



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CHAIANE ORSO NEIS

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROPOSTAS, RELAÇÕES E INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS PEQUENAS

Erechim
2014

CHAIANE ORSO NEIS

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROPOSTAS, RELAÇÕES E INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS PEQUENAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Erechim- RS

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Dom João Hoffmann, 312

Seminário Nossa Senhora de Fátima

CEP: 99700-000

Erechim - RS Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Neis, Chaiane Orso

Brincar na Educação Infantil: Propostas, relações e interações entre crianças pequenas/ Chaiane Orso Neis.

-- 2014.

75 f.

Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. Brincar. 2. Educação Infantil. 3. Ludicidade. 4.
Docência. I. Carvalho, Rodrigo Saballa de, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CHAIANE ORSO NEIS

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROPOSTAS, RELAÇÕES E INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS PEQUENAS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

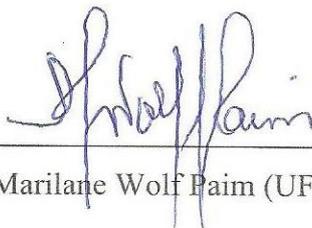
Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Aprovado em: 20/12/2014

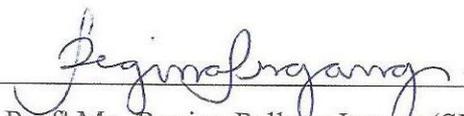
BANCA EXAMINADORA

R-sc

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (UFFS)



Profª Drª Marilane Wolf Paim (UFFS)



Profª Me. Regina Pellenz Irgang (SMED/ Erechim)

Dedico este trabalho, primeiramente a minha mãe, que sempre foi à base para as minhas conquistas. Ao meu companheiro, minha irmã e meu padrasto, que nunca mediram esforços para tornar este sonho possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que me deu todo o suporte durante a minha vida e me ensinou a ser perseverante e nunca desistir dos meus objetivos.

Um agradecimento especial, à minha mãe Celina, minha irmã Caroline, meu padrasto Waldir e meu esposo Mateus, que sempre me apoiaram em todas as decisões, desde as mais simples até as mais difíceis. Obrigada por terem aceitado a minha escolha e ter participado dela até o fim.

Ao meu professor e orientador Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, pelos ensinamentos valiosos e experiências trocadas nestes anos de convivência.

Não posso esquecer dos meus amigos, pela paciência e ombro amigo nos momentos em que mais precisei.

Um agradecimento ao meu Pai Claiton, que sempre acompanhou meu caminho, iluminando meus passos.

Agradeço meus alunos que de uma forma especial fizeram parte desta trajetória.

“As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade”.

(Mário Quintana)

RESUMO

Esta pesquisa discute a importância do brincar no contexto das instituições de Educação Infantil, bem como as interações que ocorrem entre as crianças pequenas no momento em que brincam. Deste modo, apresentou-se algumas considerações acerca do brincar na Educação Infantil, algumas definições deste termo, sua organização, bem como se apresenta algumas especificidades do brincar com crianças entre dois e três anos de idade. De acordo com o exposto o objetivo versa sobre a investigação das possibilidades de ação e interação das crianças pequenas com o brincar, no contexto da Educação Infantil. Sendo que por meio da análise de pesquisas, foi perceptível que o brincar é visto como um momento livre, sem ocorrer um planejamento. E neste sentido, buscou-se propor algumas sugestões de situações lúdicas que explorem o desejo que as crianças possuem em brincar. Através do brincar percebe-se as crianças como sujeitos de sua aprendizagem, e o professor como mediador destes conhecimentos. Sendo fundamental a interação entre estes sujeitos para o desenvolvimento de um brincar que aumente a curiosidade, a imaginação, o gosto e o desejo em brincar.

Palavras-chaves: Brincar; Educação Infantil; Ludicidade; Docência.

SUMÁRIO

1 VAMOS PEGAR OS BRINQUEDOS?	10
2 CAPÍTULO I: É HORA DE COMEÇAR A BRINCADEIRA!	14
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: NOTAS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
2.2 DIFERENCIANDO CONCEITOS: JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA	16
2.3 BRINCANDO COM CRIANÇAS DE DOIS A TRÊS ANOS: JOGO SIMBÓLICO, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	18
3 CAPÍTULO II: ORGANIZANDO A BRINCADEIRA	25
4 CAPÍTULO III: COMO SE BRINCA? UM OLHAR PARA AS PESQUISAS.....	30
4.1 PRA TUDO TÊM HORA! AS ROTINAS NO COTIDIANO INFANTIL	30
4.2 BRINCAR NÃO É TRABALHO? DICOTOMIA ENTRE BRINCAR X TRABALHAR	34
4.3 AS VÁRIAS FACETAS DO BRINCAR.....	37
4.4 O ADULTO QUE BRINCA: O PAPEL DO PROFESSOR NO BRINCAR INFANTIL	40
5 CAPÍTULO IV: IMAGINAR E CRIAR: PLANEJANDO UMA SESSÃO LÚDICA..	44
5.1 BRINCANDO COM CAIXAS, TUBOS E ROLOS DE PAPELÃO	46
5.2 O QUE SERÁ QUE TEM NESTA CAIXA?	56
5.3 BRINCAR COM ÁGUA PODE? EXPLORANDO QUANTIDADES, SENSAÇÕES E DINÂMICAS.	63
6 PARA ENCERRAR: VAMOS GUARDAR OS BRINQUEDOS?	68
REFERÊNCIAS	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Menino criando raízes.....	10
Figura 2 - Menino e sua caixa de papelão.	47
Figura 3 - A brincadeira de um menino com sua caixa de papelão.....	47
Figura 4 - Caixas e tubos para a exploração.....	49
Figura 5 - Caminho com tubos de papelão.....	50
Figura 6 - Caminho de tubos e caixas.....	51
Figura 7 - Empilhamento de Caixas.	52
Figura 8 - Torre de Caixas.....	53
Figura 9 - Caíram as caixas!.....	53
Figura 10 - Registro fotográfico que demonstra a organização das Caixas da Imaginação.	57
Figura 11 - Chegada na escola.....	59
Figura 12 - Organização dos materiais da proposta com papeis	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros	25
Quadro 2 - Teses e Dissertações	27
Quadro 3 - Proposta com caixas e tubos de papelão.....	55
Quadro 4 - Materiais que compõem as caixas da imaginação.....	56
Quadro 5 - Planejamento Caixas da Imaginação.....	58
Quadro 6 - Planejamento da Proposta com papeis.	62
Quadro 7 - Planejamento da brincadeira com água.....	65

1 VAMOS PEGAR OS BRINQUEDOS?

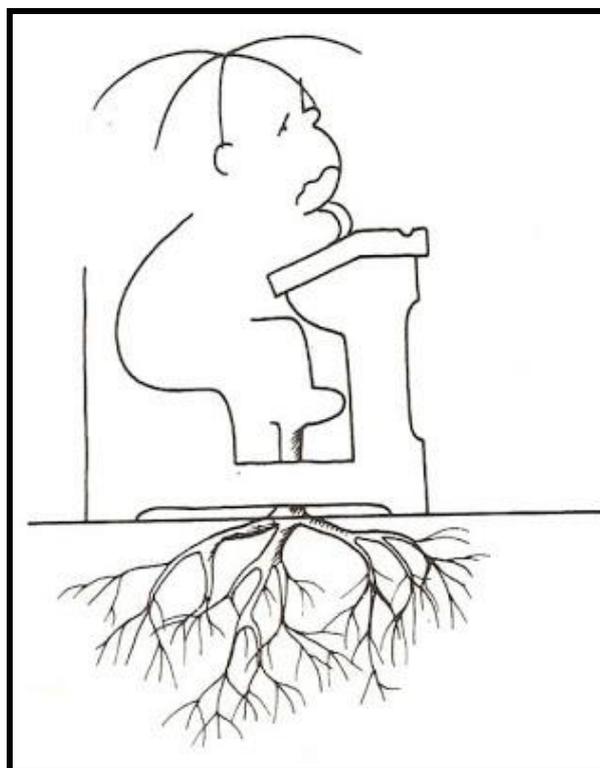


Figura 1 - Menino criando raízes
Fonte: Internet¹

Ao refletir sobre a charge acima, uma inquietação vem a tona: qual a infância que propiciamos para as crianças na escola? Permitimos que elas vivenciem e construam seus conhecimentos de forma significativa? Possibilitamos que elas se expressem pelas múltiplas linguagens? Ou apenas seguem regras, horários e determinações vindas do professor ou da escola? Cabe aos professores buscar meios de vivenciar o conhecimento, buscando a participação das crianças para que não criem raízes em uma classe, sem estímulos para experienciar situações lúdicas, em que o brincar é o principal ingrediente.

Ao desejar estudar o brincar, busco me compreender enquanto professora, os meus desejos em aprender e querer saber mais. No período de graduação aprendi muitas coisas e me identifiquei com certas disciplinas mais que outras, mas sempre busquei aquilo que agregava para minha formação como professora de Educação Infantil. Partindo desta teoria, para reavaliar a minha prática como docente e, assim, vivenciar com os estudantes experiências mais significativas.

¹ Disponível em <<http://verinhaalfabetizacao.blogspot.com.br/2011/06/charges-de-francesco-tonucci.html>> Acesso em: 08 nov. 2014.

Acredito que estou me constituindo como professora, desta forma procuro me empenhar para ser coerente na prática com o que acredito e sou incentivada a realizar pela teoria. Busco desenvolver um trabalho que proporcione crescimento e atualização, envolvendo-me em práticas que possibilitem novas descobertas e desafios aos alunos, fazendo com que se reconheçam enquanto sujeitos históricos e sociais do seu processo de ensino e aprendizagem. Além disso, procuro compreender alguns aspectos que permeiam a atuação em sala de aula, na Educação Infantil.

Mas por que o brincar? Fiz essa pergunta ao delimitar o tema de pesquisa, a resposta é decorrente exatamente das observações realizada na prática docente, e do contexto de Educação Infantil que vivencio diariamente.

O brincar possibilita que as crianças se expressem, demonstrem seus desejos e vontades, além de criarem e recriarem personagens. Desta forma, “O brincar pertence à criança, é a sua dinâmica de vida, a sua forma de participar, interferir e se relacionar com a cultura.” (MORETTI; SILVA, 2011, p. 35). Ao brincar as crianças demonstram aquilo que já conhecem, já aprenderam e assim possibilitando novos aprendizados.

As ações das crianças são permeadas de desafios, eles também observam as ações dos outros para desenvolverem as suas, fazem investigação, tentativas, combinações que proporcionarão um resultado, variam suas posturas, combinações e repetições, investigam para resolver.

Um aspecto importante a ser considerado é que às brincadeiras são ações coletivas que as crianças realizam, e dessa forma “apresentam aspectos comportamentais, emotivos, cognitivos que são continuamente produzidos e partilhados com outros significativos, conformando uma cultura local” (BARBOSA, 2009, p.180). Assim, nesse processo coletivo, que as crianças vão construindo sua subjetividade, e também compondo uma cultura de pares, que se estabelece no convívio em um mesmo espaço e tempo.

O brincar está presente no contexto escolar da Educação Infantil, pois é um direito garantido, mas muitas vezes ao observar e analisar os tempos destinados ao brincar na escola de Educação Infantil, este é deixado de lado ou se resume apenas aos jogos de encaixe e ao dia do brinquedo. Desta forma, o brincar acontece se der tempo, pois é considerado como uma atividade prazerosa, que se distingue das tarefas escolares (FORTUNA, 2011).

Fortuna (2011) afirma que alguns professores buscam a separação entre o brincar e o estudar, outros ao tentar acabar com essa dicotomia acabam reforçando-a, pois procuram trabalhar com o jogo de maneira dirigida, o que sufoca o real entendimento da importância

dos jogos em sala de aula. Ocorrendo uma desvalorização das inúmeras possibilidades de interação e conhecimento que são reveladas pelo brincar.

Wajskop (2012) apresenta uma pesquisa que realizou com uma turma da Educação Infantil em uma escola da rede pública, da cidade de São Paulo. Investigou uma turma de Pré-escola com crianças de 5 e 6 anos, na qual os tempos e os espaços disponibilizados para as brincadeiras eram quase inexistentes, pois até o momento de recreio era vigiado pela professora, que ordenava que parassem de correr, ou que falassem mais baixo, entre outros aspectos para prezar pelo bom comportamento dos alunos.

As crianças têm possibilidades de brincar, porém elas não ocupam os espaços da escola e são vigiadas o tempo todo, não existindo brincadeiras livres. Na pesquisa a professora “[...] atuava como fiscal da ‘desordem’, [...] perdia a possibilidade de observar e compreender a riqueza de troca de repertório que ocorria entre essas crianças [...]” (WAJSKOP, 2012, p. 65). Contudo as crianças acabavam burlando a vigilância da professora, buscando criar seus jogos e brincadeiras, fugindo do olhar disciplinador. O que a escola faz, através dos atos da professora é restringir os atos criativos e imaginários dos alunos, dessa forma impedindo que os jogos apresentados pelas crianças fossem transformados em instrumentos de construção de conhecimentos.

As propostas realizadas com crianças pequenas devem respeitar as diferenças existentes entre eles, além de respeitar o desejo particular de criar e experimentar possibilidades de intervenção nos espaços e momentos da brincadeira. Entendendo desejo como “fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver.” (PARAÍSO, 2009, p. 278). As crianças expressam seus desejos, elas querem e demonstram a vontade de aprender e viver, como também revelam seu desprazer em realizar tarefas que não são do seu gosto ou da sua vontade.

Desta maneira, deseja-se compreender as facetas reveladas pelo brincar, no contexto da escola de Educação Infantil, entendendo como se dá as possibilidades de ação e de aprendizagem neste espaço.

Tendo como base teórica os trabalhos realizados por Moyles (2002 e 2006), Linn (2010), Fortuna (2011), Kishimoto (2011), Wajskop (2012), Arce (2013), buscou-se aprofundar os conhecimentos sobre o brincar e sua importância, no contexto da Educação Infantil, compondo a primeira etapa deste trabalho. Na segunda etapa, a pretensão inicial era propor e executar sessões lúdicas, intervindo no espaço cotidiano de uma turma de educação infantil, realizando a documentação pedagógica para posterior análise. Como não foi possível,

foi realizado análises de pesquisas que possuíam como tema o brincar. Após este processo de construção de conhecimentos, a terceira etapa realizada foi à proposição de sessões lúdicas, elucidando alguns conceitos desenvolvidos durante o trabalho.

Diante das considerações apresentadas até o momento, o trabalho foi organizado em quatro capítulos, sendo que no primeiro realizou-se uma explanação do tema do trabalho e algumas considerações sobre os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, e detendo-se em expor as características do brincar na faixa etária dos dois a três anos de idade, foco deste trabalho.

No segundo capítulo, “Organizando a brincadeira”, apresentaram-se os caminhos metodológicos para a realização desta pesquisa, no qual é descrito como foi organizada às três etapas que constituem este trabalho.

O terceiro capítulo intitulado, “Um olhar para as pesquisas” apresentou-se as pesquisas que foram analisadas e em seguida subdividiu-se o capítulo em quatro sessões, onde são analisadas as rotinas, a dicotomia entre brincar e trabalhar, o brincar em si, e também o papel do professor no brincar infantil.

E por fim, no capítulo “Imaginar e criar: planejando uma sessão lúdica”, são apresentados alguns exemplos de organização de situações de aprendizagem, em que o brincar é o principal elemento. As propostas envolvem a organização do espaço e de material, bem como a interação das crianças e do professor.

2 CAPÍTULO I: É HORA DE COMEÇAR A BRINCADEIRA!

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: NOTAS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar está sendo recorrente em muitos trabalhos, que visam elucidar sua importância e relevância nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, permeando seu currículo e propostas.

O brincar é impregnado de concepções, na Educação Infantil, principalmente, é visto como fundamental para o desenvolvimento da criança, bem como aspecto indispensável no currículo e nas práticas pedagógicas, sendo que em cada cultura este, é interpretado de uma maneira.

