

Da invasão das águas à acolhida: o papel da brinquedoteca no atendimento às crianças durante as enchentes no RS

Natália Valim Mansan de Quadros

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, nataliamansan@gmail.com

Karla Fernanda Wunder da Silva

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, karla.wunder@edu.pucrs.br

Bettina Steren dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, bettina@pucrs.br

Introdução

O Rio Grande do Sul (RS) enfrentou, entre o final de abril e o início de maio de 2024, a mais intensa catástrofe natural em mais de oito décadas. O estado foi atingido por chuvas torrenciais que provocaram inundações em diversos municípios. Dados do Instituto de Pesquisas Hidráulicas da UFRGS indicam que aproximadamente 14,2 trilhões de litros de água fluíram para o Lago Guaíba, um volume comparable a metade da capacidade do reservatório da Usina Hidrelétrica de Itaipu (Stabile; Paulo; Croquer; Casemiro, 2024)

Um evento dessa magnitude não ocorria desde 1941, quando Porto Alegre ficou submersa por 40 dias, alcançando um nível de 4,76 metros em 8 de maio daquele ano (Role, 2024). Em um desfecho ainda mais alarmante, no dia 5 de maio de 2024, o Guaíba ultrapassou esta marca, atingindo 5,35 metros. O governo do Rio Grande do Sul declarou a situação como “a maior catástrofe climática” da história do estado. A tragédia afetou mais de 60% do território, com 463 municípios registrando danos, além de 169 vidas perdidas, 56 pessoas desaparecidas e 806 feridas. Os dados também revelam

que mais de 2,32 milhões de habitantes foram impactados, com 617 mil sendo forçados a deixar suas casas (Biernath; Costa; Souza, 2024).

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).

Descrever a calamidade que recaiu sobre o estado é uma tarefa complexa. As águas alcançaram alturas sem precedentes. O muro da Mauá resistiu por algum tempo, mas não conseguiu conter a força da natureza. As ruas, bairros e lares foram invadidos; as vidas e sonhos, esmagados. A natureza lançou um aviso: “quem não cuida sofre”. As águas arrastaram memórias e histórias de pessoas que não tiveram chance de salvar seus bens.

Durante esse período, as aulas foram suspensas, pois várias escolas estavam alagadas, e as que conseguiram abrir, transformaram-se em abrigos para os desabrigados. Vivemos um dia de cada vez, sob um futuro incerto. Perguntas como “o que será de nós?” e “como reconstruir a cidade?” nos acompanhavam. Qual o papel da educação neste momento de devastação? E como ficará o futuro das crianças afetadas?

Em meio a esses dias sombrios, um coletivo de pessoas se ergueu com determinação. Milhares se mobilizaram, dia e noite, para trazer um pouco de alento aos mais vulneráveis. Todos sentiram o impacto dessa tragédia, mas muitos direcionaram seu olhar para as crianças, que não deveriam ser marcadas por experiências tão traumáticas. Assim, surgiu uma brinquedoteca no Parque Esportivo da PUCRS, fruto do esforço do Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades. Este espaço acolheu cerca de cinquenta crianças, cada uma com suas particularidades e histórias. Professores, estudantes e voluntários se dedicaram a cuidar e acolher os pequenos que estavam com suas famílias no abrigo. Todos os dias, ofereceu-se uma variedade de atividades lúdicas, artísticas e educativas, num esforço para recuperar a infância de cada uma das crianças ali presentes.

O presente texto busca abordar o impacto das atividades desse espaço de brincar no bem-estar e desenvolvimento das crianças desabrigadas, além de entender como os voluntários percebem a eficácia e os desafios do trabalho realizado.

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa pretende aprofundar a compreensão sobre como o atendimento na brinquedoteca influenciou as crianças, considerando a complexidade e subjetividade de suas experiências (Minayo, 2001). Utilizando-se de etnografia, foi realizada observação participante, análise da produção das crianças na brinquedoteca no período de 1 mês e coleta de percepções dos voluntários por meio de um questionário online proporcionando insights ricos e detalhados (Lüdke; André, 1986). A percepção dos voluntários foi coletada através de um Google Forms, onde 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 a Pedagogia da Alteridade para sustentar teoricamente as análises realizadas.

Resultados

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.

