar o impacto das atividades da brinquedoteca no bem-estar e no desenvolvimento das crianças desabrigadas pelas enchentes no RS, bem como compreender a percepção dos voluntários sobre a eficácia e os desafios do trabalho realizado. Ele assume uma natureza qualitativa, pois não se atém à representatividade numérica, mas sim, busca um aprofundamento da compreensão sobre o impacto do atendimento da brinquedoteca sobre as crianças atendidas, percebendo de forma mais abrangente o comportamento humano e os significados atribuídos às experiências vividas (Minayo, 2001). Assim, a pesquisa qualitativa destaca-se por explorar a complexidade e a subjetividade dos fenômenos estudados, proporcionando insights ricos e detalhados.

Utilizou-se, então, a etnografia como metodologia através da observação participante, a interação entre pesquisadores e sujeitos pesquisados e a análise da produção das crianças na brinquedoteca no período de 1 mês (Lüdke; André, 1986). A percepção dos voluntários foi coletada através de um Google Forms, em que puderam explanar sobre seus sentimentos e destacar momentos nas ações das crianças que perceberam como importantes.



Trazemos para este artigo, referenciais teóricos da Pedagogia de Emergência e da Pedagogia da Alteridade para sustentar teoricamente as análises realizadas

CAMINHOS TRILHADOS, REFLEXÕES E ENCONTROS

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que eu vivi
Por fim, permita que eu fale, não (não) as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir
Emicida*

Em tempos de sofrimento coletivo, sobressai essa tal alteridade de que tanto ouvimos falar outrora. Um conceito baseado em atitudes e práticas que consideram o sofrimento do outro como prioridade, através de uma ação pedagógica “[...] humanizadora, pautada no acolhimento do Outro na sua infinitude” (Alves; Ghiggi, 2012, p. 579). Nem sabíamos que tal bondade habitava no nosso interior e no interior de pessoas tão próximas. Não nessa intensidade! A nossa humanidade transcendeu. Foram dias de doar-se, de entregar-se por inteiro, cada qual com o seu talento. E alguns com o talento que nem sabiam existir. É na adversidade que a essência do ser humano se sobrepõe, suas virtudes, seus valores, sua criatividade, sua bondade. O espaço foi organizado através de “[...] uma pedagogia do acolhimento responsável de outrem. Essa pedagogia da responsabilidade exige um compromisso ético, que se traduz em acolhimento da alteridade” (Alves; Ghiggi, 2012, p. 579). Como descreveu uma das voluntárias: “Acredito que é num ambiente de aprendizagem, lúdico e expressivo é o mais próximo que a gente pode proporcionar de conforto e acolhimento nesse momento”.(V6)

Em meio ao caos que estava instaurado do lado de fora, nas ruas de Porto Alegre, lá dentro, na brinquedoteca, buscamos manter o brilho e a energia característica da infância. A primeira medida foi criar um ambiente seguro para acolher as crianças, com materiais variados, onde os voluntários, sempre sob a orientação de coordenadores com formação em educação, pudessem identificar quais crianças estavam mais apáticas, agressivas ou inquietas, como reagiam ao espaço ao passar dos dias. Organizamos um espaço prazeroso, acolhedor, terapêutico, sem configurar-se como terapia, mas sim permitir a expressão individual e coletiva através do brincar, da leitura, da partilha, da expressão através de recursos plásticos. Segundo o referencial da Pedagogia de Emergência,

todas as intervenções pedagógicas de emergência são realizadas nos primeiros dias e semanas após o evento traumático e tem o objetivo de ativar e fortalecer estratégias de enfrentamento e o poder de autocura da criança, a fim de apoiá-la no processo de suas experiências e na prevenção de distúrbios relacionados ao trauma. Para isso, o foco principal é aproveitar os recursos das crianças (FFHI, 2020, p. 3).

Nas fases iniciais de um trauma, como o vivido pelas crianças acolhidas oriundas da enchente, segundo a Pedagogia de Emergência, o objetivo é relativamente ajudá-las a superar uma experiência difícil e integrar os eventos de uma forma positiva à sua própria história de vida. Também sabíamos que, se a ajuda demorasse muito, as experiências vivenciadas de resgate da enchente, da perda de suas casas, brinquedos, coisas pessoais poderiam tornar-se permanentes, tornando a aproximação com as crianças mais difícil e as repercussões mais intensas.