Porém, o momento de brincar nas instituições é um momento de descanso para os professores, onde não se tem um planejamento, e sim apenas uma vigilância sobre o que estão brincando, sendo que o que mais aparece nas brincadeiras são peças e jogos de encaixe, que ocorrem na sala de aula, mantendo os alunos sentados e de preferência em silêncio, não ocasionando as interações necessárias para fluir a imaginação e a criatividade dos alunos. Dessa maneira, percebe-se que muitas vezes o brincar não é valorizado no contexto da Educação Infantil, indo de encontro ao que descreve os documentos e referenciais para este nível de ensino.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a especificidade da Educação Infantil está no tripé “Cuidar, Brincar e Educar”, no qual as situações de aprendizagem oferecidas a estas crianças devem levar em conta, o cuidado, principalmente físico, a brincadeira e o educar. Partindo deste entendimento, as crianças são sujeitos que participam e constroem seu conhecimento, partindo da criação, significação e ressignificação, do que ela observa e absorve da realidade que está inserido.

A Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) versa sobre a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na área da Educação Infantil, afirmando em seu artigo 4º que

Art. 4º - As propostas pedagógicas as Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Neste entendimento, percebe-se que o fazer da Educação Infantil tem como base a criança como sujeito de direitos e este deve ser compreendido no momento de se pensar práticas e situações de aprendizagem que envolva os aspectos necessários para um ensino de qualidade, alicerçado no tripé brincar, cuidar e educar. Considerando que ao mesmo tempo em que a criança brinca, ela aprende, se vê como parte do mundo a sua volta, se insere no contexto, significando a sua existência.

Ao qualificar a brincadeira como aspecto chave na Educação Infantil, o art. 9º (BRASIL, 2009) esclarece que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Art. 9º). Esses eixos garantirão algumas experiências de conhecimento, de interação, comunicação, orientação entre outras que perpassam as práticas nos contextos educativos na Educação Infantil.

A criança é um ser social, e as brincadeiras que ocorrem entre as crianças pequenas, possibilitarão que estas vivenciem e recriem experiências do mundo e sua cultura. A brincadeira instiga a curiosidade e as crianças sentem prazer em brincar. Por isso, os jogos e as brincadeiras são tão importantes na Educação Infantil, pois é a partir desses jogos simbólicos que o processo ensino e aprendizagem se tornam mais eficiente e qualitativo.

Smith (2006) descreve com base em Piaget três tipos de brincar, sendo o brincar prático, brincar simbólico e o jogo com regras. No brincar prático, prevalece o brincar sensorio motor e as explorações; o brincar simbólico aborda o brincar de faz de conta; e o jogo com regras impera nas crianças a partir dos seis ou sete anos de idade.

É importante salientar que o brincar simbólico, também chamado de faz de conta, representação de papéis ou situação imaginária, é o mais característico na Educação Infantil, pois envolve crianças dos dois ou três anos até os seis anos de idade. Nesta categoria, “as crianças fingem que uma ação ou um objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real” (SMITH, 2006, p.26). Deste modo, estão dramatizando ou mesmo encenando, tendo como base um objeto ou brinquedo. Quando mais uma criança estiver envolvida nesta ação de dramatizar, passa-se a ter o brincar sócio dramático. De acordo com Kitson (2006, p.109) “tem a ver com a natureza do papel e da interação social, enquanto outros tipos do brincar envolvem atividade corporal ou o uso e a exploração de objetos”.

Assim o brincar simbólico, pode ser individual, já o brincar sócio dramático envolve a participação de mais pessoas, para que haja interação e elaboração do tema e execução do brincar.

Smilansky (1968) tendo como base o esquema de Piaget acrescentou a categoria do brincar construtivo, “os objetos são manipulados para construir ou criar alguma coisa” (SMITH, 2006, p. 26). Sendo que com os jogos construtivos, as crianças têm a liberdade de construir o que desejarem, explorando sua criatividade, e deste modo “tem uma estreita relação com o faz de conta” (KISHIMOTO, 2011, p.30).

Porém, existe também, o brincar de atividade física, que envolvem o correr, pular, saltar, subir em árvores entre outras atividades e o, brincar turbulento, que se refere ao brincar de brigar, lutar, perseguir, que conforme descreve Smith (2006) não se encaixa nas categorias propostas acima.

O brincar construtivo possibilita que as crianças pratiquem a habilidade motora fina, através do encaixe e organização dos blocos e peças do jogo de construção. O brincar físico envolve a expressão corporal e a musculatura ampla. O brincar turbulento, por sua vez exercita o corpo, trabalhando com a coordenação motora.

Neste trabalho, os autores que foram selecionados para embasar o conhecimento e explanar sobre o brincar e seus pressupostos são: Smith (2006), Moyles (2006), Linn (2010), Kishimoto (2011), e Girotto (2013), que abordarão as diferenciações dos conceitos que permeiam a prática com o brincar, bem como as características deste, relacionando com as crianças pequenas no contexto escolar.

2.2 DIFERENCIANDO CONCEITOS: JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Existem diferentes definições de brincar, por este ser um fenômeno natural, existem diferentes formas de realizar brincadeiras, no entanto está claro que é um desafio encontrar uma definição que contemple todas as possibilidades de concepções, expectativas e maneiras que cada um entende pelo termo.

Os termos relacionados ao brincar, por várias vezes já foram utilizados como sinônimos, de forma indistinta como jogo, brinquedo e brincadeira. Kishimoto (2011) faz referência a uma conceituação dos termos em questão, buscando fazer uma diferenciação, na qual, brinquedo é entendido como objeto, que dará o apoio à brincadeira, que por sua vez se refere à descrição de uma conduta estruturada, com regras. O termo jogo é utilizado para se referir à descrição de uma ação lúdica.

O brinquedo deve ser entendido como qualquer material que sirva de suporte para brincadeira, não apenas os produtos industrializados, como carrinhos, bonecas, bolas, enfim

existe hoje uma imensidão de brinquedos fabricados industrialmente. No entendimento considera que os materiais disponíveis no ambiente podem ser considerados brinquedos, como pedras, varas, cadeiras etc. Corroborando com esta ideia, o manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012, p. 11) indica que o brinquedo é “visto como objeto suporte da brincadeira que pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e sua família.” É importante salientar que, os brinquedos pensados e construídos para as crianças só irão adquirir sentido lúdico quando funcionarem como suporte da brincadeira, senão se constituirão apenas como objetos. Este também pode ser entendido como objeto cultural, pois mantém as características da sociedade que o criou, desempenhando um papel importante culturalmente.

Deste modo, o brinquedo tem uma relação íntima com a criança, e por não existir regras para seu uso, não apresenta uma imposição para a sua utilização, apresentando uma dimensão material, cultural e técnica (KISHIMOTO, 2011a). Um brinquedo possibilitará diferentes brincadeiras, desde sua manipulação e exploração até brincadeiras mais estruturadas. Portanto, os termos brinquedo e brincadeira estão relacionados com a criança.

O documento Brinquedos e Brincadeiras de Creches, publicado pelo MEC –Ministério da Educação – em 2012, como um Manual de Orientação Pedagógica concebe o brincar ou a brincadeira como,

repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2012, p. 12)

De acordo com Kishimoto (2011, p. 3), para ser possível “compreender a natureza do jogo, é preciso, antes de tudo, identificar as características comuns que permitem classificar situações entendidas como jogo [...]”. Partindo deste entendimento a autora faz uso dos conceitos de Huizinga (1951 *apud* KISHIMOTO, 2011), que descreve o jogo como elemento cultural, apontando características pautadas nos aspectos sociais; como o prazer, o caráter não sério, a existência de regras, limitação do jogo no tempo e no espaço.

O jogo contempla as diferentes representações e concepções de crianças e infâncias, representadas pela cultura em que estas estão inseridas, como também favorece a sua aprendizagem. Quando um jogo é criado para atender alguma dificuldade ou ensinar algo específico, assume seu caráter educativo. Desta forma, a função lúdica ocorre quando o

brinquedo escolhido favorece a diversão. A função educativa ocorre quando o brinquedo instrui sobre algum conhecimento que a criança precisa saber. Assim,

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente está contemplado o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor. (KISHIMOTO, 2011a, p. 42).

Além das descrições realizadas até aqui, o brincar pode ser caracterizado ainda em jogos estruturados. As propostas estruturadas vêm em oposição ao brincar livre, são criadas pelo adulto e as crianças não possuem muita opção de escolha, imitando as regras que são postas pelo adulto. Arce (2013) faz menção às atividades abertas, chamadas de brincadeiras livres, que são aquelas em que as crianças têm livre escolha, porém estas também devem ser pensadas pelo professor, possibilitando que por meio desta as crianças se expressem explorem e descubram novos significados, desafiando a si mesmo para a exploração e desenvolvimento da mesma.

Ao considerar a diferenciação dos conceitos, compreende-se a necessidade de conhecer as especificidades de cada faixa etária, para assim, planejar situações de aprendizagem que visam atender aos objetivos da mesma. O que será explanado na próxima seção.

2.3 BRINCANDO COM CRIANÇAS DE DOIS A TRÊS ANOS: JOGO SIMBÓLICO, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

No momento de brincar as crianças estão livres para se expressar e fazer tentativas relacionadas ao brincar. O educador possui um papel importante a desempenhar nos momentos de brincadeira, incentivando as crianças a ampliarem o seu brincar, além de organizar os espaços, os tempos e os materiais para a execução da proposta.

Entre dois e três anos, a imitação se constitui como uma maneira da criança se comunicar, interagir e brincar com outras crianças (BRASIL, 1998). A imitação ocorre por meio da observação que as crianças realizam do outro, levando em consideração também, o

desejo de se relacionar com eles, ser aceito pelo grupo e se diferenciar, aspecto importante para a construção de sua identidade.

Segundo o Brasil (1998b, p. 22) o brincar se estabelece como “uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. Por meio da brincadeira as crianças desenvolvem capacidades e habilidades importantes para o seu desenvolvimento; como a observação, atenção, imitação e imaginação. Neste sentido, Girotto (2013, p. 25) afirma que “a aprendizagem se dá por meio do brincar”, pois ao conhecer um material, testá-lo e agir sobre ele, está colocando em ação todas as possibilidades de interação e experiências já conhecidas, buscando compreender novos problemas e situações, ao se desenvolver, a criança está aprendendo.

Nesta interação, o professor tem papel fundamental, propondo novos desafios tendo conhecimento sobre aquele brinquedo e partindo da observação da exploração que a criança fez do mesmo e sua interação, ampliando o leque de experiências com este material.

Girotto (2013) afirma que o educador deve ter clareza dos aspectos relacionados à cultura em que o grupo está inserido. Deste modo, cabe ao educador ter conhecimento do seu grupo, o que este aprende através de momentos de observação e diálogo.

Até os dois anos, as conquistas das crianças estão associadas à locomoção e a comunicação. A exploração do ambiente ocorre, principalmente, pelos sentidos e ações, levando objetos à boca, manuseando, chacoalhando, rolando, jogando e observando. Os brinquedos para esta fase são coloridos e com diferentes texturas, pesos, entre outros aspectos, são brinquedos que possibilitem diferentes experiências e sensações.

Linn (2010, p. 31) afirma que os bebês estão preparados para brincar, e no início este se manifesta pelo “movimento, toque e vocalização”, o prazer nesta primeira fase é sensorial.

Por volta do final do segundo ano, as brincadeiras de faz de conta se tornam mais intensas, pois desenvolve o caráter simbólico, assim, os objetos, animais, plantas, passam a ter vida. O brincar simbólico é distinguido quando as crianças “reconhecem e usam um símbolo de algo como representação e algumas vezes como substituto da coisa propriamente dita” (Linn, 2010, p. 34). Podem-se citar como exemplo, as caixas que se transformam em casa, carro, ou túneis para a passagem de carros e também esconderijos. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 31) aponta que nesta faixa etária que se está aprofundando “o faz de conta utiliza-se principalmente da imitação para acontecer”.

As brincadeiras são permeadas pelo faz de conta, no qual a criança assume diferentes papéis, em um momento é a mãe, professora, tia do micro, ou o policial, bombeiro, mecânico, cozinheiro, super-herói, enfim, tantos personagens se cruzam neste espaço destinado a

brincadeira. Além de vivenciarem novas experiências, recriam situações difíceis que passam em seu cotidiano.

Linn (2010 p. 27-28) expõe que a brincadeira de faz de conta, faz uso de duas características humanas, sendo elas “a habilidade de fantasiar e a capacidade – necessidade – de dar sentido à nossa experiência”. A autora acrescenta que por fantasia, se refere à imaginação, que ilustram os sentimentos; e a dar sentido está se referindo a refletir sobre os acontecimentos de certa maneira dando sentido e significado para as experiências da vida.

A autora, ainda defende a ideia do brincar criativo, como essencial para o desenvolvimento das crianças, sendo este bombardeado por brinquedos pré-fabricados, que limitam a ação das crianças no momento da brincadeira. A brincadeira possibilita que as crianças trabalhem com todos os sentimentos. Corroborando com esta ideia, Giroto (2013, p. 33), afirma que,

[...] os conflitos e sentimentos intensos que provocam medo, raiva ou rejeição podem estar presentes durante uma brincadeira. Todos eles são conteúdos importantes na vivência das crianças, e é por meio da brincadeira e do brinquedo que podem ser elaborados por elas, compondo aspectos importantes para seu desenvolvimento no convívio social, na identificação de emoções, na relação que estabelece com os outros e na construção de uma autoimagem.

Ao fazer uso da imaginação, da criação nas situações imaginárias de faz de conta, a criança extrapola sua real condição, fazendo coisas possíveis apenas na imaginação, por ser ainda criança (ARCE, 2013). De tal modo, que estará reproduzindo uma situação real por meio da brincadeira de faz de conta, imaginando e colocando em ação os papéis sociais que observa em seu cotidiano.

Fortuna (2011) descreve que a brincadeira é aprendida socialmente, e deste modo crianças e adultos desempenham papéis ativos, pois independentemente da brincadeira ser específica das crianças, os adultos são imprescindíveis para sua realização. Segundo Arce (2013, p. 26), “o adulto é quem conduz o processo em um primeiro momento, dando aos poucos espaço para que a iniciativa infantil se corporifique”. Assim, o professor acompanhará e mediará as situações, para que aos poucos aconteça a brincadeira entre os pares, e estes consigam ter a iniciativa de propor uma brincadeira.

Para construírem suas brincadeiras, as crianças utilizam da observação e imitação de papéis sociais, principalmente com aqueles que convivem cotidianamente, como o professor, pai e mãe. As crianças aprendem a brincar, e este aprendizado ocorre por meio das relações sociais e culturais, que são estabelecidas pelas crianças com o meio, as crianças com outras

crianças, e das crianças com os adultos. Kishimoto (2011, p. 43) aponta que “as brincadeiras são aprendidas pelas crianças no contexto social, tendo o suporte orientador de profissionais ou crianças mais velhas”.

As histórias infantis contribuem para o faz de conta, pois trazem novos aspectos para associar a imaginação das crianças, bem como ao recontarem essas histórias inserem nelas suas próprias experiências. Por exemplo, uma turma de maternal I (entre dois e três anos de idade) após ouvirem a história “Os três porquinhos”, transformaram a sala no ambiente da história, as mesas se transformaram em casas para se esconderem do lobo. A brincadeira partiu da vivência de uma história, o professor ao perceber o envolvimento do grupo correndo para baixo das mesas, permitiu que a brincadeira ocorresse organizando o espaço para possibilitar que esta acontecesse.

Susan Linn (2010, p. 28) afirma que é necessário “preservar tempo e espaço para as crianças brincarem”, pois o brincar alimenta várias características como o amor, a amizade e a criatividade, que vem sendo desvalorizadas segundo Linn, principalmente pela tecnologia, os computadores, e celulares que desfavorecem o faz de conta, pois com as tecnologias os programas podem ser assistidos quantas vezes forem desejadas, o que limita a criatividade e a imaginação da criança, não é mais necessário imaginar e criar, os desenhos estão prontos.

Neste sentido, Girotto (2013, p. 53) afirma que “A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo, como forma poderosa de estimular a atividade construtiva da criança”.

A criança não nasce sabendo brincar, ela aprenderá, descobrindo na relação com as pessoas, com os materiais e na mediação do adulto e de outras crianças. A aprendizagem inicial acontece por meio da exploração, após na interação aprende novas possibilidades de brincadeiras, e em seguida passa a recriar esta, garantindo a expansão de suas experiências.

Após este aprendizado a brincadeira acontecerá independentemente do adulto, porém este tem papel fundamental para a qualidade da brincadeira, que deve ser intencional. Partindo do adulto a organização do material, espaço e disposição do mobiliário, na seleção dos brinquedos e materiais, além de observar e mediar às interações estabelecidas no grupo.