O desenvolvimento do ambiente da brinquedoteca permitiu que as crianças expressassem suas emoções por meio de diferentes formas de arte e brincadeira, ajudando na elaboração da tragédia vivenciada. Através da ludicidade, criaram-se espaços terapêuticos que propiciaram acolhimento as expressões mais profundas e delicadas, redimensionando suas experiências traumáticas. Em tempos de sofrimento coletivo, se sobressai essa tal alteridade 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). O ato de acolher e compreender a dor alheia revelaram um espaço de aprendizado mútuo.

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 à calamidade, a experiência construída na brinquedoteca proporcionou um modelo de como a solidariedade e a empatia podem ser instrumentos poderosos em momentos críticos. As relações entre voluntários e crianças não foram apenas de auxílio material, mas também de uma construção emocional profunda. Cada interação se tornou uma oportunidade de cura e de ressignificação de um passado recente doloroso.

À medida que os dias foram passando, tanto as crianças quanto os adultos envolveram-se em um processo de transformação. As expressões artísticas e lúdicas, utilizadas como uma forma de comunicação, permitiram que os pequenos ressignificassem suas experiências. A arte se tornou uma ponte, uma maneira de expressar o que as palavras não conseguiam capturar. Com o tempo, viam-se desenhos repletos de cores vibrantes, em contraste com os tons sombrios que inicialmente refletiam

apenas dor e perda. As ações sempre eram orientadas e acompanhadas por coordenadores com formação em educação, preservando sempre o olhar científico e pedagógico. 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 ([s.d.], p. 3).

A brinquedoteca, embora concebida como um espaço temporário, assumiu o papel de um lar provisório. Nele, as crianças não apenas encontraram abrigo, mas também um ambiente seguro onde suas vozes e emoções podiam ser ouvidas e respeitadas. Os voluntários, por sua vez, revelaram-se atentos e sensíveis, ajudando a criar uma atmosfera de aceitação e respeito que é fundamental para o desenvolvimento emocional de qualquer criança.

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 se tornar mais permanentes, tornando a aproximação com as crianças mais difícil e as repercussões mais intensas.

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 esquivas ([s.d.], p. 4).

O espaço se transformou em um local de aprendizado não apenas para os abrigados, mas também para aqueles que ofereciam apoio. As interações diárias geraram ensinamentos sobre resiliência, empatia e o poder da comunidade. O reconhecimento das diferenças e a valorização das singularidades de cada criança foram elementos essenciais na construção de um ambiente acolhedor.

Por meio de jogos, artesanato e atividades coletivas, todos puderam perceber que esses momentos de diversão eram, na verdade, fundamentais para o processo de recuperação. As crianças começaram a restabelecer sua capacidade de sonhar, de brincar e de se relacionar, mesmo ainda ressignificando as profundas perdas que haviam vivenciado.

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 ([s.d.], p. 5).

As experiências da brinquedoteca ensinaram um importante aprendizado: a educação é um pilar essencial na resposta a crises. Ao criar espaços que promovem a interação e a expressão, pode-se não apenas aliviar o sofrimento imediato, mas também contribuir para a formação de indivíduos resilientes, capazes de enfrentar desafios futuros com coragem e solidariedade.

A rotina na brinquedoteca foi experimentada de maneira intensa por todos, tanto pelos abrigados quanto pelos voluntários. Com o tempo, ao longo de dias e semanas, foi surgindo uma conexão de confiança entre os participantes. Os familiares das crianças passaram a dividir suas vivências com os voluntários, revelando fragmentos de suas vidas, expectativas e aspirações. Lévinas (1906 - 1955) através dos preceitos da Pedagogia da Alteridade corrobora com uma concepção “originária de educação, entendida como relação em que o ser que conhece se manifesta ao ser conhecido, respeitando sua alteridade e não infligindo a ele a marca cognitiva da inteligibilidade como uma determinação em seu ser” (Alves; Ghiggi, 2012, p. 582).

As vidas se conectaram de tal maneira que, frequentemente, os voluntários mencionavam em seus relatos as experiências vividas naquele espaço. Muitos comentavam que as crianças estavam sempre em seus pensamentos, e que até apareciam em seus sonhos. Podemos perceber 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 espalhar 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.

