

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Gabriela Aline De Conto

Espaços de brincar na Educação Infantil

Porto Alegre  
1.Semestre  
2012

Gabriela Aline De Conto

Espaços de brincar na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título e Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna

Porto Alegre

1.Semestre

2012

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer...

... à minha família, pela base, pela credibilidade, pelo apoio e dedicação, por não medir esforços e pôr os estudos sempre em primeiro lugar, por permitir que eu fizesse minhas escolhas, por compreender a distância e a ausência, pela presença nos momentos em que precisei, pela preocupação e pela torcida. Essa conquista é nossa!

... à minha orientadora, Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna, pela dedicação com que me acolheu como orientanda, pela motivação e tranquilidade transmitidas a cada encontro, por acreditar no meu trabalho e na minha capacidade, pela escuta, pelas respostas instantâneas aos e-mails aflitos, pelas ternas e sábias palavras, pela competência e comprometimento com que me conduziste do início à conclusão deste trabalho. Foi uma honra tê-la como orientadora!

... àquele que sempre esteve ao meu lado, me apoiando, incentivando e acreditando no meu potencial, ouvindo meus desabaços e suportando meus momentos de insegurança. Gabriel Cogo, obrigada por tudo!

... às amigas desde sempre, que perto ou longe, sempre se fizeram presentes. Obrigada por compreenderem minha ausência, por torcerem comigo e por mim, por estarem sempre “ali” quando precisei, pelos divertidos finais de semana, seja em Encantado ou Porto Alegre. Obrigada pela cumplicidade!

... às amigas que a UFRGS me apresentou e que levarei sempre comigo: Vanessa, Melissa, Thaísa e Aline. Obrigada pela amizade sincera consolidada nesses quatro anos, pelo companheirismo, por tornarem este percurso mais leve, por não permitirem que eu desistisse, por alegrarem minhas manhãs, pela parceira, seja ela nos trabalhos, nos encontros ou nas festas. Nossa amizade foi essencial!

... à querida Melina Mörschbacher, pela disponibilidade e cautelosa revisão ao meu trabalho, pelas “festas dos estudos” e por tornar mais leve a reta final deste percurso. Obrigada amiga!

... à todos aqueles, que de uma forma ou outra, participaram da construção deste trabalho e da minha trajetória acadêmica, minha sincera gratidão!

*O espaço não é algo que emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas. E é sobre relações que se fala quando o assunto é educação.*

*Carmem Maria Craidy*

## RESUMO

A presente pesquisa de conclusão de curso foi realizada em torno da temática do brincar, tendo como questão norteadora do estudo: de que forma os espaços disponibilizados para o brincar na Educação Infantil determinam as interações estabelecidas entre os alunos? No seu desenvolvimento, busca-se destacar a importância dos espaços de brincar na Educação Infantil, bem como compreender o papel do educador na constituição e organização destes espaços e analisar as interações estabelecidas entre os sujeitos e o espaço físico. Para tanto, o trabalho constitui-se em uma análise de situações que foram observadas durante o período de estágio da autora – realizado em uma escola de ensino público localizada no município de Porto Alegre – ancorado nos estudos de Fortuna, Horn, Moyles, entre outros. A investigação se caracteriza, portanto, como de abordagem qualitativa, utilizando-se de elementos da etnografia. Em termos de conclusão, o trabalho apresenta uma série de considerações acerca do processo de formação docente da autora e do estudo realizado posteriormente. Através dele é possível constatar a efetiva importância dos espaços de brincar para o desenvolvimento infantil, bem como a importância de uma mediação adequada por parte do professor, tendo em vista propiciar a ocorrência de um brincar de qualidade, unindo brincadeira e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Espaços de brincar. Ação docente. Desenvolvimento infantil.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2. FIM OU RECOMEÇO? .....</b>	<b>10</b>
2.1 RELATOS DE UMA DOCENTE EM FORMAÇÃO .....	10
2.2 A PARTIR DE RELATOS EMERGEM ENCAMINHAMENTOS .....	11
<b>3. “O ESPAÇO NÃO É ALGO QUE EMOLDURE” .....</b>	<b>12</b>
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>15</b>
<b>5. CATEGORIAS DE ANÁLISE.....</b>	<b>18</b>
5.1 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: QUAL É O PAPEL DO EDUCADOR? .....	18
5.2 O BRINCAR LIVRE: RELAÇÕES E CONFLITOS.....	22
5.3 CANTOS TEMÁTICOS: A BRINCADEIRA ATRAVÉS DO FAZ DE CONTA.....	26
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>29</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>32</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