O professor deve manter uma postura correspondente com sua proposta, demonstrando disponibilidade para interagir com o grupo. Assim, de acordo com o Manual Brinquedos e Brincadeiras, as brincadeiras e as interações “não podem ser separadas na educação infantil, aparecem na forma de práticas pedagógicas planejadas pelas professoras e em experiências vividas pelas crianças” (BRASIL, 2012, p. 16). O adulto também, é importante para dar novos

significados para a relação da criança com o brinquedo, pois “amplia os repertórios para sua brincadeira, um modelo forte na relação com o mundo, na comunicação, na capacidade de atuar e significar” (GIROTTTO, 2013, p. 53). Neste processo de construção do brincar, o professor apresenta um papel fundamental, pois age como um orientador e desafiador de novas propostas, sendo através de apresentação de novos materiais, ou postulando novas formas de interação com os materiais existentes.

O brincar é social, e consiste em uma maneira da criança desenvolver habilidades importantes para o seu desenvolvimento, sendo elas sociais, criativas, intelectuais ou físicas. Moyles (2006, p. 14), afirma que “o brincar em ambientes educacionais deveria ter consequências de aprendizagem”.

O momento de brincadeira se constitui em um momento livre para as crianças, pois podem se expressar e fazer tentativas relacionadas ao brincar. No contexto institucional, “as brincadeiras livres devem ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que as crianças possam vivenciar durante esse processo experiências de cuidado com o corpo, capazes de lhe propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização” (BRASIL, 2012, p. 37).

Alguns cuidados são importantes para poder dar autonomia para as crianças brincarem. Os brinquedos e os materiais devem estar ao alcance delas, facilitando o acesso para pegá-los e depois guardá-los. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 39), ao discorrer sobre a independência e autonomia descreve que “oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade”.

Giroto (2013) sugere que a organização do material seja realizada juntamente com as crianças, separando por caixas identificando com etiquetas o seu conteúdo. O importante é envolver a turma, para que eles se sintam parte desse espaço.

O brincar no contexto escolar tem diferenças perante o brincar recreacional. No contexto escolar, as crianças aprendem pelo brincar, e os educadores devem ter clareza deste entendimento, mostrando o que as crianças estão aprendendo. Cabendo ao professor a tarefa de visualizar diariamente o que o brincar proporciona, e “como ele pode ser transformado em um poderoso instrumento de aprendizagem” (Moyles, 2006, p. 229). O professor deve ser o grande articulador, tanto das propostas estruturadas, quanto das não estruturadas, como abordado anteriormente.

As crianças aprendem muito enquanto brincam, aprendem nas relações com os demais, aprendem a socializar, emprestar e compartilhar momentos, atenções e objetos. O

brincar possibilita que as crianças tentem fazer, mesmo quando afirmam que desconhecem ou que não sabem fazer. Neste momento, tem-se a oportunidade de tentar realizar uma ação até conseguir fazê-la. Outro ponto a ser considerado, é em relação à aprendizagem de conceitos, sem saber que estão aprendendo. O caráter lúdico envolve todas as propostas e, dessa forma, viabiliza outros conhecimentos, partindo de uma brincadeira, em que o professor deverá estruturar articulações possíveis para a aprendizagem de novas habilidades. Arce (2013), ao assegurar que o papel do professor é vital para que a brincadeira aconteça, frisa o papel da interação entre o educador e as crianças.

Fortuna (2011) descreve que a relação entre brincar, aprender e ensinar é estabelecida em razão dos objetivos pedagógicos, quando estes exprimem as características lúdicas e as necessidades dos alunos. Assim, os conceitos estão relacionados, quando estiverem associados aos desejos dos alunos e aos objetivos da ação pedagógica.

O jogo tem sua contribuição garantida à educação, ao “desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão e a sociabilidade” (FORTUNA, 2011, p. 82). Ao brincar, alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento de sua aprendizagem são colocados em prática, como a cooperação; o saber ganhar e perder; o planejamento; o raciocínio; a previsão de ações que também são trabalhadas nos conteúdos escolares.

Através das brincadeiras, também é possível exercitar a inteligência (FORTUNA, 2011), uma vez que o brincar proporciona inúmeras possibilidades de exploração, e deste modo estará propiciando novas tentativas de aprendizagem, e tornando-a mais flexível, sabendo buscar alternativas de ação (KISHIMOTO, 2011a).

Citando as capacidades desenvolvidas e aprimoradas por meio do brincar, expõe-se a ideia que as crianças lidam com dificuldades complexas, derivadas do campo psicológico, como experiências de medo e perda, por meio do brincar, principalmente no jogo simbólico, quando assumem o papel do herói ou do bandido.

O adulto é considerado o ponto de partida para a brincadeira, pois a interação da criança com o adulto é uma condição responsável pelo desenvolvimento biopsicossocial da criança, visto que a criança se constitui e se coloca no mundo, partindo das relações de interação que ocorrem com o adulto (ARCE, 2013). A brincadeira parte do pressuposto da imitação da atividade desempenhada pelo adulto, desta maneira,

Os motivos e o conteúdo das brincadeiras aparecem quanto mais ricas e intensas forem as oportunidades oferecidas pelo adulto para que a criança vivencie situações cotidianas, [...] situações em que ela observa as interações e relações travadas pelos adultos, ao mesmo tempo em que também possa interagir com os mesmos (ARCE, 2013, p. 25).

Do mesmo modo, a interação com os pares na brincadeira é incentivada pelos adultos. Arce (2013) descreve que a brincadeira e as relações sociais não acontecem naturalmente, são decorrentes de uma construção cotidiana.

Por meio das ideias apresentadas acima, fica claro a necessidade e importância da brincadeira fazer parte do cotidiano das crianças nas escolas de Educação Infantil, que exercem um papel fundamental ao propiciar para as crianças materiais, tempo e espaço para a brincadeira acontecer, além de ter professores preparados para mediar estas interações agregando novos conhecimentos e desafios ao que já é conhecido pelas crianças.

3 CAPÍTULO II: ORGANIZANDO A BRINCADEIRA

Para a elaboração desta pesquisa foi necessário traçar um caminho, seguir uma metodologia de trabalho que será abordada neste capítulo. Para uma melhor compreensão a metodologia será desenvolvida em três etapas principais.

A primeira etapa compreende a pesquisa bibliográfica, que subsidiou o embasamento teórico apresentado no capítulo anterior. Neste foi fundamental a leitura das obras para um melhor entendimento e compreensão do assunto explorado e aprender, como declaram Barbosa e Carvalho (2006, p. 71) “[...] fazer pesquisa constitui uma forma de gerar conhecimentos [...]”.

Os referenciais abordados neste trabalho foram elencados com base no tema central deste, o brincar. Em suas minúcias em seu planejamento, bem como na sua diversidade de conceitos. Deste modo, esta etapa se constituiu da exploração e análise dos materiais relacionados ao assunto, através da leitura dos materiais verifiquei a relevância destes para a pesquisa em questão. Para um melhor entendimento os dados serão organizados em uma tabela, exposta a seguir.

Quadro 1 – Livros

OBRA	AUTOR
A excelência do brincar (2006)	Janet R. Moyles e colaboradores
Brincadeira em todo canto (2013)	Daniela Girotto
Em defesa do faz de conta (2010)	Susan Linn
Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (2011)	Tizuko Morchida Kishimoto
Interações e Brincadeiras na Educação Infantil (2013)	Alessandra Arce (org.)
O jogo e a educação infantil (2011a)	Tizuko Morchida Kishimoto (org.)
Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil (2002)	Janet R. Moyles

Fonte: Própria Autora.

Esses livros abordam aspectos referentes ao tema, sendo as concepções dos termos que envolvem o brincar, como o jogo, brinquedo e brincadeira, como também, especificamente, as brincadeiras das crianças pequenas, entre dois e três anos de idade foco da pesquisa em questão, abordadas no embasamento teórico.

A obra “A excelência do brincar” de Janet R. Moyles e colaboradores (2006), apresenta vários argumentos que favorecem o brincar, aliando a prática do brincar com a teoria, está dividido em quatro partes, sendo que na primeira são abordados alguns conceitos do brincar relacionados com a cultura. A segunda parte se dedica a explorar a relação do brincar em contexto escolar, defendendo que este deve ser componente do currículo. A terceira parte se dedica a estudar o brincar no currículo dos primeiros anos. A última parte versa sobre a avaliação e a qualidade do brincar, sendo que a observação é fundamental para acompanhar e avaliar a qualidade do brincar, trazendo contribuições para demonstrar o quanto o brincar é útil para a aprendizagem.

O livro “Brincadeira em todo canto” de Daniela Giroto (2013), está dividido em quatro capítulos, cada um se dedica a explorar um conteúdo específico, abordando uma parte teórica, algumas orientações didáticas que fazem referência ao tema do capítulo, bem como algumas sugestões de atividades para compor as brincadeiras e finaliza os capítulos dando sugestões de outras leituras e materiais. O livro é bem interessante e apresenta várias sugestões, com uma linguagem de fácil compreensão.

Susan Linn em seu livro “Em defesa do faz de conta” (2010), descreve a importância do brincar criativo em um tempo que as tecnologias invadem a infância e imitam as ações da brincadeira. A autora dedica-se a entender como e porque as crianças brincam, compartilhando com o leitor as suas experiências com as crianças em momentos de atividades lúdicas em que o faz de conta é aspecto primordial.

O livro “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação” (2011a) é organizado por Tizuko Morchida Kishimoto, neste são discutidos aspectos referentes à natureza do jogo e sua conceituação, além de tratar sobre as modalidades da brincadeira, a utilização do jogo em contextos escolares passando pela pré-escola, jogo na matemática, na educação de crianças com necessidades especiais e formação de professores. Os artigos apresentados neste livro constituem um bom referencial para valorizar os jogos como instrumentos na prática pedagógica.

Alessandra Arce é organizadora do livro “Interações e brincadeiras na Educação Infantil” (2013), que busca colocar o professor como protagonista nas escolas de Educação Infantil, possibilitando uma educação de qualidade para as crianças. Discutindo desta forma, alguns conceitos que versam sobre o trabalho pedagógico na Teoria Histórico-Cultural, na educação de bebês e de crianças pequenas, trazendo alguns exemplos de materiais e atividades que podem ser utilizadas para o faz de conta e outras brincadeiras.

A obra de Tizuko Morchida Kishimoto intitulada “O jogo e a Educação Infantil”, (2011) discute o significado do termo jogo e suas diferentes modalidades, realiza também uma retomada história sobre a construção do termo jogo educativo, além de apresentar a análise das modalidades de jogos partindo de alguns referenciais teóricos.

Janet Moyles em seu livro “Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil” (2002) provoca algumas reflexões ao longo da leitura do mesmo. A primeira delas é o título, que questiona a respeito se é só brincar que ocorre na educação infantil. Este questionamento tenciona toda a escrita do livro, no qual busca argumentar sobre o papel do brincar neste contexto, no qual o brincar tem importante papel, porém não é manifestada a atenção necessária.

A segunda etapa consiste na análise de pesquisas sobre o brincar na Educação Infantil e as contribuições das mesmas para o processo investigativo. As pesquisas selecionadas para esta etapa serão descritas a seguir.

Quadro 2 - Teses e Dissertações

TÍTULO DA PESQUISA	AUTOR	ANO
Reflexões acerca do brincar na educação infantil.	Mariana Stoeterau Navarro	2009
Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos.	Sangelita Miranda Franco Mariano	2009
Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar.	Leila Lira Peters	2009

Fonte: Própria Autora.

A pesquisa da autora Mariana Stoeterau Navarro (2009), intitulada “Reflexões acerca do brincar na Educação Infantil”, foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo.

O objetivo principal da pesquisa era investigar como o brincar é tratado na educação infantil, e para atingir o objetivo a pesquisa teve como metodologia a observação, sendo esta do tipo participante, e também uma entrevista semiestruturada com a professora regente da turma. As crianças que foram acompanhadas pela pesquisadora tinham entre três e quatro

anos de idade. As análises realizadas do brincar nesta turma foram divididas pela pesquisadora, em três itens sendo o Campão (parque externo); A sala; e A rotina.

Os resultados encontrados por Navarro (2009) faz referencia à dicotomia entre as atividades da sala e do parque, sendo que no primeiro se estuda e no segundo se brinca, além da rotina que delimita o tempo de brincadeiras no parque. Contudo, a professora procura valorizar o brincar, porém a organização destes momentos poderiam se dar de maneira diferenciada.

A pesquisa da autora Sangelita Miranda Franco Mariano (2009), intitulada “Brincadeiras e jogos na Educação Infantil: O lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos”, foi realizada na rede municipal de Uberlândia, na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Criar, na turma 1º período D, com crianças entre quatro e cinco anos de idade.

O objetivo da pesquisa foi conhecer e analisar quando e como ocorriam atividades lúdicas no cotidiano de uma turma da educação infantil, utilizando como metodologia entrevistas, observações, além de conversas informais com a professora da turma.

A autora traz como resultados da prática observada e analisada, que o lúdico não era considerado prioridade no processo educativo das crianças, sendo que as brincadeiras ocorriam em um tempo curto e também sem um planejamento prévio.

A pesquisa da autora Leila Lira Peters (2009), intitulada “Brincar para quê? Escola é lugar de aprender: Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar”. Foi efetivada em uma escola da rede pública da Santa Catarina, especificamente em uma brinquedoteca escolar.

A pesquisa tinha como objetivo investigar como se constituía o brincar numa brinquedoteca escolar, suas características e contribuições para o processo de formação dos sujeitos envolvidos.

A brinquedoteca investigada era composta por cantos temáticos, sendo o da casinha, com objetos de cozinha e de cuidado com bebês; das fantasias, com roupas, sapatos e adereços; das miniaturas, composto por objetos de tamanho reduzido além de bonecas, bichos de pelúcias, entre outros materiais. No centro deste espaço tinha um grande tapete, considerado o canto das histórias e dos jogos. A brinquedista é a responsável por este espaço, sendo que as propostas eram pensadas por ela, juntamente com a professora da turma. Os

horários das turmas eram definidos pela equipe pedagógica da escola, sendo que cada turma frequentava a brinquedoteca por um período de 50 minutos, duas vezes por semana².

Os resultados admitidos por Peters (2009) referentes à brinquedoteca, como um espaço em que ocorrem brincadeiras lúdicas e também escolares, possibilitando que as crianças resinifiquem o brincar, a brinquedoteca e a si mesmos.

Indo além da análise das propostas, esta pesquisa contará com uma terceira etapa, na qual será realizado um trabalho de proposição de sequências lúdicas, explorando algumas possibilidades de materiais, de organização e de espaços a serem utilizados, bem como refletindo sobre o assunto e questão no contexto escolar vivenciado atualmente.

O brincar, como mencionado anteriormente, se constitui como atividade fundamental, e precisa ser compreendido de tal maneira, deste modo busca-se contribuir para a organização e planejamento deste conteúdo na prática intencional dos educadores.

² Na pesquisa as turmas analisadas são dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A brinquedoteca atende turmas de Educação Infantil uma vez por semana, por um período de uma hora cada turma.

4 CAPÍTULO III: COMO SE BRINCA? UM OLHAR PARA AS PESQUISAS

Partindo da leitura e análise das pesquisas mencionadas no capítulo anterior, foi possível perceber alguns pontos semelhantes nos dados observados pelas pesquisadoras. Deste modo, organizaram-se os dados nas seguintes categorias de análise: as rotinas no cotidiano das instituições de Educação Infantil; a dicotomia entre brincar e trabalhar; o brincar como tema a ser explorado; e para finalizar o papel do professor no brincar infantil.

Portanto, realizou-se uma análise destas categorias, revelando alguns aspectos observados a partir da leitura das pesquisas e também dos estudos sobre o brincar nas instituições de Educação Infantil.

4.1 PRA TUDO TÊM HORA! AS ROTINAS NO COTIDIANO INFANTIL

Nas instituições de Educação Infantil, principalmente, o período escolar é marcado por tempos diferenciados. Existe a hora da chegada, a hora da higiene, do lanche, do parque, enfim o turno da aula é subdividido em momentos que muitas vezes possuem horários fixos.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil aponta que a rotina representa a estrutura na qual está organizado, o tempo de trabalho com as crianças, descrevendo que esta “deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, 1998, p. 54).

Barbosa (2006) descreve a rotina como uma categoria que é estruturada pelos profissionais das escolas de Educação Infantil para que se organize e desenvolva o trabalho nas escolas.