As ações no espaço da brinquedoteca foram, então, organizadas a fim de possibilitar que as emoções, sentimentos, dores, lágrimas, fossem expressas através de múltiplos recursos, com acolhimento de adultos, que permeiam as ações com a linguagem afetiva, partindo da demanda que cada sujeito nos trazia.

Raramente é possível processar um trauma sem falar sobre isso. O expressar-se ajuda na elaboração do trauma. Portanto é importante que as crianças traumatizadas processem verbalmente suas experiências e emoções, expressem-nas e, assim, as coloquem para fora. Isso é difícil para crianças traumatizadas e não deve ser imposto a elas. Mas a supressão e a negação como mecanismos de defesa levam ao comportamento de esquiva (FFHI, 2020, p. 4).

Ao longo dos intermináveis dias de luta e de luto, percebemos que os pequenos tentavam elaborar internamente essa grande tragédia que estávamos vivendo, fosse por meio da brincadeira, da prática esportiva, da música, mas principalmente, da expressão plástica. Muitos deles passavam horas dedicados aos desenhos e pinturas, alguns pensativos, outros muito comunicativos, mas todos extremamente sensíveis, buscando compreensão dessa catástrofe que atropelou suas histórias de vida.

Quando uma criança não é capaz de expressar suas experiências e emoções em palavras, é importante encontrar meios alternativos de expressão criativa. Ao escrever diários, cartas, poemas e histórias, uma criança pode processar e lidar com experiências traumáticas, emoções, memórias e pensamentos. Através da pintura e do desenho, ela pode visualizar e processar experiências traumáticas. Fazer música pode ajudá-la a experimentar emoções inacessíveis e, como resultado, pode levar ao seu processamento. Da mesma forma, como na pintura e na música, as artes plásticas são capazes de dissolver e modelar o choque e as emoções congeladas (FFHI, 2020, p. 5).

A rotina da brinquedoteca foi vivenciada intensamente por todos, abrigados e voluntários. Ao longo dos dias, das semanas que se passaram, certa cumplicidade estabeleceu-se entre os envolvidos. Os familiares das crianças compartilharam suas histórias com os voluntários, dividindo um pouco de suas vidas, suas expectativas, seus sonhos. Para corroborar o dito até aqui, trazemos os estudos de Lévinas (1906 - 1955) sobre a Pedagogia da Alteridade, que sustenta uma concepção “[...] originária de educação, entendida como relação em que o ser que conhece se manifesta ao ser conhecido, respeitando sua alteridade e não infringindo a ele a marca cognitiva da inteligibilidade como uma determinação em seu ser” (Alves; Ghiggi, 2012, p. 582).

As vidas entrelaçaram-se de tal forma que, frequentemente, os voluntários traziam em seus relatos a presença das experiências vividas ali. Não foram poucos os que diziam que as crianças estavam em seus pensamentos constantemente, e que até nos sonhos elas faziam-se presentes. Podemos perceber tais aspectos através de algumas falas de voluntários como as que seguem:

Pensei em encontrar tristeza, choro (comum em quem perdeu a casa, familiares, diversas perdas que tiveram), mas o que encontrei foram crianças querendo brincar, querendo afeto, querendo serem vistas. Elas estavam gratas por tudo, pelo espaço, pelos brinquedos. Aí vi o quanto precisamos crescer como sociedade, já que eles aparentemente nunca foram tratados assim, sendo bem recebidos, bem acolhidos. (V1)

Esperava encontrar as crianças mais agressivas, porém encontrei elas muito carentes, de afeto e atenção mesmo, precisando espalhacer e se divertir. (V2).

Tinha momentos que as crianças brincavam e de repente ficavam cabisbaixos, provavelmente lembravam da triste situação. (V1)



Tristeza (vendo as pessoas no ginásio). Amor (Cada vez que eu olhava uma criança, pegava no colo) Afeto. Risadas (brincando de jogos diversos.) Culpa (por querer fazer mais por eles). Amizade (laços entre outros voluntários, professoras coordenadoras, pais das crianças e as crianças). Foram sentimentos em diversos momentos, acho que nunca me senti tão humana. Senti bastante coisa. (V13)

De alguma forma, todos nós, sem exceção, fomos modificados por esses dias intensos vividos na brinquedoteca. Nos primeiros dias, as crianças dirigiam-se ao espaço de pintura querendo colorir desenhos prontos. Buscavam figuras de super-heróis, de princesas, de protagonistas, de casas, de paisagens em que apareciam o sol, as nuvens. Isso foi muito significativo, pois percebemos que ainda não conseguiam expressar o que sentiam, camuflavam na arte padronizada, o que supostamente era o esperado, ou seja, que estivessem bem.