O presente documento constitui-se em um relato de pesquisa qualitativa, realizada em torno da temática do brincar, e tem como questão norteadora do estudo: de que forma a constituição dos espaços disponibilizados para o brincar na Educação Infantil determinam as interações estabelecidas entre os alunos?

Como objetivos principais, destacam-se:

- Discutir a importância dos espaços de brincar na Educação Infantil;
- Compreender o papel do educador na constituição e organização dos espaços de brincar;
- Analisar as relações estabelecidas entre aluno-aluno e alunos-espaço.

O interesse pela temática surgiu após o estágio obrigatório da sétima etapa do curso de Pedagogia, realizado em uma escola de ensino público localizada no município de Porto Alegre.

O trabalho inicia-se, portanto, com o relato de como ocorreu à entrada da autora – enquanto estagiária – na instituição, que posteriormente, acaba por despertar o interesse pelo assunto.

Em seguida, emergem importantes apontamentos referentes ao tema da pesquisa, destacando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, seguido pela importância dos espaços de brincar e o papel do educador – no que tange às relações entre o meio físico e os indivíduos. Após, faz-se referência aos métodos utilizados na pesquisa para, a seguir, caracterizar os sujeitos envolvidos bem como o espaço no qual a investigação transcorreu.

Este trabalho tem ainda a pretensão de apresentar, em síntese, as experiências mais relevantes do período de estágio, no que diz respeito às interações estabelecidas pelo grupo nos espaços que lhes foram disponibilizados.

Os relatos serão apresentados e analisados em três sessões. A primeira sessão trata do papel do educador na constituição e organização dos espaços de brincar; a segunda sessão aborda as relações e conflitos que ocorrem durante o brincar e a terceira refere-se aos cantos temáticos e as interações que ocorrem nesses espaços.

Em termos de conclusão, o trabalho apresenta uma série de considerações acerca do processo de formação docente da autora e do estudo realizado

posteriormente. A pesquisa tem como base uma experiência específica no espaço da educação, o que a torna, espera-se, uma fonte confiável de argumentação, uma vez que está acompanhada por uma teoria adequada.

## 2. FIM OU RECOMEÇO?

“O fim significa também um novo recomeço. Uma história termina, para que outra possa começar”. É desta forma que a autora conclui o seu relato do estágio obrigatório da sétima etapa do curso de Pedagogia. E é partindo deste princípio que se inicia este estudo com um breve relato do percurso da autora, enquanto professora estagiária de uma turma da Educação Infantil, o qual acabou por despertar, posteriormente, o interesse pela temática abordada no presente trabalho.

### 2.1 RELATOS DE UMA DOCENTE EM FORMAÇÃO

Ainda no primeiro contato com a instituição, fui informada de que devido à falta de professores, ocasionada por uma greve, os projetos de trabalho que estavam em andamento haviam sido paralisados no turno da manhã e nenhuma atividade deveria ser realizada até que a situação fosse normalizada.

Ao iniciar as observações deparei com mais um problema: a turma na qual eu realizaria meu estágio estava passando as manhãs junto à outra turma em uma sala de multiatividades, situação ocasionada novamente pela falta de professores.