As rotinas se constituem de uma sequência de tarefas que são realizadas diariamente, por exemplo, dormir, alimentar-se, ir ao banheiro, tomar banho, entre outras tarefas cotidianas. Assim, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37).

Nas escolas de Educação Infantil as rotinas são utilizadas para organizar o período de aula, sendo que podem se tornar ilusão, ou apenas repetição de atos, se não forem considerados os ritmos, a participação e o envolvimento dos sujeitos que participam deste processo (BARBOSA, 2006).

Desse modo, as rotinas deveriam ser flexíveis, levando em consideração que os tempos das crianças são diferenciados. Porém, como se percebe nas pesquisas analisadas, as rotinas prefixadas pelas instituições determinam o tempo para as atividades, principalmente para o brincar em espaços diferentes do da sala de aula.

A pesquisa de Peters (2009) aponta que a brinquedoteca se constitui como um espaço para as crianças brincarem, porém naquela instituição, este era desvalorizado, e muitas vezes o espaço da brinquedoteca era utilizado para execução de projetos desenvolvidos em sala de aula.

A pesquisadora Peters (2009, p. 150-151) afirma que, “O cotidiano escolar deveria ser organizado de forma a suprir a necessidade das crianças de brincar e de desenvolver atividades livres” sendo que o “tema estudado deveria inspirar a criança a brincar”.

Ao frisar apenas os projetos, a ludicidade, o brincar como direito e possibilidades de aprendizagem acabam sendo deixado de lado; o tempo na brinquedoteca é pequeno e este é um determinante na constituição das propostas.

Navarro (2009, p. 79) faz referência à rotina, descrevendo esta como,

importante mediadora do brincar, pois é ela que vai determinar a que horas e por quanto tempo a professora deve ficar com seus alunos no “campão”, é a rotina que vai permitir ou não a possibilidade de a professora criar projetos, realizar atividades em diferentes espaços.

A rotina é pensada por adultos, levando em consideração as vontades destes em relação às expectativas da escola. Esquecendo-se dos desejos das crianças, além de manipular os tempos das crianças, engessando as expectativas de ação que as mesmas têm ao estarem em contato com propostas lúdicas.

Nesta pesquisa o campão³ é o momento de brincadeiras no parque, o tempo que cada turma fica neste espaço é de 45 minutos, porém as brincadeiras são livres, com pouca intervenção da professora, que só intervém quando procurada por alguma criança.

O papel da professora, neste período, é apenas de cuidado, pois esta permanece observando as crianças, cuidando suas ações para que não se machuquem. Moyles (2006, p. 63) afirma que, fora da sala o papel do adulto de comandar se torna menos importante, e “o livre brincar da creche ou da sala está substancialmente, em um domínio em que prevalecem o controle e supervisão do adulto”.

³ O campão se refere ao parque externo da escola.

De acordo, com a nota do diário de campo do dia 09/04/2008, “As crianças, ao chegarem perto do ‘campão’ correm ansiosas para chegar logo, talvez porque ali se sintam livres, talvez porque para algumas, aquele seja o único momento do dia que tem para brincar com outras crianças” (NAVARRO, 2009, p. 86).

O campão tem um significado importante para as crianças, pois neste espaço podem expressar seus sentimentos por meio das brincadeiras que ali ocorrem, vivenciando um momento de liberdade, de conhecimento de si e de suas possibilidades através do brincar. Este espaço pode ser comparado ao tempo de recreio das instituições de Ensino Fundamental, por mais que não seja nomeado desta maneira, o tempo destinado ao campão, não tem um planejamento, as brincadeiras ocorrem por livre e espontânea decisão e vontade, no qual o adulto apenas observa. Neste espaço, “as crianças podem aumentar as experiências de determinar suas próprias atividades lúdicas e podem exercitar a escolha de atividades com poucas restrições além daquelas que elas próprias criarem” (BROWN, 2006, p. 64).

A pesquisa de Mariano (2009) aponta que na rotina da escola observada “o brincar estava subordinado a uma organização administrativa, cujas regras de funcionamento destinavam uma parcela de tempo para que as crianças pudessem dedicar-se ao lúdico, tempo este que não satisfazia as necessidades e desejos das crianças” (MARIANO, 2009, p. 120).

Mais uma vez a organização de horários específicos para as atividades, determinados pela instituição delimita o tempo de brincar. Como podem-se perceber nesta Nota de Campo, do dia 09/04/2008

Eram 13h10min de uma quarta-feira, dia aparentemente comum, as crianças vão chegando aos poucos entrando para a sala de aula, onde são recebidas carinhosamente pela Professora Madalena. A rotina da chegada é sempre a mesma: as crianças entrevam e logo na entrada, perto da porta e da mesa da professora ficava um grande armário de madeira com várias repartições, na parte de cima a professora guardava alguns materiais como brinquedos, tintas, pinceis e outros mais; a parte de baixo era o local onde as crianças depositavam suas mochilas. Depois de guardarem o material trazido de casa, cada criança procura um lugar para sentar, aquelas que ficam em pé e com dúvida quanto ao local em que se sentarão, são encaminhadas pela professora a uma mesinha. Nem sempre era permitido à criança sentar-se no local por ela escolhido, pois a professora tentava separar aquelas que ela acreditava que se ficassem juntas conversariam muito. Após todas as crianças estarem devidamente assentadas, a professora convidava-as para dirigirem-se ao *solarium*, dando início a aula. A professora Madalena pede que elas se sentem na rodinha, e avisa que hoje ela irá ensinar uma música nova. Assim que todas as crianças se acomodam ela começa a cantar uma música [...].

Às 14h45min a docente pede para fazer a fila para irem lanchar, como as crianças não se entendem umas com as outras em relação ao lugar que ocuparão na fila, a professora orienta que os menores fiquem na frente e os maiores atrás. Terminada a refeição, todos em fila voltam do refeitório e antes de entrarem na sala, bebem água e vão ao banheiro.

Eram 15h25min a professora diz que enquanto esperam o horário do parquinho vão fazer outra tarefinha [...] (NAVARRO, 2009, p. 122-123).

Ao chegar às 16h a professora avisou que estava no horário do parquinho, pede que todos façam a fila bem rápido para brincar, novamente o ritual da fila é repetido. Durante o tempo em que seus alunos brincam, a professora interfere apenas em uma disputa por brinquedos, ela atenta para o fato de que duas crianças (Murilo e Samanta) não estarem brincando, conversa com elas convencendo-as a participar da brincadeira.

Era um pouco mais de 16h30min quando a professora chama as crianças para novamente fazerem a fila, lavarem as mãos, irem ao banheiro e voltarem para a sala de aula.

Às 16h50min ao chegarem à sala, todos vão para o *solarium* comer fruta (maçã). Terminado o lanche a professora distribui a tarefa de casa, as crianças guardam os materiais na mochila, assentam-se em seus lugares para esperar a chegada dos pais (NAVARRO, 2009, p. 122-123).

Percebe-se que os horários são demarcados, e como aponta a autora “as crianças possuíam pouca liberdade para desenvolverem outras ações que não fossem aquelas previstas pela professora” (NAVARO, 2009, p. 123).

O brincar fica em segundo plano, só acontecendo no momento do parque, na sala de aula prevaleceu às atividades de preparação para a alfabetização. Conforme expõe Hall (2006), o letramento pode ser oferecido às crianças de diferentes maneiras, por meio do brincar, baseando este em experiências da vida cotidiana. O autor apresenta algumas sugestões de propostas em que o letramento está presente considerando as diferentes situações em que “as crianças vivenciarão o letramento de maneira significativa e intencional”. Ambientes lúdicos com materiais impressos, brincadeiras de mercado, restaurante, lojas, entre outras, são exemplos de situações que desencadearão várias propostas de brincadeiras em que a leitura e a escrita estarão presentes. Assim, nas instituições de Educação Infantil, as vivências das crianças estão sendo limitadas, para uma valorização das atividades prefixadas pela rotina da instituição.

O tempo nas escolas de Educação Infantil é pensado levando em consideração apenas a organização da rotina da instituição, sem considerar que o tempo e a forma como este é elaborado “também se constitui em aprendizagem para as crianças” (CARVALHO, 2014, p. 3). As crianças precisam ter tempo para se envolverem em uma proposta, para compreender o que está acontecendo, e também para brincar, aprender e descobrir, sem a cobrança cautelosa do decorrer do tempo relógio, que repreende o desenvolvimento das crianças e aprisiona o planejamento do professor, que precisa cronometrar o tempo de cada situação dentro dos momentos da rotina estabelecida pela instituição.

Deste modo, Mariano (2009, p. 144), afirma que “a organização do espaço e do tempo escolares configura-se como elemento significativo no processo educativo, comunica uma intencionalidade e é revelador de concepções que sustentam as práticas desenvolvidas”. As

experiências que são vividas pelas crianças na escola, são mediadas em grande parte pela organização destes aspectos, e para alcançar uma educação de qualidade é preciso permitir a participação das crianças nas escolhas das atividades, compreendendo as necessidades e particularidades das mesmas.

De acordo com Barbosa (2006, p. 45) “a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação”. Entendendo a rotina como um elemento da organização da instituição, e também como o planejamento das aulas realizado pelos professores, tendo como base a rotina da instituição, cabe ressaltar um aspecto importante relacionado ao tempo das atividades lúdicas, que dependerá principalmente do interesse das crianças, e não só do tempo previsto pela rotina. Considera-se importante a existência da rotina, pois as crianças começam a compreender a temporalidade das coisas, porém é necessário a flexibilização destes para um melhor aproveitamento do tempo escolar.

4.2 BRINCAR NÃO É TRABALHO? DICOTOMIA ENTRE BRINCAR X TRABALHAR

Aqui não é lugar nem é hora de brincar! A gente vai brincar depois lá no campo (NAVARRO, 2009, p. 121).

Este excerto da fala da professora se constitui como um de vários exemplos que se pode vivenciar nas escolas de Educação Infantil. Muitas vezes este está internalizado em conceitos, que sem dar conta fala-se e ensinam-se as crianças estes discursos.

A pesquisa de Navarro aponta que as crianças aprendem estes discursos que estão impregnados nas falas da professora, como percebe-se na passagem a seguir, “a professora pergunta para elas: O que vocês querem fazer hoje?”. Elas respondem: “Brincar”. A professora rebate “Só brincar? Pode só brincar na vida? E como a gente aprende as coisas?”. Eles respondem: “Com a lição!”. (Diário de campo, dia 6/5/2008 *apud* NAVARRO, 2009, p. 121).

Consegue-se perceber que as crianças já internalizaram que o brincar não é coisa séria, que só podem aprender por meio das lições.

Do mesmo modo, Mariano (2009, p. 145) descreve um trecho da nota de campo nº 46, do dia 14/08/08, em que o brincar acontece também nos espaços não determinados.

Passava das 14h, a aula transcorria normalmente, a professora explicava sobre a importância para a saúde de uma alimentação adequada, quando sentiu falta de duas meninas (Thaís e Waleska) que haviam saído aproximadamente há 30 minutos para beber água. Pediu que outra menina (Samanta) fosse procurar por elas no pátio. Depois de um curto intervalo de tempo, as três retornaram sorridentes, sendo que as duas primeiras estavam com os cabelos molhados; interrogadas pela professora sobre o que estavam fazendo, elas responderam:

Thaís: - A gente estava brincando!

Professora: - Brincando na hora da aula?

Waleska: - É que a gente brincou só um pouco.

Professora: - Vocês estavam brincando com água no bebedouro?

Thaís: - Não, a gente bebeu água e depois a gente brincou no banheiro.

Professora: - E na hora da aula é hora de fazer bagunça no banheiro?

Thaís: - Não, a gente nem fez bagunça, a gente só brincou de cabeleireiro, eu lavei o cabelo da Waleska e ela lavou o meu, depois eu fiz o penteado nela.

Observa-se que a professora demarca que na hora da aula não é admitido brincar, sendo que este é visto como bagunça. Tendo o brincar, papel central no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é fato que elas “brincarão apesar de, e não por causa de, qualquer provisão planejada para elas brincarem ou de uma aceitação real por parte do adulto de que o brincar pode desempenhar um papel central no currículo” (ABBOTT, 2006, p. 94).

Nota-se no exemplo anterior, que as crianças brincam, apesar de terem aula, buscam meios para brincar, afirmando que não fizeram bagunça. Nesta turma pesquisada por Navarro, está claro que ocorria a dissociação entre o brincar entendido como o lúdico, à hora de brincar e, trabalhar, como atividades pedagógicas, ou seja, escolares.

Abbott (2006) descreve que as crianças percebem quais são as atividades que os adultos participam, e estas são consideradas mais importantes. Como é difícil encontrar professores se envolvendo em atividades lúdicas, as tarefas importantes são aquelas referentes à aprendizagem, o que acaba reforçando a dicotomia, brincar e trabalhar. Como se vê no exemplo acima, a professora se detém na aula como momento de aprender, e as crianças buscam meios para brincar.

Na pesquisa de Peters (2009), a distinção também ocorre no espaço da brinquedoteca, no qual o brincar está voltado ao trabalho, a aprender e, o brincar livre, vem depois do trabalho como atividade de lazer.

A autora traz como exemplo a história “Os 3 porquinhos” produzida pelos estudantes da turma da 1ª série.

Os 3 porquinhos.

Era uma vez 3 porquinhos que moravam na floresta. Lá a vida era uma festa! Até que um dia resolveram construir sua própria moradia. Dois porquinhos eram “preguiçosos” e só queriam brincar! Cícero construiu sua casa de palha, para o trabalho rápido acabar!

Heitor fez sua casa de graveto para logo brincar.

Porém, o outro porquinho era trabalhador e preferiu sua casa de cimento e tijolos construir, pois sabia que o lobo mau tentaria sua casa destruir!

O lobo apareceu, começou a soprar e a casa de palha sumiu. Soprou a casa de gravetos e a casa destruiu!

Com a casa destruída, foram na casa de tijolos do porco trabalhador buscar abrigo.

Foi a sorte, pois o lobo mau tentou destruí-la também com um sopro bem forte.

Mas desta vez foi diferente e nem pense que a casa de tijolos foi derrubada!

O lobo mau de tão cansado caiu no chão. E o porquinho trabalhador ensinou aos seus irmãos uma lição: **primeiro vem o trabalho e depois a diversão**. (PETERS, 2009, p. 117- 118, grifos meus).

Ao passar dos anos na escolarização a dicotomia entre brincar e trabalhar aumenta, pois os discursos são cada vez mais taxativos, neste sentido, evidenciando que as crianças maiores não podem brincar na escola.

A versão da história “Os três porquinhos”, escrita pelos estudantes, expõe através da linguagem escrita o que foi associado e aprendido durante os anos de escolarização. A repetição de falas e de “sermões” são interiorizados e dessa forma o brincar é visto apenas como atividade de lazer.

É preciso compreender que “o brincar é uma parte natural de nossa vida e que tem valor tanto para as crianças quanto para os adultos” (MOYLES, 2002, p. 24). Brincar faz parte da constituição dos sujeitos. Pelo brincar se descobre, se aprimora e desenvolve-se as capacidades físicas, psicológicas e sociais.

Os professores precisam compreender que enquanto as crianças brincarem, elas estão aprendendo. Arce (2012), ao descrever que o ensino perpassa todo o trabalho realizado na Educação Infantil, afirma que “o ensino é a produção o intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais” (ARCE, 2012, p. 36).

Em relação ao questionamento apresentado no título desta seção “Brincar não é trabalho?”, permanece a reflexão quanto às experiências referente a estes dois conceitos. Quantas vezes você se diverte no seu trabalho? O trabalho lhe oferece desafios? Você tem oportunidade de desenvolver algumas habilidades? Enfim, alguns questionamentos apresentados por Moyles (2002), deixam a provocação de pensar sobre o brincar enquanto trabalho, muitas vezes o trabalho traz desafios, estimula e faz desejar saber mais, experimentar e vivenciar novas situações, como ocorre no brincar.

4.3 AS VÁRIAS FACETAS DO BRINCAR

Um tronco rapidinho vira um cavalo. Todos tentam subir em cima e se equilibrar. Agora já mudou, não são mais cavalos e sim motos. Depois usam para subir e pular ‘eu sou o super homem’, ‘e eu o Batman’ fingindo que estão voando (Diário de campo, 9/4/08 *apud* NAVARRO, 2009, p. 87).

O brincar faz parte do ser humano. E brincar não significa apenas ter um brinquedo, pode-se brincar sem um objeto específico. Tem as brincadeiras sonoras, brincadeiras corporais, entre outras, como explorado no capítulo um deste trabalho.