De alguma forma, todos, sem exceção, foram transformados por esses dias intensos na

brinquedoteca. No início, as crianças iam até o espaço de pintura interessadas em colorir desenhos já prontos. Elas procuravam imagens de super-heróis, princesas, personagens, casas e paisagens com sol e nuvens. Isso teve um grande significado, pois percebemos que elas ainda não conseguiam expressar seus sentimentos. Ao usar a arte padronizada, escondiam suas emoções, mostrando o que parecia ser esperado delas — que estivessem bem. 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 fortalecê-la, porque crianças traumatizadas precisam de uma pedagogia que as encoraje ([s.d.], p. 10).

Em apenas dois dias, os desenhos espontâneos começaram a surgir; inicialmente, símbolos como chuva, inundações, rios e mares passaram a aparecer. Com o tempo, as cores preta, marrom e cinza, combinadas com traços borrados e abstratos, passaram a predominar nas criações das crianças. Interpretamos esses momentos como como “uma forma possível de diálogo com as crianças” e como uma busca de sentido da realidade que só poderia ser alcançada “[...] se for inserida em um diálogo com uma escuta atenta” (Souza, 2011, p. 207). E foi isso que fizemos. Começamos a conversar sobre os desenhos, o que eram, o que representavam, o que diziam, o que deixavam de dizer, e todos, sem exceção iam para as paredes, pois eram reflexo de sentimentos e expressões.

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).

Os relatos das crianças revelavam sentimentos como medo, insegurança, tristeza, luto e indignação. Foram dias de conflitos internos que, inevitavelmente, se refletiram externamente. Nosso papel foi acolher, conversar e conhecer cada uma das crianças que por ali passava, estando disponíveis para acompanhar as atividades que cada uma escolhesse realizar.

Após uma semana vivendo no Parque Esportivo da PUCRS, fazendo da brinquedoteca sua escola e dos voluntários seus educadores e cuidadores, as crianças começaram a mudar seus

comportamentos, organizar seus sentimentos e fortalecer os laços recentemente formados. Aos poucos, foram assimilando novos conceitos e vivenciando intensamente a vida em comunidade. O espírito coletivo tornou-se parte de sua rotina. A esperança foi plantada e logo percebemos que o terreno era fértil. O olhar encantado da infância, que insiste em ver beleza em tudo, prevaleceu. Nas produções artísticas, muitas cores começaram a aparecer, com novos elementos como arco-íris, sol, árvores, flores e famílias de mãos dadas.

As crianças menores de dois anos, que segundo suas famílias não demonstravam interesse por atividades gráficas, foram inspiradas pela interação com as crianças mais velhas e também começaram a participar dessas atividades. Ainda na fase das garatujas, elas começaram a usar as mãos para pintar, colorindo tanto o corpo quanto o papel, deixando uma variedade de marcas nas superfícies ao seu redor. Experimentaram diferentes materiais e texturas, exploraram o espaço das folhas e misturaram cores.

Nas brincadeiras de faz de conta, temas como cuidado, alimentação, família, amigos e moradias ganharam destaque, quase como um desejo de que essas experiências se tornassem realidade em breve. As experiências 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 demonstram o quanto foi crucial praticar uma escuta afetiva e respeitar o tempo de cada criança para processar suas perdas. A técnica escolhida foi acompanhar o brincar, pois entendíamos que cada criança tinha necessidades diferentes e que, ao fortalecer os momentos de brincadeira lúdica, criativa e simbólica, elas revelariam o que precisavam. Além disso, o brincar permitiu a criação de vínculos, promovendo um sentimento de pertencimento e aceitação. Isso também facilitou a organização das ações, o respeito aos limites pessoais e a construção das regras próprias de cada brincadeira, contribuindo para o desenvolvimento das 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; Lopez, 2023, p. 147-148).

Diariamente as crianças e os adolescentes foram se mostrando mais receptivos às demonstrações de afeto que receberam. Em vários momentos demonstraram o sofrimento por estarem abrigados, sem uma certeza sobre o tempo de estadia no abrigo, e sobre a incerteza de para onde 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).

Foi quando um deles veio no meio da brincadeira me deu um abraço e disse “Obrigado tia” (V5).

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 percepção de que as pessoas estavam ali por elas, dispostas a acolher e escutar, fez com que as crianças e os adolescentes se abrissem gradualmente. Elas começaram a chamar os voluntários pelos nomes e a demonstrar carinho, interessando-se em saber quando determinado voluntário voltaria a trabalhar, expressando o desejo de reencontrá-los. Com o passar dos dias, surgiram os abraços na chegada e na despedida de cada turno. Somente após a construção desses laços afetivos foi possível estabelecer regras para o convívio diário.