[...] desenhos para colorir ajudam a criança a desenvolver sua concentração. As linhas do desenho já existentes, não necessariamente limitam sua imaginação, como poderiam pensar alguns. Na vida há leis, há contingências que a criança deverá respeitar. Neste caso o acento recai sobre a escolha das cores, posto que a forma já está estabelecida. Algumas crianças preferem os livros para colorir. Evidentemente, isto é melhor do que nada (Bédard, 2021, p. 12).

Fomos, então, elogiando cada produção, fizemos um mural onde cada obra foi exposta, ao mesmo tempo em que fomos espalhando folhas brancas e os desafiando a realizarem suas próprias produções.

Após um trauma, as crianças somente poderão olhar para o futuro quando tiverem reconstruído uma imagem positiva de si mesmas e tiverem reconhecido suas próprias forças novamente. Para isso, é importante que a criança experimente, ela própria, as suas qualidades de engenhosidade, força e eficiência. Problemas são tarefas a serem resolvidas. Sobreviver a um trauma revela pontos fortes. Catástrofes também podem ser usadas positivamente, quando alguém lhes dá significado. Para aumentar o valor próprio de uma criança, ele precisa de ajuda para se ajudar. [...] Sentir-se respeitado e aceito especialmente fortalece os sentimentos de autoestima da criança. Se uma criança aceita e realiza tarefas e se torna ativa, o pedagogo deve elogiar e fortalecer-la, porque crianças traumatizadas precisam de uma pedagogia que as encoraje (FFHI, 2020, p. 10)

Em dois dias, começaram a aparecer os registros espontâneos. Inicialmente apareciam símbolos que representavam a chuva, a inundação, rios e mares. No decorrer dos dias, as cores pretas, marrom, cinza entre traços manchados e abstratos, predominavam nas obras de arte das crianças. Não consideramos esses momentos como ‘teste’, mas “[...] como uma forma possível de diálogo com as crianças” e de que “[...] qualquer busca de sentido só será alcançada, se este puder ser inserido em um diálogo e uma certa postura de escuta” (Souza, 2011, p. 207).

Em seus relatos, estavam presentes sentimentos como: medo, insegurança, tristeza, luto e indignação. Foram dias de conflitos internos, que, obviamente, repercutiram do lado de fora também. Então, coube-nos acolher, conversar, conhecer cada uma das crianças que por ali passavam. Fomos colocando-nos à disposição para estarmos juntos, acompanhando toda e qualquer atividade que cada criança escolhia realizar.

É importante considerar toda produção gráfica como um *trabalho* do inconsciente, um trabalho de inscrição do desejo em composição com a censura da resistência que este desejo desperta e, a partir desta transação mútua, surge o desenho final. As produções gráficas ainda trazem a vantagem de permitir que o observador acompanhe o que se



constrói diante dele e os movimentos da criança em relação aos resultados de suas produções e à presença do observador (Souza, 2011, p. 207)

Após uma semana, fazendo do Parque Esportivo da PUCRS sua casa, da brinquedoteca, sua escola e dos voluntários seus educadores e cuidadores, as crianças foram modificando comportamentos, acomodando sentimentos, fortalecendo vínculos recém-estabelecidos e internalizando alguns conceitos. A vida em sociedade foi vivenciada intensamente. A coletividade virou cotidiano. A esperança foi semeada e, aos poucos, percebemos que o solo era fértil. A teimosia do olhar encantado da infância, que insiste em ver beleza em tudo, prevaleceu. Nas expressões plásticas muitas cores apareceram, novos elementos surgiram, tais como o arco-íris, o sol, árvores e flores, famílias unidas pelas mãos.

As crianças pequenas, com menos de dois anos, segundo as famílias, não se interessavam por registros gráficos e, a partir da relação com as crianças maiores, também começaram a buscar essa atividade. Elas ainda estavam na fase da garatuja, então, começaram a usar as mãos para pintar, colorindo o corpo e as folhas, deixando marcas diversificadas na materialidade presente no espaço. Foram testando materiais, texturas, explorando o espaço das folhas, as cores, as misturas.