A imaginação e criatividade são aspectos fundamentais do brincar, que são explorados e aprimorados no processo de brincar. Girotto (2013, p. 23) declara que “A brincadeira é um comportamento socialmente construído e, portanto, aprendido”, deste modo “é fundamental que as crianças tenham muitas oportunidades de observá-la, aprendê-la e exercitá-la de maneira ampla e diversificada”.

Brincar se aprende brincando, experimentando, interagindo e vivenciando situações lúdicas. A epígrafe desta seção demonstra a capacidade das crianças imaginarem e montarem enredos para suas brincadeiras. O faz de conta pode ser entendido como uma “maneira de entender o mundo, lidar com a diversidade, experimentar e ensaiar novos papéis” (LINN, 2010, p. 35).

Na pesquisa de Navarro (2009) o campão é o espaço para as brincadeiras livres existindo a possibilidade das crianças brincarem com materiais da natureza, gravetos, folhas, pedras, entre outros que aguçam o brincar simbólico. Contudo, com a repetição das brincadeiras as possibilidades de exploração vão diminuindo. Neste caso, o esperado por parte da professora era a apresentação de alguns materiais, objetos, ou apenas alguns estímulos, mediando às situações que ocorriam neste ambiente.

Girotto (2013, p. 49) aponta que o espaço, também pode ser compreendido como agente educador, mas para isso “deve-se levar em conta as condições da criança, aquilo que pode ser acessado por ela, ser reconhecido, e ao mesmo tempo instigá-la em direção a novas descobertas, à ação, a uma diversidade de linguagens que ampliem o seu repertório de relações com o mundo”.

Neste caso, do campão, por exemplo, a professora poderia explorar alguns jogos de regras, propor atividades físicas, explorar materiais como cordas, bambolês, bolas, peteca, amarelinha, bem como propostas com tecidos ou caixas de papelão. Proporcionar aos estudantes novas possibilidades de interação com o ambiente, pois ter o parque e somente

brincar com o que é oferecido por ele, não garante reais níveis de aprendizagem e desenvolvimento.

Na sala de aula, também ocorriam brincadeiras livres, principalmente no final do turno de aula. Porém, neste espaço havia brinquedos em abundância, como se percebe no exemplo que a autora descreve.

Escolhiam o brinquedo que quisessem e iam para qualquer lugar. Os móveis presentes também participavam, a mesa podia servir de casa ou a cadeira de carro. Em uma ocasião, três crianças chegaram a construir uma pista para seus carrinhos. Elas utilizaram os materiais que encontraram pela sala, como um colchonete, caixa de papelão (tiraram todos os brinquedos que estavam dentro dela), baldes de brinquedos (também esvaziados pelas crianças). Juntaram tudo isso com a mesa e algumas cadeiras e a pista foi montada, mas não utilizada. Nessa situação a brincadeira foi à própria montagem da pista, pois quando esta ficou pronta, as crianças foram brincar de outra coisa. (NAVARRO, 2009, p. 104).

É preciso considerar que o desejo das crianças, no excerto apresentado acima, foi exatamente organizar a sala, montar a pista, este pode ser considerado o brincar exploratório, no qual as crianças adquiriram habilidades para que em uma nova oportunidade pudessem explorar novos materiais agregando conhecimentos aos já adquiridos. Uma das características da turma, na qual a autora deste trabalho é professora, é organizar e reorganizar os materiais da sala para suas brincadeiras, muitas vezes organizam as cadeiras para ser uma casa, hospital ou mercado, mas um colega começa caminhar sobre as cadeiras, assim, resolvem mudar de brincadeira, as cadeiras se transformam em uma ponte, mobilizando a participação de outros colegas, e também de mais cadeiras, aumentando o trajeto. Cada criança possui suas especificidades, e ao brincarem coletivamente vão acrescentando novos desafios e possibilidades aos enredos da brincadeira.

A pesquisa de Mariano (2009) aponta que o faz de conta estava presente na turma pesquisada sendo muito utilizado. A professora da turma dava às crianças a possibilidade de escolha das brincadeiras, que fica claro na Nota de Campo do dia 17/09/08:

Era aproximadamente 16h de uma quarta-feira, a professora já havia trabalhado com as crianças as atividades de rotina como calendário, quantidade de alunos, características climáticas do dia, leitura do alfabeto, música adequada ao tema da aula e também atividade escrita sobre o índio. Ela avisa a todos que está na hora do brinquedo e pergunta do que gostariam de brincar, os meninos respondem prontamente que querem brincar com o jogo do boliche, já as meninas optam por brincar de salão de beleza e escritório. Carolina, Mary, Samanta, Thaisa, Ana e Scheila inventam uma brincadeira em que estão se arrumando para ir a um casamento: (MARIANO, 2009, p. 129-130).

Mary: - Moça, quero fazer uma escova no meu cabelo, pra ir no casamento da igreja, ele tem que ficar bem lisinho, senão fica feio.
 Samanta: - Pode deixar que eu vou puxar e depois vou secar bem liso.
 Ana: - Eu não vou querer o cabelo pintado de preto, acho que vou pintar é de amarelo.
 Sheila: - Pintar o cabelo é muito caro, é melhor brincar só de passar o secador.
 Ana: - No casamento da minha tia, eu não vou pintar, é só hoje que eu quero.
 Carolina: - Tem que andar de pressa para poder fazer as maquiagens, o batom tem que ser bem rosinha.
 Ana: - Ah! É, a gente é moça grande pode passar batom, perfume e calçar sapato bem alto. (MARIANO, 2009, p. 129-130).

Concluí-se com o excerto acima, que há divisão de grupos por preferências, apesar disso o enredo do faz de conta da brincadeira imaginária está presente e acompanha a brincadeira das meninas.

As crianças estão inseridas em um mundo social, desde que nascem estão se comunicando e interagindo com as pessoas ao seu redor. De acordo, com Corsaro (2002) é por meio da interação com outros colegas no contexto escolar, que a criança irá produzir “a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto” (CORSARO, 2002, p. 114). Assim, a cultura de pares é construída através da apropriação e recriação das informações do mundo adulto. Em outra passagem é possível perceber a organização das crianças para as brincadeiras na sala.

[...] Paula: - Vamos colocar as mesas em fila para virar um túnel!
 Murilo: - A tia vai brigar!
 Luiz: - A gente fala que é para o trem passar!
 Ana: - A mesa não está pesada!
 Sheila: - Eu vou construir o trem.
 Murilo: - Eu sei fazer trem e ônibus.
 Em pouco mais de 10 minutos esse grupo e outras crianças que se juntaram a eles fizeram uma fila de cadeiras, onde cada um se sentava imitando o barulho do trem. Como viram que não iam conseguir arrastar as cadeiras para passar debaixo do “túnel”, logo desistiram de sua construção e ficaram brincando de motorista e passageiro. (Nota de Campo nº 36 – 18/06/2008 *apud* MARIANO, 2009, p. 175)

Por mais que a turma estava dividida em grupos, com algum brinquedo, as crianças tiveram autonomia para modificar o contexto da sala de aula. As crianças se apropriam das vivências familiares, e produzem narrativas em suas brincadeiras de faz de conta com base nas percepções do mundo a sua volta, principalmente aquelas que foram relevantes para compreender o mundo dos adultos (CORSARO, 2002).

As crianças vivenciam um processo de construção da brincadeira e para isso utilizam os materiais disponíveis naquele espaço. Girotto (2013, p. 18) descreve que “A criança se

utiliza dos elementos ao seu redor, aqueles que têm acesso em sua cultura, em seu meio social. Com eles, compõe e enriquece a brincadeira”. O mobiliário escolar faz parte do contexto, e as crianças utilizam estes, como parte da brincadeira.

O brincar na pesquisa de Peters (2009) ocorria na brinquedoteca, era pautado principalmente em jogos com teor educativo⁴.

4.4 O ADULTO QUE BRINCA: O PAPEL DO PROFESSOR NO BRINCAR INFANTIL

Adultos que assim vivem – para brincar e fazer brincar – podem estimular a construção de um outro senso de realidade por meio do qual a participação social, marcada por um novo imaginário, novos princípios e novos valores seja possível, através da solidariedade, da ousadia e da autonomia experimentadas nas atividades lúdicas. (FORTUNA, 2011, p. 97).

Percebe-se no decorrer das análises, realizadas até o momento, que o professor é sempre lembrado, seja por sua participação, por delimitar o tipo do brincar ou por organizar ou não o brincar das crianças. Nesta seção serão apresentadas algumas ideias referentes ao papel do professor com base nas pesquisas analisadas.

A epígrafe que inicia esta seção, faz pensar os momentos em que se dedica a explorar as situações lúdicas com as crianças, em que o professor se transforma em personagens para os seus enredos, como médica, cozinheira, a cliente do salão de beleza, enfim se faz presente, mediando e interagindo nas brincadeiras com as crianças. Por meio desta mediação e também da observação das ações das crianças nas brincadeiras, descobre-se muitas capacidades delas, como se formam e se entendem enquanto grupo, distribuindo e explorando os papéis sociais vivenciados fora da escola no contexto da sala de aula.

Neste sentido, concorda-se com Moyles (2002, p.139), ao afirmar que

O papel do professor é vital para a comunicação e a aprendizagem efetivas das crianças, não porque os professores necessariamente ensinam didaticamente, mas porque eles proporcionam a estrutura e o ambiente certos para que aconteçam o brincar e a aprendizagem efetiva. (MOYLES, 2002, p. 139).

Mas será que é isso que se encontra no cotidiano das instituições da Educação Infantil? Será que existe a intervenção e mediação necessária para contribuir com o brincar infantil?

⁴ A pesquisa traz experiências de estudantes do Ensino Fundamental, como o objetivo deste trabalho é o brincar na Educação Infantil, não será parado nas análises do brincar neste espaço.

Na pesquisa de Navarro (2009), a professora entrevistada intervém muito pouco nas brincadeiras das crianças, contendo as crianças até a professora para mostrar coisas, oferecer comidas, enfim, procurando o envolvimento da mesma. Como fica visível na passagem a seguir, “– Professora fiz um bolo de morango para você! A professora prova o bolo e diz: -Hummm!, estava uma delícia! E a menina sai toda feliz...” (Diário de Campo, dia 18/04/08 *apud* NAVARRO, 2009, p. 93).

Smith (2006, p. 33) fala do envolvimento do adulto no brincar, citando o exemplo dos bolos de areia molhada, nesta situação o professor poderia intervir dando sugestões de novos formatos de bolo, novas decorações, e também pode utilizar esta para desenvolver outras habilidades como a matemática, realizando a contagem dos bolos feitos. Neste exemplo, o professor precisou observar o brincar e posteriormente agiu buscando desenvolvê-lo.

O educador deve ser um observador do brincar infantil, para através das evidências e necessidades visualizadas nas interações, poder propor novos desafios. Girotto (2013, p. 32) aponta que o educador “deve colocar-se de modo sensível e participativo diante das experiências do brincar”.

A experiência citada no exemplo anterior poderia ser mais bem aproveitada pela professora, aguçando novas possibilidades, questionando e compartilhando e a situação criada pela menina. Cabe salientar, o importante papel desempenhado pela linguagem, pois sendo esta o principal meio de comunicação, ela está presente em todas as situações vividas pelas pessoas, e ao professor também cabe o estímulo à oralidade. Moyles (2002, p. 54) assegura que “os professores precisam reservar um tempo para explorar a linguagem das crianças”, sendo esta exploração, por meio de conversas individuais sobre as brincadeiras, ou pela criação de diálogos, debatendo sobre os processos lúdicos, enfim comunicando-se.

Navarro (2009) descreve ainda que a organização do material, e um ambiente estimulante com acessibilidade dos materiais pelos alunos, também fazem parte da mediação do professor. De acordo, com Moyles (2002, p. 101) “o professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas”. Deste modo, ao propor uma situação de aprendizagem, disponibilizando materiais adequados e um ambiente propício, estará efetivando seu papel ao acompanhar e estimular a exploração e a brincadeira por parte de seus estudantes.

Mariano (2009) descreve em sua pesquisa, que a professora da turma utilizava os momentos de brincadeira na sala, para realizar outras tarefas como organização do diário de

classe, de materiais didáticos, entre outros, deste modo se mantinha distante das situações lúdicas que ocorriam.

A autora narra à professora da turma como não participante das descobertas das crianças, “não se constituía como aquela pessoa que aprende sobre as crianças e com elas [...]” (MARIANO, 2009, p. 158).

O professor revela suas concepções no momento que organiza as propostas ou participa ativamente delas. A professora da turma pesquisada por Mariano (2009) mantém certo distanciamento dos seus alunos, impedindo que haja possibilidades de intervenção.

O envolvimento do adulto com a criança permite que este pense junto com a criança, “desafiando-a intelectualmente”. Principalmente nas brincadeiras, o professor, “pode, e deve, fomentar este tipo de pensamento estimulando a criança” (ARCE, 2013, p. 30). Assim, o professor propicia aos alunos novos elementos, ampliando o brincar iniciado pela criança.

Smith (2006, p. 30) assinala que o adulto pode ajudar as crianças a desenvolver o brincar, podendo “estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras”. Para o professor auxiliar no desenvolvimento do brincar, ele deve ter um conhecimento sobre sua turma, preferências, progressos e também dificuldades que podem ser exploradas durante o brincar.

Na brinquedoteca, pesquisa de Peters (2009), as decisões eram planejadas e avaliadas no grupo, porém quando as propostas eram livres a brinquedista apenas observava. As intervenções ocorriam em propostas planejadas, pela professora e brinquedista, juntamente com a turma, pois ocorriam momentos de conversação, relembrando o encontro anterior e/ou apresentando a proposta do dia. As crianças só opinavam quando não havia proposta, deste modo escolhendo os jogos e atividades.

Assim, a autora da pesquisa afirma que na brinquedoteca a maioria das atividades foi dirigida pelos adultos, ocorrendo pouca participação das crianças, muitas vezes a participação delas era obrigatória. Não sendo um momento prazeroso para a criança, no qual se sente a vontade para explorar novas habilidades ou conceitos, “na escola, o brincar pode ser exploratório, livre ou dirigido: o essencial é que se faça a criança avançar do ponto em que está no momento em sua aprendizagem, criando condições para a ampliação e revisão de seus conhecimentos [...]” (MOYLES, 2002, p.181). Quando não ocorre este processo na atividade lúdica, esta passa a ser apenas mais uma atividade.

Para concluir esta análise, Moyles (2006) garante que são os professores os responsáveis por observar diariamente o que acontece no brincar infantil, reconhecendo seu valor e mostrando o seu real significado para a aprendizagem.

Nas pesquisas analisadas percebe-se que o brincar realmente acontecia, porém não foram observadas, brincadeiras ou atividades lúdicas propostas pelos professores. Ficou evidente que o brincar livre e principalmente no parque é o que garante o direito de brincar das crianças nas instituições de Educação Infantil.

5 CAPÍTULO IV: IMAGINAR E CRIAR: PLANEJANDO UMA SESSÃO LÚDICA

As crianças, a todo o momento, encontram formas de reivindicar o seu direito a brincadeira, como fonte de descoberta, de sensibilização e conhecimento sobre o mundo, como forma de conhecerem o outro e a si mesmo, de sentir e perceber o seu corpo nos diferentes movimentos que ele produz [...]. (MORETI E SILVA, 2011, p. 45).

Como apresentado no capítulo anterior, às pesquisas analisadas não apresentaram propostas lúdicas, pensadas e organizadas para desenvolver o brincar infantil.

Neste capítulo, apresenta-se a terceira etapa deste trabalho, na qual exponho e articulo algumas propostas de situações lúdicas para as crianças pequenas. Compreendendo a necessidade de pensar e planejar momentos lúdicos que busquem o desenvolvimento integral da criança, sugere-se para tanto, algumas propostas para serem executadas com crianças de dois e três anos de idade.

Neste sentido, entende-se por sessão lúdica, propostas pensadas por professores para trabalhar e desenvolver habilidades, principalmente desenvolver o gosto e o desejo de brincar. O brincar se desenvolve independente da permissão da professora, ou dos momentos determinados pela rotina, como apresentado nos capítulos anteriores. Deste modo, pode-se dizer que as crianças vivenciam um brincar constante, para elas todos os lugares são para brincar, não realizando a diferenciação entre o momento que é permitido e aqueles que não são permitidos brincar. A rotina escolar, por vezes, é que delimita o tempo e os espaços para que a brincadeira possa ocorrer, ou muitas vezes o real sentido do brincar se dissolve, e restam apenas as brincadeiras no parque, sem um planejamento real de situações que envolvam o brincar.