A Pedagogia da Alteridade, idealizada por Emmanuel Lévinas (2000), traduz a prática executada neste espaço, conceito que aborda as complexidades envolvidas neste fazer responsável, carregado de empatia, que reflete a necessidade do outro, mas o mundo interno de quem a pratica também.

O infinito da responsabilidade não traduz a sua imensidade atual, mas um aumento da responsabilidade, à medida que ela se assume; os deveres alargam-se à medida que se cumprem. Quanto melhor cumprio 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 (Levinas, 2000, p. 222-223).

Nesse encontro de pessoas desconhecidas que, de alguma forma, se tornaram próximas, a virtude da bondade se manifestou não como um ato de caridade, mas como uma atitude genuína de generosidade, um traço da subjetividade humana presente nas pequenas delicadezas do cotidiano da brinquedoteca. Cada voluntário, à sua maneira, sentiu e agiu, assumindo a responsabilidade de mediar aprendizagens, emoções, medos, reconstrução de sonhos e desejos. No entanto, cada um precisou se esvaziar internamente para permitir que essa bondade fluísse ao longo dos dias em que estiveram ali.

Esse grande movimento de se colocar no lugar do outro, de compreender diferentes perspectivas e de permitir uma transformação na maneira de enxergar e agir foi vivido o tempo todo. Os voluntários mencionaram os sentimentos que estiveram presentes ao longo do trabalho realizado na brinquedoteca. Foram nomeados diversos sentimentos. Entretanto alguns demonstraram certa dificuldade em expressá-los, ou até mesmo sinalizaram a presença de muitos aos 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).

A prática vivenciada na brinquedoteca foi intensa, o trabalho repercutiu de forma muito positiva, porém, as crianças acolhidas refletiam a desigualdade social presente na nossa sociedade. Foi fácil perceber que muitos em seu cotidiano, anterior à catástrofe, viviam com poucos recursos e experiências educativas bem restritas. Quando ofertamos materiais para as criações plásticas, muitos deles exibiam grande entusiasmo e pouca habilidade no manuseio. Ao longo dos dias, a oferta dos recursos resultou em desperdício, devida a empolgação com a qual desejavam utilizar ao máximo tudo que estava disponível.

A construção de regras de convivência se tornou uma medida urgente a ser tomada. Comportamentos desafiadores apareceram, especialmente durante os conflitos que envolveram crianças e, por vezes, os próprios voluntários. Palavrões e expressões físicas surgiram, porém foi perceptível que essas atitudes faziam parte do contexto das crianças, do funcionamento das relações em suas comunidades. Em contextos nos quais a violência, física ou emocional, é naturalizada, existe

uma necessidade de sobrevivência, que muitas vezes, se salienta em detrimento da possibilidade de um desenvolvimento emocional saudável.

Acreditamos que a carência de estímulos positivos e a ausência de perspectivas de futuro, tendem a reforçar um ciclo de negatividade e agressividade. Em meio às muitas formas de expressão das crianças, a amorosidade e a orientação se fizeram presentes por parte dos educadores, sendo apoio para a construção de um funcionamento próprio de relacionamento daquele espaço específico.

O intuito inicial deste espaço educativo ofertado através da brinquedoteca foi oferecer provisão em um período de escassez e de luto. Entretanto, entendemos que significou bem mais do que isso: o acolhimento na brinquedoteca foi provisão, aconchego, escola e afeto. Além disso tudo, foi um espaço educativo de potente transformação, para crianças e adultos. Brincando ou trabalhando, todos fomos modificados, de forma significativa, pelos encontros e experiências que tivemos e pelo conhecimento que construímos juntos.

Desejamos que o desfecho desta história e os frutos do exercício da alteridade, contribuam com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Que ao reconhecermos a personalidade e a individualidade do outro, possamos sempre ter sensibilidade, mesmo quando estivermos em um cenário favorável. Que realmente possamos desfrutar de um coletivo mais generoso, empático e hospitaleiro. As cicatrizes das enchentes certamente ficarão, porém desejamos que também permaneçam os valores construídos em conjunto neste 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!