Nas brincadeiras de faz de conta, o cuidado, a alimentação, a família, os amigos e as moradias sobressaíram-se, quase que em forma de um pedido de que aquilo se materializasse em breve. A experiência com o alagamento das casas também esteve presente, como podemos ver a seguir: “*Teve um menino que, no espaço onde tem a cozinha de brinquedo, começou a colocar todos os utensílios pra cima do armário, penso eu exemplificando o que a família deve ter feito nas enchentes*”. (V4). “*Ouvi muitas das crianças frases como: quero ficar pra sempre aqui, não falta comida e tem lugar para brincar. Aqui pode entrar água tia? Vamos construir uma casa? Tu tem que chamar os bombeiros rápido para ninguém morrer?*”(V10). “*Enquanto brincávamos de massinha, teve uma menina que disse “eu perdi tudo” eu tinha essa massinha na minha casa, mas perdi tudo*” (V8).

Os relatos acima sustentam o quanto a escuta afetiva e o respeito ao tempo de cada um para elaborar as perdas foi importante. Acompanhar o brincar foi a técnica escolhida, pois entendemos que as necessidades eram diferentes entre as crianças e cada uma mostraria o que lhe era necessário se fortalecesse os momentos do brincar lúdico, criativo e simbólico. Além do mais, através do brincar criamos vínculos que favoreceram o sentimento de pertencimento e aceitação. e que possibilitaram a organização das ações, os limites pessoais, a construção de regras próprias de cada brincadeira, o que movimentou as estruturas mentais das crianças.

Nos momentos lúdicos, sozinhas ou acompanhadas por pares ou adultos, pode-se aprender mais sobre as crianças do que se imagina, mais do que atividades construídas de forma estruturada e intencional, exigindo padrões, início, meio e fim, e eventualmente apenas uma resposta admitida como correta. Ao observar o brincar podemos perceber o que as crianças sabem, como se sentem e que recursos subjetivos utilizam diante de desafios ou das experiências vividas. Esses aspectos, na maioria das vezes, não são verbalizados pelas crianças, são vividos, sentidos, subjetivados. Por isso é tão importante observar e acolher o que esse momento nos traz. Brincar sensibiliza e humaniza, convoca a permitir a existência da criança que habita e que sempre haverá em alguma medida dentro do ser humano (Silva; Lopes, 2023, p. 147-148).

As crianças, diariamente, apresentaram-se amorosas e foram receptivas às demonstrações de afeto que receberam. Em alguns momentos demonstraram o sofrimento por estarem ali, abrigados, sem uma ideia do tempo que ficariam e para qual espaço voltariam. Podemos ver essas reflexões através das situações relatadas como as que seguem:



Me marcou muito um menino que perguntou "Tia, quando vou voltar pra casa?", outra do mesmo menino que pegou uma notinha de dinheiro falso (de jogo de tabuleiro) e me entregou, agradecendo por eu estar com ele, então eu falei que não precisava, pois eu estava ali para brincarmos, e ele me encheu de beijos, aquilo não teve preço nenhum no mundo que pagasse o que senti na hora! (V4)

Enquanto estávamos na pracinha dois meninos começaram a conversar sobre como haviam chegado ao parque esportivo. Um dizia que tinha saído de casa no carro de bombeiro, o outro de barco e depois foi de carro da polícia. Me olharam e perguntaram como eu tinha chegado até ali. Disse que vinha a pé de casa. Eles me olharam! Como se não entendesse e perguntaram se a minha casa também estava alagada. Disse que não, que morava perto dali e que a água não tinha chegado nela. Eles mais espantados me perguntaram o que eu estava fazendo ali se a minha casa não tinha alagado. Respondi que estava ali para estar com eles, brincar. Eles sorriam com essa resposta, e repetiram que eu estava ali por eles (V12).

A perspectiva de que as pessoas estavam ali por eles, dispondo-se a acolher, escutar, foi permitindo que as crianças se abrissem cada vez mais. Eles passaram a chamar os voluntários pelos nomes, foram afeiçoando-se, interessaram-se em saber quando seria o próximo dia de trabalho desse ou daquele voluntário, externando o desejo do reencontro. Depois de alguns dias, apareceram os abraços de chegada do turno, no término do dia. Após a construção dos vínculos afetivos foi possível estabelecermos regras para o convívio diário. O vínculo afetivo entre os voluntários e as crianças é um processo importante que só pode se consolidar através da confiança, do afeto e da presença.