Como posso observar em meu cotidiano como professora de educação infantil, com as crianças mais velhas as propostas lúdicas são mais raras, não acontecendo na maioria das vezes. Talvez seja pelo entendimento errôneo de “preparação para a vida adulta” (WAJSKOP, 2012, p. 82), ou pela quantidade de atividades que visam o conhecimento das letras e dos números, que as brincadeiras acabam sendo deixadas de lado, como se percebe a partir da análise das pesquisas citadas no capítulo anterior.

O brincar infantil é permeado pelo desejo, pela imaginação e criação de enredos, é preciso dar liberdade para que as crianças possam explorar os diferentes materiais, e oferecer materiais diferenciados, que vão além dos brinquedos industrializados. Linn (2010) afirma que muito dos brinquedos fabricados com base em personagens, limitam a ação da criança e o poder criativo delas, pois apenas imitam as ações dos personagens, sem criar enredos e

produzirem situações imaginárias. A autora em questão é uma defensora do brincar imaginativo, do faz de conta e acredita que o brincar tem poder de cura, além disso, “confere a oportunidade de aprender habilidades valiosas: mergulhar na experiência, solucionar problemas, criar possibilidades onde não existe, aprender como é ser outra pessoa e fazer algo novo a partir do que já existe” (LINN, 2010, p. 42).

Ao pensar em propostas deve-se considerar o entendimento de Moyles (2002), no qual ela expõe que todas as propostas são estruturadas pelos materiais que são disponibilizados, deste modo os materiais tem grande importância ao pensar os momentos lúdicos. Afirmando ainda que os materiais darão o status de situação lúdica, além de estruturarem a mesma.

Além disso, é necessário possibilitar a oportunidade de “experienciar, explorar e investigar os materiais por si mesmos, e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles” (MOYLES, 2002, p. 29). Somente após este primeiro contato com o material, que os adultos poderão utilizar este em uma situação dirigida.

O intuito das propostas é produzir desejo nas crianças, desejo de explorar, construir e produzir. E para isso, é necessário o planejamento e preparação do material a ser utilizado, além do envolvimento do professor como organizador e mediador das propostas.

De acordo com Paraíso (2009), o desejo deve ser um importante aliado das escolas, na hora de criar um currículo que possa cativar a criança, estimulando a mesma para que tome gosto por aprender, criando um vínculo prazeroso entre a criança e a escola. Deste modo é “preciso pensar e sentir. É preciso dedicar tempo e atenção ao desenvolvimento de si mesmo.” (PARAÍSO, 2009, p. 287). É preciso arriscar, se movimentar, construir outras possibilidades de intervenção, e assim produzir desejo. Para ser prazeroso deve levar em consideração as especificidades do grupo de crianças que são atendidas na turma, suas preferências, opiniões e necessidades. Corroborando o argumento, Moyles (2002, p. 100) afirma que “[...] o brincar é um processo e não um assunto é dentro dos assuntos que deve ver o brincar como meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada.”. Assim o brincar deve permear todo o currículo para Educação Infantil e estar presente em todas as propostas.

Necessidades sim, pois as crianças precisam brincar, e ao pensar em propostas, deve-se considerar “as especificidades, necessidades e interesses da infância, oferecendo espaços diversificados que promovam o contato com diferentes linguagens, experiências e representações, que considerem diferentes ações e relações com o meio” (GIROTTI, 2013, p. 48). Concebendo a criança como sujeito de sua aprendizagem, e a brincadeira como pressuposto para aprender, ficará claro que o espaço faz parte do contexto educativo e assim,

deve ser pensado para apoiar as propostas e experiências que promovem o desenvolvimento infantil, na multiplicidade de linguagens que compõe o ser criança.

As crianças pequenas merecem um destaque no desenvolvimento deste trabalho, por ser o foco do mesmo. A faixa etária entre os dois e três anos é uma fase de conquistas, por meio da exploração do ambiente, testando as propriedades dos objetos. Ocorre a passagem para o brincar imaginativo, no qual as crianças passam a dar vida para os objetos com quais estão brincando, além de conversarem com objetos, animais e coisas da natureza (GIROTTI, 2013).

Avaliando as particularidades desta fase, o professor deve indicar possibilidades para que as crianças possam expandir sua relação com os objetos, com o ambiente e com as outras crianças. As crianças pequenas possuem especificidades, e podem avançar muito em suas descobertas, sendo que as propostas lúdicas devem propiciar o descobrimento de novas habilidades, bem como desafiar as crianças a ir além do que sabem fazer, desvendando outras ações sobre os objetos, dando outras funções para materiais cotidianos.

As propostas aqui descritas estão baseadas nos aportes teóricos descritos no primeiro capítulo, os quais são de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho. Entre eles estão Moyles (2002 e 2006), Kishimoto (2011), Arce (2013), Girotto (2013), Linn (2010), entre outros, que demonstram certa preocupação com o brincar no contexto de educação infantil.

As sugestões apresentadas neste capítulo, são propostas que utilizam materiais simples, porém exigem a orientação e planejamento do professor, que tem papel fundamental na aprendizagem das crianças.

5.1 BRINCANDO COM CAIXAS, TUBOS E ROLOS DE PAPELÃO

O vídeo “The Adventure of a cardboardbox”⁵, demonstra a adoração de um menino por sua caixa de papelão. A caixa de papelão se transformou em sua companheira para todas as atividades e brincadeiras, aproveitando ao máximo sua criatividade e a linguagem do faz de conta. Além da caixa, o menino utiliza alguns objetos simples, que dão maior significado para as suas ações com a caixa de papelão. Seus familiares, também entram na brincadeira, e auxiliam em todos os percalços que a caixa ou o menino sofria. Assim, o adulto possibilitou

⁵ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=XnbhLwNUQ-Y>>. Acesso: 25 out. 2014.

ao menino diversas possibilidades de mediação com a caixa, vivenciando e experimentando diferentes formas de ação e brincadeira.



Figura 2 - Menino e sua caixa de papelão.

Fonte: Internet⁶.



Figura 3 - A brincadeira de um menino com sua caixa de papelão.

Fonte: Internet⁷.

⁶ Disponível em <http://i.vimeocdn.com/video/166518465_640.jpg> Acesso em 08 nov. 2014.

⁷ Disponível em <<http://film-english.com/2011/11/04/the-adventures-of-a-cardboard-box/>> Acesso em 08 nov. 2014.

Ao utilizar caixas de papelão, em propostas com crianças pequenas, podem-se perceber várias habilidades, e como utilizam da criatividade para inovarem em suas brincadeiras. A turma de Maternal I, na qual sou professora, tem verdadeira adoração por brincar com caixas de papelão, o que permite as observações quanto aos rumos da situação de aprendizagem aqui descrita.

A proposta pode acontecer na área externa ou em outro espaço amplo, no qual as crianças terão liberdade de movimentação para a exploração do material disponibilizado. Para esta proposta, o espaço é de extrema importância, pois deve ser preparado antecipadamente, distribuindo as caixas, tubos e rolos de papelão pelo espaço.

No primeiro contato das crianças com este espaço, deve-se deixar as crianças livres para explorar, observando as possibilidades de construção que o material permite. Heaslip (2006) afirma que, é necessário que as crianças tenham espaço e tempo para poderem aprender, alegando que em alguns momentos a intervenção do professor é apenas a observação, o olhar de fora, percebendo quais os encaminhamentos são necessários para que a brincadeira seja enriquecida.

Corroborando com Heaslip (2006) e Girotto (2013), ao exporem sobre o papel do educador no contexto do brincar, afirmam que é necessário oferecer as situações para que a brincadeira aconteça, bem como reconhecer sua importância e se envolver no brincar infantil. Deste modo, a participação do adulto é imprescindível, primeiramente organizando materiais e espaços, em seguida observando as ações, adotando novas possibilidades de interação e por fim, participar da brincadeira como mediador, intervindo e propondo novos desafios a partir das vivências do grupo de crianças.

No primeiro capítulo, foi citada algumas considerações de Arce (2013) ao tratar a respeito da corporificação da brincadeira, e neste processo o professor tem um importante papel, pois é na relação estabelecida entre o adulto e a criança, que as brincadeiras vão sendo construídas, além de objetivar a constituição de relações sociais. A partir das relações constituídas no espaço escolar, as crianças vão adquirindo mais autonomia para buscar novas relações e mais confiança no adulto que os acompanha.

A professora sendo este companheiro de brincadeiras deve acompanhar este processo, percebendo o que mais interessa nas crianças, o que já adquiriram de habilidades com o material, para que em um próximo momento mediar às ações das crianças, propondo novas maneiras de brincar, como por exemplo, brincar de colocar e tirar a cabeça de dentro das caixas, questionar as crianças sobre os tamanhos das mesmas, empurrar as caixas pelo espaço, provocar batidas nelas em diferentes ritmos, esperando que este gesto seja imitado pelas

crianças. A professora que brinca se constitui como um parceiro para as brincadeiras, sendo referência para as crianças, tanto que quando não conseguem resolver alguma situação ou organizar sozinhos alguns materiais, pedem auxílio para ela.

Além destes exemplos, a professora poderá mostrar caixas de diferentes tamanhos, e após colocá-las uma dentro da outra, assim como tubos que podem ser utilizados como suporte para produzir sons, batendo com as mãos sobre ele, no chão ou um no outro. Corroborando com o argumento, Gil e Almeida (2007), colocam que quando as crianças brincam com estes materiais simples, seja fazendo tentativas de empilhamento, de abrir e fechar, guardando um objeto dentro do outro, fazendo associações de objetos, estão aprendendo. Por meio das tentativas de exploração, as crianças desenvolvem noções de tamanho, quantidade, equilíbrio, maior e menor, e assim por diante. Girotto (2013) lembra ainda que ao utilizar as caixas de papelão, está se reutilizando materiais, ato importante para a preservação do meio ambiente.



Figura 4 - Caixas e tubos para a exploração.
Fonte: Própria Autora.

Após toda esta exploração inicial da criança, individualmente e com o grupo que compõe sua turma, e também depois da intervenção do adulto pode-se propor a construção de um túnel com obstáculos. As caixas podem ser organizadas pelo professor, montando o caminho, em seguida os rolos de papelão podem ser organizados de modo a serem os obstáculos, colocando-os em cima das caixas, que na hora da brincadeira as crianças tenham que passar por cima ou por baixo. É conveniente permitir que as crianças modifiquem,

alterem, troquem de lugar os obstáculos, elas darão muitas ideias e sugestões. O professor deve permitir que ocorra a interação entre o grupo, dando liberdade para construírem e vivenciarem a brincadeira.



Figura 5 - Caminho com tubos de papelão.
Fonte: Própria Autora.



Figura 6 - Caminho de tubos e caixas.
Fonte: Própria Autora.

As caixas podem se transformar em mil coisas, dependendo da imaginação das crianças, nestas situações o faz de conta é o principal componente, pois é ele que dará o enredo da brincadeira. Como descrito na Proposta Curricular Para Berçários (2009, p. 78) os objetos de sucatas, “com suas diferentes formas, cores, tamanhos e espessuras, tornam-se materiais que despertam grande interesse e estimulam o aprendizado das crianças”, possibilitando ações variadas para o desenvolvimento das brincadeiras. Em um momento, as caixas serão utilizadas como casas, em outros como carros, depois já se transformam em foguetes ou até mesmo em um baú secreto. Já se a brincadeira for de casinha, pode ser um fogão, a pia, a mesa, o berço do bebê, a cama dos pais, e assim vai, até onde a criatividade permitir.

Os temas das brincadeiras podem variar, e dependerá de experiências anteriores que as crianças adquiriram em contextos diferenciados. Ao construir com caixas e outros materiais, as crianças estão expressando sua imaginação e suas representações mentais (KISHIMOTO, 2011a). Assim, o papel do professor é observar essas situações, e oferecer novos suportes para a brincadeira, se é de casinha, o que mais é necessário? Podem-se oferecer novos materiais? O que se tem a disposição? Qual é o desejo das crianças? Cabe também, questionar as crianças sobre o que gostariam, ou o que precisam para sua brincadeira. Se não tiver essa interação e diálogo entre professor e crianças, o brincar pode ser considerado, brincar por brincar, sem intencionalidade e objetivos.

Além disto, as caixas podem ser empilhadas, fazendo com que as crianças exercitem a noção de equilíbrio e tamanho, pois através de tentativas de empilhar as caixas irão compreender qual a melhor maneira para que as caixas permaneçam empilhadas sem cair.



Figura 7 - Empilhamento de Caixas.
Fonte: Própria Autora.



Figura 8 - Torre de Caixas.
Fonte: Própria Autora.



Figura 9 - Caíram as caixas!
Fonte: Própria Autora.

As caixas podem ser desmontadas e com elas serem criadas pistas para brincar com os carrinhos, seguindo os caminhos que podem ser desenhados com canetões. Também, podem ser pintadas com guache, explorando a linguagem artística, tátil e visual. São tantas opções e maneiras de brincar que podem ser imaginadas e colocadas em prática, no entanto é necessário vontade por parte do professor, inspirando o desejo das crianças em imaginar e criar maneiras de brincar, construindo e reconstruindo novas culturas de pares. Corroborando o argumento, Corsaro (2011, p. 128) afirma que “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.”.

As crianças ao brincarem escolhem seus parceiros, seja por afinidade pessoal ou por preferência por brincadeiras, e nesta relação é que vão construindo uma cultura, na qual participam e produzem novas ações no contexto da educação infantil.

É importante salientar que a proposta pode acontecer em vários dias podendo ser repetida várias vezes, sempre agregando novas situações, por meio da apresentação de outras formas de organização e também outros materiais.

A sugestão é que seja realizado um miniprojeto, em que as propostas vão sendo aprimoradas ao longo de uma ou duas semanas. O mini projeto se caracteriza por ser um projeto mais curto, no qual as propostas são desencadeadas por dois ou três materiais, e todas as situações estão interligadas, como uma sequência de propostas. Como apresentado no quadro 4.

Assim, no planejamento, de uma sessão lúdica, pode-se perceber o que Moyles (2002, p. 28) aponta como a “espiral do brincar”, sendo o brincar um processo que se desenvolve e se aprimora por meio da brincadeira. Em um primeiro momento tem-se o brincar livre, exploratório, no qual as crianças conhecerão os materiais e após o brincar dirigido ou orientado pela professora, partindo desta experiência orientada, surgirão novas situações que desencadearão outro momento de brincadeira exploratória, e assim uma nova proposição do professor. Constituindo assim um movimento cíclico, como “uma espiral de brincar e aprender”.

Ao explorarem o material a primeira vez as crianças vão descobrindo possibilidades, e em um segundo momento já terão o domínio inicial sobre aquilo que desvendaram na primeira exploração. E com a proposta dirigida pelo professor irão se deparar com outras possibilidades ainda não reveladas, aumentando o nível de entendimento da criança sobre a situação e agregando mais habilidades e conhecimentos sobre o material. Deste modo,

percebe-se a importância da exploração livre e dirigida, considerando os avanços das crianças como propulsores de novas aprendizagens.

Quadro 3 - Proposta com caixas e tubos de papelão

Dia da Semana	Propostas a serem desenvolvidas
Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Hora do Conto: O Homem que amava caixas de Stephen King; ◆ Exploração livre das caixas e materiais de papelão no espaço externo, o professor deve observar o interesse das crianças, quais são as ações que mais se repetem;
Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exploração dos materiais com a interferência do adulto, partindo da observação da primeira exploração, propor novas situações como, por exemplo, a construção de torres, bonecos, carros, entre outras.
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Proposta desencadeada pelo adulto com intervenção das crianças, como sugestão a construção de um túnel, previamente montado pelo professor, que pode conter ou não obstáculos. ◆ Exploração livre e orientada do túnel, variando os obstáculos e após permitindo a interferência das crianças para reorganizar o túnel e os obstáculos.
Quinta- feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Partindo da vivência da proposta do dia anterior, pode ocorrer a readequação da proposta de acordo com as preferências e desejos das crianças. Uma sugestão é deixar que as crianças construam seu próprio túnel. As crianças têm liberdade para construir um novo caminho com as caixas e materiais disponíveis.
Sexta- feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Inserção de novos materiais à proposta, exploração livre das crianças sobre os materiais. Estes novos materiais vão depender do interesse da turma, pode-se permitir a pintura das caixas de papelão, ou a inserção de tecidos para aprimorarem a brincadeira de casinha.