Conclusão

A maior catástrofe natural dos últimos 83 anos no Rio Grande do Sul deixou marcas profundas em todo o estado, porém também evidenciou a necessidade de ações comunitárias e da solidariedade em tempos de crise. A educação foi uma ferramenta essencial na resposta a esta tragédia. A criação de espaços de acolhimento como a brinquedoteca no Parque Esportivo da PUCRS destacou o poder do cuidado e do suporte emocional na recuperação de crianças abrigadas por um longo tempo. As propostas lúdicas e artísticas não só promoveram certo alívio imediato, mas também ajudaram na reconstrução da confiança e da expectativa de dias melhores.

Percebemos durante os dias de trabalho que são fundamentais as intervenções que visam a criação de ambientes seguros e com estímulos adequados para essas crianças, proporcionando assim educação e apoio emocional. Além disso, se faz necessário também, um espaço de escuta afetiva, levando em consideração o território de onde as crianças são oriundas. Programas que buscam oferecer apoio comunitário, atividades extracurriculares e a presença de adultos que sirvam como modelo positivo são essenciais para quebrar o ciclo de violência e privação cultural. Sabemos que,

neste caso, não quebramos o ciclo, mas buscamos oferecer o que chamamos de recursos subjetivos para que os pequenos pudessem lidar com o cotidiano no abrigo.

O trabalho voluntário destacou a força da alteridade em momentos de crise. Educadores, estudantes e voluntários se uniram em prol de ser ser provisão e colo para que 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, salientou a importância do acolhimento e do respeito às individualidades de cada criança no tempo em que estiveram abrigadas, fortalecendo-os no retorno às suas escolas, casas e comunidades.

A tragédia do Rio Grande do Sul evidencia a realidade dos efeitos devastadores das mudanças climáticas e a urgência de ações preventivas. Também reforça que a educação vai muito além do ensino formal; ela é um processo contínuo de constituição de resiliência e de fortalecimento comunitário. Ao investir em ações educativas inclusivas e humanizadoras, estamos participando da construção das gerações futuras que enfrentarão desafios ambientais e sociais com mais empatia, solidariedade e coragem.

Com a ação do atendimento na brinquedoteca foi notório que é necessário um comprometimento coletivo na restauração não só das infraestruturas físicas, mas também das relações sociais e emocionais que sustentam uma comunidade. O papel da educação, agora mais do que nunca, se revela primordial na formação de cidadãos conscientes e em prontidão para lidar com um mundo em constante mudança. Que esta 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 Levinas. **Educ. Soc.**, 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 maio 2024.

BAIROS, J.; BELZ, C.W.; MOURA, M.; OLIVEIRA, S. G.; RODRIGUES, T. T.; SILVA, S. C.; COSTA, F. T. Infância e adolescência: A importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 16., 2011. **Anais [...]** Cruz Alta, RS: Unicruz, 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 maio 2024

BIERNATH, André; COSTA, Camilla; SOUZA, Caroline. 5 gráficos que mostram a dimensão da tragédia das chuvas no Rio Grande do Sul. **BBC Brasil**, 6 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c72p96eqkvxo>. Acesso em: 19 maio 2024.

BINS, Katiuscha Lara Genro; GIORDANI, Liliane Ferrari; FERRAZ, Marco Aurélio; ROLIN, César. **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

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa.: Edições 70, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MÉLICH, J-C; BÁRCENA, F. **La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona: Paidós, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PEDAGOGIA DE EMERGÊNCIA. Documento online. Disponível em <https://www.fraterinternacional.org/wp-content/uploads/2020/05/metodo-pedagogia-emergencia.pdf>. Acesso em: 19 maio 2024

ROLE, Simone Machado. Foi assustador': carta de 83 anos detalha estragos da grande enchente de 1941 no Rio Grande do Sul. **BBC Brasil**, 18 maio de 2024. São José do Rio Preto (SP). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c2898rxglj9o#:~:text=A%20enchente%20de%201941%20ficou,rio%20atingiu%205%2C35%20metros>. Acesso em: 19 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, Katiusha Lara Genro; CRUZ, Patrícia Machado. **Transtorno do Espectro Autista, enlaces pelo olhar e pelo afeto: ser e viver**. Maringá: Viseu, 2022. p. 145-161

SOUZA, Audrey Setton Lopes de. O desenho como instrumento diagnóstico: reflexões a partir da psicanálise. **Bol. psicol**, 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 maio 2024.

STABILE, Arthur; PAULO, Paula Paiva; CROQUER, Gabriel; CASEMIRO, Poliana. 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 maio 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**, v. 26, n. 50, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2898>. Acesso em 30 maio 2024.