As manifestações de afeto, [...] são decisivas para a formação da personalidade e terão importante influência nas relações sociais ao longo da vida, sendo assim, determinante na formação da estrutura emocional do indivíduo. Sabendo que a afetividade faz parte de todo o desenvolvimento estrutural e psicológico do ser humano, e que sem ela, este não se desenvolve plenamente, é de extrema relevância demonstrarmos a importância do afeto na construção da base da personalidade nos primeiros anos de vida, considerando que aquilo que acontece ao indivíduo neste período irá refletir-se na adolescência e na fase adulta. As impressões registradas no inconsciente, pela presença ou ausência das relações afetivas [...] podem causar graves transtornos afetivos e emocionais às crianças (Bairros *et al.*, 2011, p. 1).

O acolhimento das pessoas abrigadas nas diferentes instituições não pode passar apenas pela alimentação, espaço e condições de higiene e um bom local para dormir. Criar elos afetivos, estar perto, disponível são ações que geram benefícios emocionais e cognitivos.

Acompanhando o dia a dia das crianças pelo credenciamento, tenho visto uma melhora incrível no ânimo e comportamento delas. Algumas que nem falavam antes, agora estão falando, e outras que eram bem evasivas estão mais tranquilas, sem medo ou raiva, todos os dias eu me surpreendo com algo diferente (V13).

O movimento de transformação não ocorreu apenas entre as crianças que ali estavam abrigadas. Os voluntários que dispuseram de seu tempo, recursos financeiros e emocionais, também tiveram grandes impactos com essa experiência. Foram muitos os relatos que ouvimos, após o turno de trabalho, sobre o tanto que aquela conexão com as crianças, de alguma forma, estava sendo terapêutica, em tempos de crise. A Pedagogia da Alteridade, idealizada por Emmanuel



Lévinas (2000), traduz a prática executada no espaço mencionado por meio de um conceito que aborda as complexidades envolvidas nesse fazer responsável, carregado de empatia, que reflete a necessidade do outro, mas o mundo interno de quem a prática também.

O infinito da responsabilidade não traduz a sua imensidão atual, mas um aumento da responsabilidade, à medida que ela se assume; os deveres alargam-se à medida que se cumprem. Quanto melhor cumpro o meu dever, menos direitos tenho; quanto mais justo sou, mais culpado sou. O eu que na fruição vimos surgir como ser separado tendo à parte, em si, o centro em volta do qual gravita a sua existência - confirma-se na sua singularidade esvaziando-se dessa gravitação, que não cessa de se esvaziar e que confirma precisamente no incessante esforço de se esvaziar. Chama-se a isso bondade. A possibilidade de um ponto do universo onde um tal transbordamento da responsabilidade se produz, define, talvez no fim de contas, o eu (Lévinas, 2000, p. 222-223).

Nesse encontro de pessoas desconhecidas que se tornaram, de alguma forma, amigas, a virtude da bondade se perpetuou, não como caridade, mas como atitude, como generosidade, como traço da subjetividade humana presente nas delicadezas do cotidiano da brinquedoteca. Cada voluntário sentiu e agiu da sua forma, ocupando esse lugar de responsabilidade, de mediação de aprendizagens e saberes, de emoções, de medos, reconstrução, sonhos e desejos. Entretanto, certamente, cada um precisou esvaziar-se para transbordar essa bondade durante os dias em que estiveram ali.

Esse grande movimento de colocar-se no lugar do outro, de entender outras visões de mundo, de permitir uma mudança no modo de compreender e atuar, foram vivenciados em todo o tempo. Os sentimentos que estiveram presentes na execução do trabalho realizado na brinquedoteca foram citados pelos voluntários. Foram nomeados diversos sentimentos. Entretanto alguns demonstraram certa dificuldade em expressá-los, ou até mesmo sinalizaram a presença de muitos ao mesmo tempo:

É difícil nomear o sentimento, é algo que causa um bem-estar, uma sensação de dever cumprido. Não sabíamos até quando aquelas crianças estariam lá no abrigo, mas ali naquele momento, estariam sendo cuidadas e protegidas como merecem (V11).

Tristeza (vendo as pessoas no ginásio). Amor (cada vez que eu olhava uma criança, pegava no colo). Afeto. Risadas (brincando de jogos diversos, de uno, etc.). Culpa (por querer fazer mais por eles). Amizade (Laços entre outros voluntários, professoras, coordenadoras, pais das crianças e as crianças). Foram em diversos momentos, acho que nunca me senti tão humana. Senti bastante coisa (V2).