Fonte: Própria Autora.

Na próxima seção será apresentada outra proposta que envolve caixas, mas de maneira diferenciada. Vale à pena continuar a leitura, e perceber que materiais simples podem se transformar em grandes situações de aprendizagem.

5.2 O QUE SERÁ QUE TEM NESTA CAIXA?

A proposta apresentada a seguir foi desenvolvida por mim, autora deste trabalho, no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, no qual foram propostas situações que envolviam as Caixas da Imaginação. A proposta foi intitulada de Sucatoteca: as caixas da imaginação, e era composta pelos seguintes materiais: caixa, livros infantis, revistas, diversos objetos (celular, teclado, bolsas, óculos), sucatas – embalagens diversas, potes de diversos formatos e tamanhos, rolos, bandejas, papéis, peças de roupas, brinquedos, objetos do cotidiano.

As caixas da imaginação eram organizadas pelo tipo de material que cada uma possuía, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Materiais que compõem as caixas da imaginação.

Caixa	Material
Livros e revistas	Caixa com livros infantis e revistas diversas, para leitura, observação de imagens, exploração de texturas e estimulação da imaginação.
Objetos Diversos	Esta caixa continha objetos diversos, para aguçar a imaginação e criatividade, como por exemplo: bolsas, teclados, celulares...
Sucatas	Esta foi composta por diversos tipos de sucatas, para compor as diversas brincadeiras possíveis dentro do mundo de faz de conta. Como por exemplo, potes de diversos tamanhos, rolos de papel, bandejas, embalagens de plástico e papel, litros, entre outros.
Potinhos e Panelinhas	Nesta caixa estavam disponíveis diversos potes, utensílios de cozinha, copinhos de plástico, entre outros materiais para a brincadeira de casinha, ou restaurante, enfim, aquilo que a imaginação permitir.

Fonte: Própria Autora.

A sala em que se realizou o estágio, não tinha muitos espaços para deixar cantos fixos, deste modo à intenção das Caixas da Imaginação era propor cantos temáticos, com a possibilidade de recolher e guardar nas caixas após a sua utilização, ocupando menos espaço.

As propostas com as Caixas permearam todo o período de estágio, pois foram utilizadas para brincadeiras, pesquisas e interatividades entre as crianças. A cada dia ocorria uma situação que desencadeava a exploração dos materiais. Em um primeiro momento, as caixas foram dispostas de maneira aleatória pelos cantos da sala, onde cada um pode explorar da forma que desejasse os elementos que ali se encontram.

As crianças ao perceberem a presença das caixas se encantaram, buscando saber o que tinha dentro delas, demonstravam curiosidade, procuravam investigar, e aos poucos foram abrindo as caixas e explorando os materiais que ali estavam disponíveis.

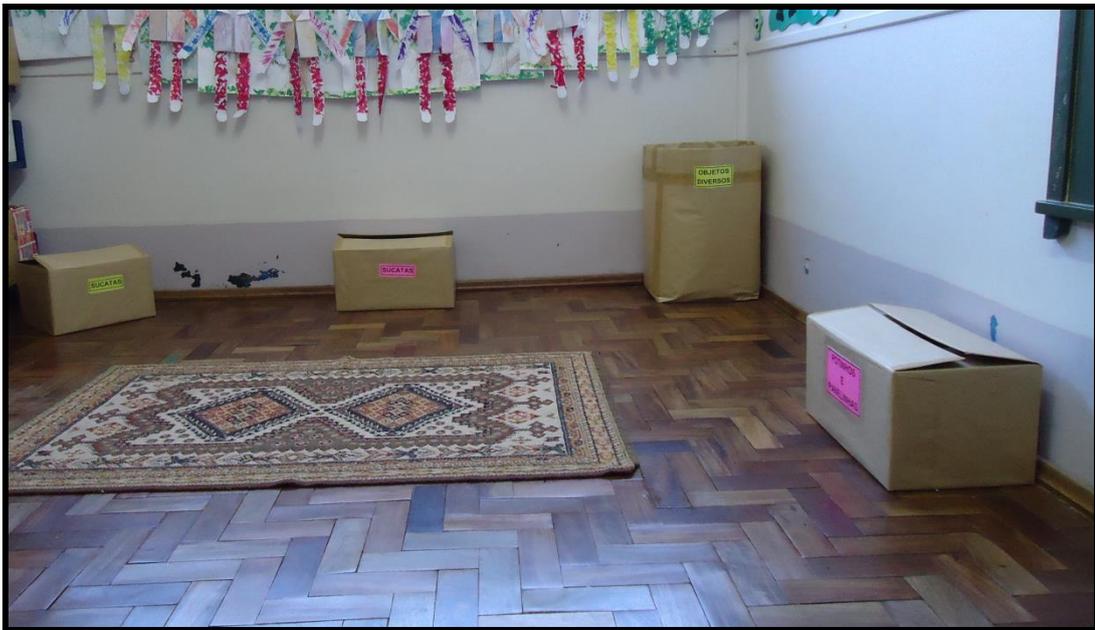


Figura 10 - Registro fotográfico que demonstra a organização das Caixas da Imaginação.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

As propostas podem variar, mas a exploração do material é essencial para novas descobertas. Na experiência que se vivenciou as crianças tiveram a liberdade para selecionar os objetos que queriam brincar, eram livres para escolher os espaços que utilizavam, sendo que ocupavam todo o espaço da sala de aula, formavam pequenos grupos de acordo com o interesse, montando e criando um espaço só deles no qual a brincadeira de faz de conta estava presente. Para tanto, vem à tona a importância do jogo simbólico, pois é através do representar que “as crianças se apropriam da realidade” (FREIRE, 2007, p. 25), assim vivencia e faz a leitura do mundo permitindo que estes conhecimentos sejam enriquecidos.

Ao propor situações de aprendizagem, pode-se delimitar os objetos de exploração em cada situação, como exemplo segue o Quadro 6, que apresenta uma sugestão de planejamento utilizando as caixas da imaginação.

Quadro 5 - Planejamento Caixas da Imaginação.

Dia da Semana	Propostas a serem desenvolvidas
Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exploração livre da caixa dos Livros e Revistas pelas crianças; escolha de livros para a contação de história; rodas de conversa sobre o que perceberam no material visualizado.
Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exploração livre dos materiais que estão nas Caixas da Imaginação: Sucatas e Objetos diversos; escolha dos materiais que desejam brincar; criação de grupos de interesse.
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exploração da Caixa dos Potinhos e Panelinhas; criação de ambientes com os materiais disponíveis na sala, como por exemplo, a cozinha com o fogão, mesa, pia, forno, entre outros objetos que fazem parte deste ambiente; ◆ Cabe ao professor fazer a intervenção nas brincadeiras e acrescentar novos elementos para aprimorar as propostas.
Quinta- feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exploração de todas as Caixas da Imaginação, propondo que cada criança escolha com o que deseja brincar; ◆ Observação por parte do professor das preferências das crianças, mediando as situações que ocorre durante a exploração; ◆ O professor pode colaborar com as interações, deixando os outros materiais da sala a disposição para a brincadeira, como por exemplo, bonecas, carrinhos, tecidos, entre outros.
Sexta- feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Construção de uma barraca com tecido, para aguçar a imaginação dos pequenos, o professor poderá dizer que estão entrando em um mundo de faz de conta, pedir para as crianças o que pode-se encontrar neste novo mundo, fazendo-os imaginar o que existe; ◆ Podem ser utilizados os elementos das Caixas da Imaginação para representar esta história de faz de conta criada com os alunos.

Fonte: A própria autora.

As caixas da imaginação possibilitam diversas construções, enredos e descobertas, cabe ao professor auxiliar neste processo de aprendizagem mediando as situações e indicando novos caminhos, para outras descobertas.

Na próxima seção será apresentada uma proposta inusitada, que envolve cores e diferentes texturas de papeis.

5.3 PROPOSTAS COM PAPEIS⁸



Figura 11 - Chegada na escola.
Fonte: Internet⁹.

A imagem que inicia esta seção mostra a chegada de uma criança na escola, e permite refletir quanto aos desejos da mesma ao entrar em contato com este novo espaço. A pluralidade de ideias e ações imaginadas pela criança fazem pensar sobre o que se propõe para as crianças, quais seus reais interesses, ou se está apenas pensando que é mais um aluno para

⁸ Realizada com uma turma de Maternal I – entre dois e três anos de idade, e apresentada na Disciplina Tópicos Especiais I: Educação Infantil as múltiplas linguagens dos bebês, realizada no sétimo semestre do curso de Pedagogia (2013/01).

⁹ Disponível em <<http://verinhaalfabetizacao.blogspot.com.br/2011/06/charges-de-francesco-tonucci.html>> Acesso em 08 nov. 2014.

povoar a sala de aula. As crianças desejam explorar suas linguagens, e o professor tem como desafio promover situações, nas quais as crianças possam dar liberdade a sua imaginação e viver suas infâncias, brincando e aprendendo.

São tantos desejos, que se materializam por meio de ações, exploração, vivências, testes e ao planejar e propor situações de aprendizagem, as ideias das crianças devem ser ouvidas, a criança precisa ter seu direito de falar, de auxiliar no seu próprio desenvolvimento. A proposta que se apresenta a seguir busca trabalhar com diferentes características dos papéis, explorando o desejo das crianças em perceber as diferenças e semelhanças entre os materiais.

Para a exploração de papéis, o intuito é que as crianças efetuem diferentes modos de ação sobre os mesmos. Deste modo, para a proposta os materiais necessários, são: papéis de diferentes cores, sendo eles de presente, celofane, camurça, laminado, entre outros; garrafas de plástico transparente, e outros recipientes que podem ser explorados; e caixas. Os materiais estão acessíveis, sendo muitos deles reaproveitados para a situação.

Esta proposta foi executada pela professora (autora deste trabalho) da turma de Maternal I, ao iniciar a proposta prepararam-se os materiais dentro de caixas, e ao chegarem à sala de aula foi iniciada a proposta, pois as crianças queriam descobrir o que tinha nas caixas. Neste momento, foi permitido que as crianças investigassem o que tinha dentro das caixas, usando o desejo que elas possuíam em descobrir para a exploração de novas maneiras de vivenciar o brincar.

A colocação de objetos e materiais que despertem o interesse e a motivação das crianças contribui para a criação de um contexto de aprendizagem ativa, à medida que oferece à criança oportunidade de manipulação, exploração, uso e partilha e estimula a linguagem expressiva da criança com outra criança e com o adulto. (PROPOSTA CURRICULAR PARA BERÇÁRIOS SÃO JOSÉ DOS CAMPOS SP, 2009, p. 79).

A figura 12 demonstra a organização inicial da situação de aprendizagem, sendo que durante o desenvolvimento da proposta as crianças utilizaram todo o espaço disponível para que a brincadeira ocorresse. Nesta proposta todos os momentos aconteceram dentro da sala de aula, porém podem-se disponibilizar os materiais na área externa, pois como afirma Barbosa (2006, p.135), “cada vez que se muda o cenário, que se trabalha em um novo contexto, surgem novas respostas, novas alternativas de ação. [...] Os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiência”. A mudança de espaço pode modificar a percepção das cores, permitindo que as sensações sejam diferenciadas, além de serem estabelecidas outras condições que mobilizem novas ações e novos processos de aprendizagem.



Figura 12 - Organização dos materiais da proposta com papeis
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ao entrarem em contato com o papel as crianças podem sentir as diferentes texturas – se é áspero ou macio, mole ou duro, grosso ou fino, observar suas cores, perceber se é fácil de amassar, enfim o contato com os papeis oferecem infinitudes de maneiras de aprender.

O professor tem a função de incentivador, estimulando as crianças a descreverem suas ações, questionando sobre o que estão fazendo, quais as percepções sobre o material, acreditando na capacidade das mesmas relatarem as suas impressões e ações sobre o material.

A proposta se repetiu por vários dias, seguindo uma sequência de situações, acrescentando novas maneiras de brincar e se relacionar com os materiais. Ao final da semana o interessante foi perceber o desejo das crianças em manipularem novamente aquele material. Perguntavam se iriam brincar novamente com os papeis, esta proposta gerou interesse e envolveu a turma, que construiu uma vasta experiência relacionada aos papeis.

A seguir descreve-se a ação de uma menina ao explorar o material disponibilizado, de acordo com as observações e anotações no diário de campo durante a execução do mini projeto.

Ao disponibilizar o material neste dia, cada criança se interessou por um material. Diana selecionou o material que iria utilizar pegando dois recipientes na caixa das sucata se alguns pedaços de papeis na caixa dos papeis. Sentou-se no tapete e começou suas testagens, primeiro pegou os pedaços de papeis celofane que tinha retirado da caixa e observou, após colocou o pedaço laranja dentro de um copinho de iogurte, amassando-o bem para entrar, em seguida pegou outro pedaço de papel, esta vez um amarelo, amassou e colocou dentro de outro recipiente de plástico que tinha selecionado na caixa das sucatas. Percebendo que ainda tinha espaço dentro deste recipiente, pegou outro pedaço de celofane, agora verde e coloca-o dentro, cobrindo

toda a borda do pote. Outras crianças passam por ela e observam, e sentam ao lado imitando a ação da colega (Nota do Diário de Campo 10/06/2013 apud NEIS, 2013).

Os registros da nota de campo demonstram a concentração desta criança ao explorar os papéis junto com outros recipientes. Nesta proposta, alguns papéis foram cortados em pedaços menores, outros deixados em tamanho grande, o que possibilita o estudo e a utilização dos mesmos em diferentes perspectivas.

A exploração da menina, conforme pode ser acompanhado na nota do diário de campo apresentada, iniciou com a escolha dos materiais, dentro da infinidade de pedaços de papéis escolheu o celofane, amassou o mesmo e colocou dentro de um recipiente, no caso um copinho de iogurte, após pegou um novo recipiente, observou-o e pegou outro pedaço de papel depositando-o dentro, em seguida pegou outro papel buscando preencher o copo. Os registros demonstram o que Kishimoto (2011a) afirma, ao descrever que no jogo infantil as crianças se concentram na atividade, no processo de brincar, não estando interessadas nos seus resultados, buscando alternativas de ação sobre o objeto.

Durante o desenvolvimento da proposta aconteceram diferentes tipos de exploração, além de depositar papéis dentro dos litros e outros recipientes, ocorreu brincadeiras de se esconder atrás do papel celofane, explorando as cores dos rostos dos colegas e da professora; o movimento de rasgar e amassar os papéis; fazer chuva de papel, jogando pedaços de papéis para cima, percebendo a mistura das cores, caindo sobre os colegas; também explorando o movimento de pinça, ao propor a construção de um varal de papéis, sendo que as crianças tinham disponíveis um varal e vários prendedores.

Os materiais foram disponibilizados para o grupo, permitindo a exploração e brincadeira livre, em seguida a professora mediava as ações das crianças propondo novos desafios ou questionando as crianças sobre as ações delas. Assim, construindo um ambiente rico em aprendizagem e brincadeira.

Desse modo, apresento a seguir um exemplo de planejamento de seção lúdica, para orientar a organização da proposta ao longo da semana de trabalho. É importante que as situações estejam relacionadas, que busquem complementar aquilo que já foi apreendido, que busquem ampliar o desejo da brincadeira.

Quadro 6 - Planejamento da Proposta com papéis.

Dia da Semana	Propostas a serem desenvolvidas
---------------	---------------------------------

Segunda-feira	♦ O professor deverá organizar o espaço, deixando a disposição os materiais para a exploração livre dos papeis, litros e outros recipientes.
Terça-feira	♦ No segundo momento a mediação do professor entra em ação, propondo novas maneiras de exploração, como por exemplo, propor a colocação dos papeis dentro das garrafas e de outros recipientes.
Quarta-feira	♦ Neste momento ocorre uma nova exploração dos papeis com a mediação do adulto, propondo que os alunos enxerguem através do papel celofane colorido, visualizando a mudança de cores no espelho e no rosto do colega.
Quinta- feira	♦Proposta desencadeada pelo adulto com intervenção das crianças. O professor deverá organizar um varal e disponibilizar vários prendedores. Em um primeiro momento observar quais são as ações das crianças e posteriormente incentivar que pendurem os papeis no varal.
Sexta- feira	♦Exploração livre dos papeis, litros, varal e prendedores. O professor deverá observar as novas configurações das brincadeiras e participar das mesmas, organizando novos enredos.

Fonte: Própria Autora.

O quadro mostra uma sugestão de como organizar um planejamento de situações lúdicas, mas cabe ao professor avaliar suas práticas e replanejar de acordo com o interesse e envolvimento do grupo.

Na seção seguinte, será apresentada uma proposta que deve ser planejada principalmente para os dias quentes, pois envolve água, material que aguça a curiosidade das crianças ao perceberem as sensações que ela possibilita.

5.3 BRINCAR COM ÁGUA PODE? EXPLORANDO QUANTIDADES, SENSAÇÕES E DINÂMICAS.

As brincadeiras com água estão entre as preferidas das crianças, porém não são muito frequentes nas instituições de Educação Infantil. Os motivos por não acontecer são vários, como espaço adequado para a execução da proposta, tempo agradável, a questão em que as

crianças vão se molhar, a organização do tempo para a troca de roupas, enfim, existem variados motivos para estas propostas estarem ausentes do cotidiano das instituições.

Contudo, as propostas que envolvem água são ricas em possibilidades de aprendizagem e de interação entre o grupo, pois fazem parte do dia a dia das crianças. De acordo com o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e brincadeiras de creche (BRASIL, 2012), as brincadeiras que envolvam água e terra, fazem parte do mundo físico, no qual percebem e experimentam estas situações por meio dos sentidos - tato, visão, audição, paladar e olfato. Deste modo, “ao brincar, a criança explora e experimenta o que se pode fazer com a água ou com a terra e vai compreendendo o mundo ao seu redor” (BRASIL, 2012, p. 44).

Kishimoto (2011, p. 30) propõe que as construções com materiais naturais como a água, “são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança”. Compreendendo que as ações das crianças são obtidas do mundo social, as relações estabelecidas com a família, com a escola, materiais propostos e também com seus pares.

O intuito das propostas é desafiar as crianças, partindo daquilo que elas sabem para aquilo que ainda não conseguem fazer. Através da brincadeira com água o desafio é trabalhar com quantidades, além da exploração das sensações que o contato do corpo com a água ocasiona.

A proposta deve ser realizada em um espaço externo à sala de aula, no qual pode comportar todas as ações do grupo sobre a água, inclusive molhar.

Para iniciar a situação de aprendizagem é necessário investigar as características dos objetos a serem explorados posteriormente, por este motivo que o primeiro momento é de contato com os objetos que serão utilizados posteriormente. O professor pode fazer uma seleção de recipientes que podem armazenar líquidos, como garrafas pet (grandes e pequenas), potes, baldes, bacias, jarras, borrifador, regador entre outros objetos que possam ser utilizados. Barbosa (2006) relata que os materiais são essenciais e sua variedade propõe novas alternativas de exploração para as crianças.

Neste momento cabe ao professor acompanhar o desenvolvimento da brincadeira e perceber os encaminhamentos que as crianças fazem partindo dos objetos e constituindo uma brincadeira de faz de conta.

No momento seguinte, introduz-se um novo ingrediente para a brincadeira, a água, que pode ser acomodada em baldes ou bacias e deixadas no espaço para a exploração das crianças. A intervenção do adulto nestes momentos é essencial, pois deve acompanhar as

reações das crianças ao entrarem em contato com a água, é imprescindível que as crianças tenham tempo para explorar a água, por si só. Quando desejarem podem buscar os outros objetos que também estarão disponíveis para acompanhar as brincadeiras.

No próximo momento de exploração, é significativo inserir na proposta os funis, que compõem variado grupo de elementos para a brincadeira. Os funis possibilitarão transvazar água de um recipiente para outro. Nesta interação cabe ao professor questionar os alunos, estimulando os pequenos a observarem a quantidade de água necessária para encher um balde, ou ainda encher várias garrafas, como também quantos recipientes são necessários para esvaziar uma bacia. Estes são alguns exemplos de situações que podem ser exploradas oralmente pelo professor, que além de estimular a expressão oral, aguça a curiosidade para descobrir mais da situação.

Nesta brincadeira desenvolvida partindo da exploração da água, pode-se trabalhar alguns conceitos e noções sem que as crianças percebam que isto está acontecendo, como exemplos pode-se citar: cheio e vazio, muito e pouco, mais e menos.

Além das propostas de transposição de água, da exploração de objetos podem-se incluir os pinceis, para que sejam realizadas pinturas com água, que aparecem enquanto estiverem molhadas, após secarem desaparecem. Podem ser oferecidos diferentes tipos de pinceis, grandes e pequenos, rolos, espumas, que proporcionarão diferentes marcas nas paredes.

Outra sugestão é a piscina, que pode ser instalada na escola nos dias mais quentes, explorando todo o corpo no contato com a água. Além da água podem ser oferecidos brinquedos, recipientes para transvazar líquidos, bolas, realizar experiências sobre objetos que afundam ou não afundam, entre outras propostas.

Cabe salientar que as crianças “ampliam seu conhecimento quando o adulto propicia materiais e tempo para brincar, observando ou desenhando situações que transformam o mundo físico, utilizando água, areia e terra” (BRASIL, 2012, p. 45). Considera-se a participação do professor fundamental para o desenvolvimento das propostas, sendo ele o organizador e mediador, assim, também aprenderá ao se envolver com as situações.

Segue abaixo uma sugestão de planejamento e organização das propostas citadas acima.

Quadro 7 - Planejamento da brincadeira com água.

Dia da Semana	Propostas a serem desenvolvidas
Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Brincadeira livre das crianças, por meio da exploração dos litros e outros recipientes (potes, bacias, jarras).
Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exploração dos materiais com a interferência do adulto. Neste momento a mediação do professor entra em ação, propondo novas maneiras de exploração, como por exemplo, propor um novo material para a exploração: baldes com água; ◆ O professor deve observar quais são as ações que as crianças realizam, se utilizam ou não a água, o que fazem com os materiais, entre outros pontos de observação.
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Proposta desencadeada pelo adulto com intervenção das crianças. O professor deve incentivar que as crianças transfiram a água de um recipiente para o outro, utilizando os recipientes disponíveis; ◆ O professor deve mediar as situações que possam ocorrer, observando diferentes maneiras de organização das crianças para a proposta.
Quinta- feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exploração dos materiais com a interferência do adulto. As crianças têm liberdade para explorar todos os materiais já apresentados para a proposta. O professor deve estar sempre presente, e neste momento pode apresentar um novo material de exploração, os funis para transpor a água para os litros; ◆ O adulto pode observar quais serão as ações das crianças e em seguida mostrar a elas como podem utilizá-lo para colocar água nos litros.
Sexta- feira	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Neste dia o professor pode propor outro material, os pinceis (que são utilizados para pintura com tinta guache, sendo eles pinceis, rolos ou espumas) para que realizem pinturas nos muros do pátio externo. É interessante que essa pintura seca com rapidez, e poderão ser construídos diferentes desenhos.

Fonte: Própria Autora

As propostas devem ser planejadas, porém quando surgem novos modos de ação sobre um objeto deve-se levar em consideração, mesmo não estando dentro do planejamento do dia. O importante é que haja interesse e envolvimento do grupo, que aconteçam várias situações dentro de uma proposta, engajando todos na brincadeira.

O planejamento serve para orientar a prática do professor, mas este deve estar ciente que o planejamento é flexível e pode ser alterado de acordo com o desenvolvimento da proposta. Ao observar as ações das crianças o professor poderá visualizar outros interesses, além daqueles imaginados e descritos no planejamento. Deste modo, poderá encaixar novos elementos para estruturar a proposta, alterando os rumos iniciais da mesma.

É interessante que além da observação o professor documente as propostas, seja por registros fotográficos e ou por filmagens, além das suas anotações no diário ou anedotário¹⁰. Pois estas podem ser aproveitadas como fonte de registro dos progressos das crianças, como um elemento de avaliação e também para que as crianças possam visualizar o que já produziram e construíram em seu período escolar. Lopes (2009, p.139) afirma, que:

Os registros apontam percursos, procedimentos, formas de encaminhamento. Além de possibilitarem a autoformação, também podem ser valiosos instrumentos de socialização e troca de experiências entre professores, favorecendo a produção e a sistematização de conhecimentos produzidos na prática e à luz da prática.

Assim os registros além de promoverem o acompanhamento dos avanços dos alunos, suas dificuldades e interesses, propiciam também uma autoavaliação por parte do professor, para repensar propostas e encaminhamentos para novas situações lúdicas.

¹⁰ Local no qual o professor registra ou descreve acontecimentos da vida escolar da criança, com descrições breves e objetivas.

6 PARA ENCERRAR: VAMOS GUARDAR OS BRINQUEDOS?

Esta pesquisa buscou perceber como ocorrem as possibilidades de ação, exploração e contato com diferentes materiais, nos momentos de brincadeira com crianças pequenas, na escola de Educação Infantil. Bem como revelar as interações que ocorrem entre crianças, crianças e adultos e, também entre crianças, adultos e objetos no momento da brincadeira. Deste modo o brincar se constitui como um importante mediador de conhecimentos, através da brincadeira as crianças aprendem, e muito.

O intuito deste trabalho foi à investigação das possibilidades de ação e interação das crianças pequenas com o brincar, no contexto da Educação Infantil. O caminho traçado para alcançar os objetivos da pesquisa em questão, foi desenvolvido em três etapas principais, a pesquisa bibliográfica, que subsidiou o embasamento teórico, a análise de pesquisas sobre o tema em questão, considerando as contribuições para o processo investigativo e por fim a proposição de seções lúdicas, explorando alguns materiais e algumas possibilidades de organização das mesmas no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível conhecer e aprofundar conhecimentos sobre o brincar, visualizando diferentes tipos de brincar, bem como, suas diferentes concepções e organizações. Percebendo, que os contextos e as rotinas influenciam o desenvolvimento do brincar, além de verificar que a participação do professor como organizador e mediador das propostas, ou como um companheiro para as brincadeiras das crianças, é fundamental para despertar o desejo pela brincadeira, e garantir um nível maior de habilidades e apropriações.

A análise das pesquisas trouxe a tona uma das questões que se pode observar no contexto que se vivencia em escolas, como professora de Educação Infantil, e que se torna muitas vezes contraditória. O brincar é qualificado como direito das crianças, porém o que se encontra nas instituições é o brincar com hora marcada, ou apenas o brincar no pátio, que não explora as reais condições que o brincar oferece para as crianças. Ele se esvazia de significado, apesar de que muitas vezes as crianças demonstrem o desejo pela brincadeira, e brincam apesar da vigilância dos professores. Cabe uma reflexão sobre o real sentido do direito de brincar na Educação Infantil, considerando as especificidades de cada fase.

A escola deve permitir, que as crianças brinquem, interajam, construam, destruam, explorem, tentem, imaginem, enfim, que possam viver seu tempo criança. Neste sentido compete afirmar que,

“A escola tem uma responsabilidade cada vez maior de garantir que elas não sejam privadas das oportunidades de descobrir a respeito de si e do mundo e que tenham o direito de aprender de uma maneira que seja apropriada para elas – por meio do seu brincar.” (HEASLIP, 2006, P.131).

Considerando que a brincadeira contribui para o processo de aprendizagem, é preciso pensar em propostas, disponibilizar tempo e espaço para as investigações e permitir o livre acesso aos materiais. Sem esquecer que o professor tem que estar presente, deve organizar espaços, propor materiais, observar as construções, fazer registros, ser companheiro das brincadeiras. Assim estará possibilitando reais condições para o desenvolvimento do brincar infantil.

Ao pensar em propostas, devem ser levados vários aspectos em consideração, como o espaço disponível, o tempo para as propostas, os materiais, o interesse das crianças, a faixa etária das mesmas, bem como o planejamento destas, como apresentado pelos autores Girotto (2013), Moyles (2002 e 2006), Kishimoto (2011), Arce (2013). Não obstante, o planejamento pode e deve ser flexível, pois as crianças agem sobre os materiais de formas diversificadas, nem sempre o que foi proposto para uma turma acontecerá da mesma forma em outra.

As experiências de mundo, as relações estabelecidas com seus pares, às vivências nos espaços escola e casa são diferentes e deste modo, as ações de exploração serão características de cada grupo de crianças.

Este estudo contribuiu para formação acadêmica e profissional, pois o brincar faz parte da minha prática, porém ao estudar mais sobre o brincar, pesquisar autores, perceber as relações com o contexto e sua amplitude, enquanto potencial para aprendizagem, percebe-se o quanto se age delimitando as ações das crianças no momento de brincadeira.

A reflexão sobre a prática sempre é válida, e buscar conhecer e aprender mais sobre os embasamentos das ações, faz com que se pense em outras possibilidades de ação, que não se faça sempre o mesmo, mas que possa retornar ao tempo da imaginação, da criatividade, em que os sonhos se tornavam realidade, e assim construir com as crianças, uma educação pautada pela curiosidade, pelo desejo de aprender e ser feliz.

Contudo, enquanto educador se estará sempre aprendendo, a reflexão e a busca fazem parte da vida. Não é uma tarefa fácil, mas é possível, porém cabe a cada um iniciar a sua pesquisa, partindo do seu desejo de aprender.

Este trabalho é apenas o início, fica o convite para novas descobertas. O brincar se constitui por ser um tema amplo, abrindo grandes leques de oportunidades para o estudo deste tema. Partindo deste estudo, pode-se propor a documentação de proposições lúdicas,

acompanhamento e registro de experiências de uma turma, que, enfim, possuem várias possibilidades.

Mas o desejo que permanece, é que as crianças brinquem!

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Lesley. "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 6. p. 94-107.
- ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 12. p. 177-188.
- BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas de peregrinos: percursos e desafios nos modos de fazer pesquisa em educação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p.63-77, 2006. , vol. 9, núm. 1, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.
- BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica - MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Básica, 1998. (v. 1, 2 e 3).
- BRASIL. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 4. p. 63-79.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Precisamos de mais tempo para brincar, pintar, cantar e dançar: O ponto de vista de crianças de quatro anos de idade sobre os usos do tempo no cotidiano da educação infantil**. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407015218_arquivo_precisamosde_maistempoparabrincar,pintar,cantaredancaropontodevistadecriançasdequatroanosdeidadesobre osusosdotempnocotidianodaeducacaoinfantil.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.
- CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação Lúdica docente e a universidade:** Contribuições da Ludobriografia e da Hermenêutica Filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Cap. 2.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo:** relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIL, Maria Stella Coutinho de Alcantara; ALMEIRA, Nancy Vinagre Fonseca de. **Brincando na creche:** programa de atendimento a bebês. São Carlos: Edufscar, 2007.

GIROTTO, Daniela. **Brincadeira em todo o canto:** Reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Petrópolis, 2013.

HALL, Nigel. O brincar, o letramento e o papel do professor. In: MOYLES, Janet R.. **A excelência do brincar:** A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 9. p. 135-147.

HEASLIP, Peter. Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In: MOYLES, Janet R.. **A excelência do brincar:** A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 8. p. 121-132.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

KITSON, Neil. "Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?" O brincar imaginativo: um caso para intervenção adulta. In: MOYLES, Janet R.. **A excelência do brincar:** A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 7. p. 108-120.

LINN, Susan. **Em defesa do faz de conta:** Preserve a brincadeira em um mundo dominado pela tecnologia. Rio de Janeiro: Bestseller, 2010. Tradução de Débora Guimarães Isidoro.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. O registro de práticas pedagógicas produzido por professores. In.: LOPES, Amanda Cristina Teagno . **Educação Infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 3, p.109-156.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **Brincadeiras e jogos na Educação Infantil:** O lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Aparecida da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. In: GOULART, Ana Lúcia Faria. **Culturas infantis em creches e pré-escolas:** estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Cap. 2. p. 35 – 56.

MOYLES, Janet R.. **Só brincar?** O papel do Brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. Tradução de Maria Adriana Veronese.

MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar:** A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **Reflexões acerca do brincar na educação infantil.** 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NEIS, Chaiane Orso. **Relatório de Prática como componente curricular da disciplina optativa Tópico Especial I: Educação Infantil: as múltiplas linguagens dos bebês.** 2013, 10p.

PARAÍSO, Marluçy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação e realidade.** Maio/ago 2009.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê?** Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 286 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PROPOSTA CURRICULAR PARA BERÇÁRIOS: Educação Infantil. São José dos Campos: Prefeitura do Município de São José dos Campos, v. 1, 2009.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R.. **A excelência do brincar:** A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1. p. 25-38.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil:** uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.