Os atos de acolhimento, de respeito ao próximo, de amorosidade, sem dúvidas, marcaram o cotidiano desse espaço não formal de educação. A sensibilidade foi a porta de entrada para a implementação desse trabalho. Voluntários que também estavam sofrendo, de alguma forma, com os prejuízos deixados pela catástrofe, solidarizaram-se com a dor do outro e essa sensibilização foi o norte da rotina da brinquedoteca. Cada um colaborou de alguma forma. Foram muitas atitudes em prol de um mesmo objetivo: ajudar o próximo.

Cada um doou o que pode. Alguns se envolviam em arrumar os espaços, outros em resolver conflitos, outros em realizar trocas com as crianças e alguns, sem muito saber o que fazer, estavam ali para ficar próximos dessa tragédia toda. Mas na minha opinião o mais importante é ter empatia (V8).



Em uma relação horizontal, estabeleceram-se os encontros. Por mais que sempre existisse uma pessoa a coordenar o espaço recreativo, todos estivemos construindo-o juntos. Não tínhamos uma experiência prévia, apenas a experiência pedagógica das escolas e, em alguns casos, nem isso. Essa condição de trabalho inédita extraiu o melhor de cada indivíduo. Sem nenhuma relação de poder, de troca ou de negociação, foram ocorrendo os encontros em um ambiente acolhedor, responsável e provedor. Nesse sentido, aos poucos, enquanto ajudávamos na concepção dessa nova realidade, abastecemo-nos do outro. Esse processo todo reflete a ideia central da Pedagogia da Alteridade.

Não é uma relação contratual ou negociada, não é uma relação de domínio ou poder, mas de acolhimento. É uma relação ética, baseada em uma nova ideia de responsabilidade. É uma pedagogia que reconhece que a hospitalidade precede à propriedade, porque quem pretende acolher o outro tem sido antes acolhido pela morada que ele mesmo habita e que acredita possuir como algo seu (Mélich; Bárcena, 2000, p. 15).

A experiência vivenciada nesses dias intensos de trabalho foi muito positiva, entretanto, a complexidade do contexto no qual estávamos inseridos como voluntários de um ofício extremamente necessário e delicado desafiou e inquietou a todos. O grupo de crianças atendido no espaço da brinquedoteca refletiu a desigualdade social presente na realidade do nosso povo. Foi perceptível, pelas atitudes e pelas falas das crianças abrigadas que muitos, em seu cotidiano anterior à catástrofe, viviam com escassez de recursos e pouquíssimas experiências educativas. Ao oferecermos materiais para a produção plástica, muitos deles deslumbravam-se e demonstravam pouca habilidade no manuseio. Com o passar dos dias, percebemos que a oferta de muitos recursos resultava em desperdício, pela intensidade com a qual desejavam utilizar ao máximo tudo a que tinham acesso.

A construção de regras de convivência foi extremamente necessária. Nas trocas com os pares e com os voluntários, comportamentos desafiadores apareceram, especialmente durante os conflitos. Palavrões e expressões físicas surgiram, porém, ficou evidente que faziam parte do contexto das crianças, não sendo apenas reflexo do que estavam vivendo e sim do funcionamento das relações em suas comunidades. Em contextos em que a violência física ou emocional é, muitas vezes, uma realidade diária, a necessidade de sobrevivência geralmente supera a possibilidade de um desenvolvimento emocional saudável. As crianças aprendem a proteger-se e a responder a ameaças percebidas com comportamentos agressivos, o que pode ser erroneamente interpretado como desobediência ou falta de disciplina. A frustração acumulada pela falta de oportunidades e a sensação de impotência diante das adversidades são expressas através de comportamentos desorganizados e explosivos.

É importante salientar a diferença entre a agressividade que faz parte do processo de amadurecimento e as manifestações de comportamento agressivo. [...] a agressividade inerente ao processo de amadurecimento pode ser considerada como uma forma de contato com a realidade externa. Quando essa agressividade não pode ser integrada no si mesmo da criança, ela passa a se manifestar em dificuldades relacionais, em comportamentos externalizantes (Vicente; Serralha, 2022, p. 39).

Depreendemos que a escassez de estímulos positivos e a falta de perspectivas de futuro podem reforçar um ciclo de negatividade e agressividade. As crianças, ao não encontrarem maneiras saudáveis de expressar seus sentimentos e emoções, acabam recorrendo à agressão como forma de comunicação e autodefesa. Em meio às múltiplas linguagens das crianças, o afeto e a orientação

fizeram-se presentes por parte dos adultos, sendo norte para a construção de um funcionamento próprio de relacionamento daquele espaço específico.

O propósito inicial da brinquedoteca foi oferecer provisão em um período de escassez e de luto. Porém, entendemos, depois de alguns dias, que o espaço significou bem mais do que isso. Ele foi morada, foi abrigo, foi família, foi escola e foi afeto. Além disso tudo, foi um espaço educativo para crianças e adultos que ali estiveram. Brincando ou trabalhando, não importa, todos fomos modificados, de forma significativa pelos encontros que tivemos e pelo conhecimento que construímos nesse período.

Sabemos que a retomada da suposta *normalidade*, aquela em que todos possam ter segurança, moradia, escola e direitos sociais garantidos pode ainda demorar. Precisamos que as chuvas parem, pois ainda acontecem no território gaúcho. Como nos afirma Renato Russo, em sua música ‘Mais uma vez’: “[...] mas é claro que o Sol, vai voltar amanhã. Mais uma vez, eu sei. Escuridão já vi pior. De endoidecer gente sã. Espera que o Sol já vem” (Russo, 1987).

Sim, o Sol vai voltar, a água vai baixar, a terra vai secar. Que o desfecho dessa história e os frutos do exercício da alteridade, colaborem com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Que ao reconhecermos a pessoalidade e a individualidade do outro, possamos sempre ter sensibilidade, mesmo quando estivermos em um cenário favorável.

Que não seja necessária uma catástrofe natural para que ocorra uma mobilização em prol de colaborar com o próximo. Que realmente possamos desfrutar de um coletivo mais generoso, bondoso e hospitalero. As cicatrizes das enchentes certamente ficarão, entretanto o desejo é que também permaneçam os valores construídos em conjunto nesse período. Não só pelos voluntários do Parque Esportivo da PUCRS e pelas crianças atendidas, mas por todos os gaúchos. Que esse fato histórico se traduza em políticas públicas e educação ambiental. Que o futuro seja diferente! Que o sol possa brilhar novamente, não só no sentido literal, mas no sentido figurado, representando o otimismo que insiste em ser característica desse povo que ainda sofre.

CONCLUSÃO: COM ESPERANÇA DE MUDANÇAS SOCIAIS

A maior catástrofe natural dos últimos 83 anos no Rio Grande do Sul deixou marcas profundas em todo o estado, mas também destacou a importância de ações comunitárias e da solidariedade em tempos de crise.

A educação, em suas múltiplas formas, mostrou-se uma ferramenta essencial na resposta a essa tragédia. A criação de espaços acolhedores como a brinquedoteca no Parque Esportivo da PUCRS demonstrou o poder do cuidado e do apoio emocional na recuperação de crianças abrigadas por um longo tempo. As atividades lúdicas e educativas não só proporcionaram um alívio imediato do sofrimento, mas também ajudaram a reconstruir a confiança e a esperança dessas crianças, impactadas pela destruição de suas casas e a perda de suas rotinas escolares.

Percebemos, durante os dias de acolhimento na brinquedoteca, que é fundamental que haja intervenções que visem à criação de ambientes seguros e estimulantes para essas crianças, proporcionando-lhes acesso a recursos educativos, apoio emocional e um espaço de escuta afetiva, levando em consideração o território de onde as crianças são oriundas. Programas de apoio comunitário, atividades extracurriculares e a presença de adultos que possam servir como modelos positivos são essenciais para quebrar o ciclo de violência e privação cultural. Não quebramos o ciclo, mas procuramos oferecer o que chamamos de recursos subjetivos para que as crianças pudessem lidar com o cotidiano no abrigo.

O trabalho voluntário evidenciou a capacidade de mobilização e a força da alteridade em momentos de crise. Educadores, estudantes e voluntários uniram-se para criar um ambiente seguro e estimulante, onde as crianças pudessem expressar seus medos e traumas através da arte, do brincar e da interação social. Essa abordagem pedagógica, fundamentada na Pedagogia de Emergência e na Pedagogia da Alteridade, ressaltou a importância do acolhimento e do respeito às singularidades de cada criança no tempo em que estiveram no abrigo, fortalecendo-os no retorno às suas escolas, casas e comunidades.

A tragédia do Rio Grande do Sul serve como um alerta sobre os efeitos devastadores das mudanças climáticas e a urgência de ações preventivas. Ela também reforça a ideia de que a educação vai além do ensino formal; é um processo contínuo de construção de resiliência e de fortalecimento comunitário. Ao investir em práticas educativas inclusivas e humanizadoras, estamos preparando as gerações futuras para enfrentar desafios ambientais e sociais com empatia, solidariedade e coragem.

Com a ação do atendimento na brinquedoteca, percebemos que é necessário um comprometimento coletivo na reconstrução não só das infraestruturas físicas, mas também dos laços sociais e emocionais que sustentam uma comunidade. O papel da educação, agora mais do que nunca, revela-se crucial na formação de cidadãos conscientes e preparados para lidar com um mundo em constante mudança. Que essa tragédia seja um ponto de inflexão para um futuro mais sustentável e justo para todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. A Pedagogia da Alteridade: o ensino como condição éticocrítica do saber em Lévinas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 577-591, abr./jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/9SF8LpLZZkptK5RhYcFZ9Cq/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Essa%20pedagogia%20da%20responsabilidade%20exige,a%20filosofia%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em 20 mai. 2024.
- BAIRROS, Jaqueline. *et al.* *Infância e adolescência: A importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional* (XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão). Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil 2011. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/INF%C3%82NCIA%20E%20ADOLESC%C3%82NCIA%20A%20IMPORT%C3%82N>. Acesso em 24 mai. 2024
- BÉDARD, Nicole. *Como interpretar o desenho das crianças*. São Paulo: Editora Isis, 2021.
- BIERNATH, André; COSTA, Camilla; SOUZA, Caroline. *5 gráficos que mostram a dimensão da tragédia das chuvas no Rio Grande do Sul*. BBC, 6 de maio de 2024. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c72p96eqkvxo>. Acesso em 19 de mai. 2024
- BINS, Katiuscha Lara Genro *et al.* *Ser e estar aqui, o (re)existir*. Porto Alegre. 21 mai. 2024. Instagram: @atempa.poa. Disponível em <https://www.instagram.com/atempa.poa/>. Acesso em 21 mai. 2024
- FRATERNIDADE - FEDERAÇÃO HUMANITÁRIA INTERNACIONAL – FFHI. Pedagogia de Emergência no Brasil. *Fraterinternacional*, maio 2020. Disponível em <https://www.fraterinternacional.org/wp-content/uploads/2020/05/metodo-pedagogia-emergencia.pdf>. Acesso em: 19 de maio 2024
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa.: Edições 70, 2000.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MÉLICH, Joan Carles; BÁRCENA, Fernando. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

ROLE, Simone Machado. Foi assustador: carta de 83 anos detalha estragos da grande enchente de 1941 no Rio Grande do Sul. *BBC News Brasil*, 18 maio de 2024. São José do Rio Preto (SP).

Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c2898rxg1j9o#:~:text=A%20enchente%20de%201941%20ficou,rio%20atingiu%205%C3%82%C3%A9metros>. Acesso em 19 de maio 2024.

RUSSO, Renato. *Mais uma vez*. Álbum Sete. Gravadora EMI-Odeon, 1987.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. LOPES, Daiane Duarte. Brincar, território subjetivo, suporte de ação. In: SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; CRUZ, Patrícia Machado. *Transtorno do Espectro Autista, enlaces pelo olhar e pelo afeto: ser e viver*. Maringá : Editora Viseu, 2022. P. 145 – 161

SOUZA, Audrey Setton Lopes de. O desenho como instrumento diagnóstico: reflexões a partir da psicanálise. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 61, n. 135, p. 207-215, jul. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432011000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 mai. 2024.

STABILE, Arthur et al. Guaíba recebeu quase metade do volume de água de Itaipu em uma semana de chuvas, aponta instituto da UFRGS. *G1*, 10 de maio de 2024. Disponível em <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2024/05/10/guaiba-recebeu-quase-metade-do-volume-de-agua-de-itaipu-em-uma-semana-de-chuvas-aponta-instituto-da-ufrgs.ghtml>. Acesso em: 19 de mai. 2024.

VICENTE, Laudelino Henrique de Oliveira; SERRALHA, Conceição Aparecida. O manejo de comportamentos agressivos na educação infantil: relatos de profissionais. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, Piauí, v. 26, n. 50, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2898>. Acesso em 30 de mai. 2024.

Submetido em 24 de junho de 2024
Aprovado em 28 de outubro de 2024

Informações das autoras

Natália Valim Mansan de Quadros

PUCRS

E-mail: nataliamansan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8886-6199>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7672323667750546>

Karla Fernanda Wunder da Silva
PUCRS

E-mail: karla.wunder@edu.pucrs.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8350-0726>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1596170884621987>

Bettina Steren dos Santos
PUCRS
E-mail: bettina@pucrs
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5595-232X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3740903204981170>