Passei então a questionar-me: Como observar a turma naquele contexto? Como perceber as peculiaridades de cada aluno? Como detectar as preferências do grupo? Procurei então, atentar e me envolver em situações do brincar para poder conhecer um pouco das peculiaridades da turma em questão. Buscava ainda, através desta prática, interagir com o grupo e diagnosticar de que forma minhas propostas seriam aceitas.

As experiências vivenciadas através do brincar durante esse período de adaptação à turma possibilitaram recolher dados, perceber as peculiaridades de cada aluno, conhecer o ambiente que a partir de então me seria disponibilizado e as rotinas institucionais, para que eu pudesse proporcionar aos alunos experiências significativas e prazerosas, momentos de integração e novas descobertas, estabelecendo uma relação de respeito e tornando-me parte integrante daquele grupo.

Partindo desta experiência inicial, que permitiu reafirmar as minhas convicções sobre a importância do brincar e do pressuposto de que o lúdico, além

de propiciar momentos prazerosos aos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos e sociais, busquei inserir o brincar na minha prática, de forma cautelosa, visando uma brincadeira “nem tão largada que dispense o educador, nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira.” (FORTUNA, 2002. p.9).

## 2.2 A PARTIR DE RELATOS EMERGEM ENCAMINHAMENTOS

Ao final desta prática, ao retomar os escritos produzidos durante este período, foi possível perceber que algumas situações ali descritas eram merecedoras de um estudo mais aprofundado. Tomando como base as experiências vivenciadas durante este período e os estudos realizados na área do brincar, propus-me, então, a realizar este estudo.

### 3. “O ESPAÇO NÃO É ALGO QUE EMOLDURE”<sup>1</sup>

Quando falamos ou ouvimos a palavra brincar, logo a relacionamos a algo bom, divertido, que proporciona a adultos e crianças, sem distinção, momentos agradáveis e prazerosos. Os mais saudosistas lembram-se de sua infância e das alegrias associadas às brincadeiras como um momento inexistente na condição de vida adulta.

O brincar é, sem dúvida, um dos maiores prazeres da infância. Qualquer pessoa que já tenha observado ou participado do brincar infantil, perceberá quão “mágico” pode ser este momento, sendo descrito por Smith (2006, p.26) como “uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas”. Através de atividades lúdicas a criança é capaz de se expressar, criando e recriando brinquedos e brincadeiras que permitem conhecer um pouco de cada uma delas e da sua realidade. Conforme esclarece Fortuna (2004, p. 50):

Brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do Eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade.

A grande maioria dos educadores não apresenta dúvidas quanto à importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Todavia, quando a proposta é associar a brincadeira à aprendizagem, apresentam sérias resistências.

Ao contextualizar as formulações teóricas tomadas como base na atualidade, é possível desvendar as razões de uma compreensão desconexa entre aprendizagem e brincadeira. A identidade social da brincadeira-aprendizagem é colocada em voga no momento em que, desconhecendo a seu verdadeiro intuito, o educador “deixa brincar”, ou então, quando a brincadeira é deixada de lado e o ensino torna-se exclusivamente dirigido. Assim, a brincadeira, muitas vezes, é descaracterizada na oposição entre lugares de brincar e lugares de estudar. Como assinala Fortuna, “é preciso garantir o direito à brincadeira, o que implica oferecer

---

<sup>1</sup> Título extraído do prefácio do livro *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil* de Horn (2004), escrito por Carmen Maria Craidy, pois corrobora com a idéia central deste estudo.

meios e momentos propícios, o que requer educadores preparados para brincar e fazer brincar.” (2007, p.15).

Neste contexto, faz-se necessário destacar a importância do espaço que permite que o brincar se efetive no âmbito escolar. O termo espaço não é aqui referido tão somente como físico, mas como um “lugar onde as coisas acontecem”. Afinal, como apregoa Craidy no prefácio ao livro de Horn (2004, p. ix), “o espaço não é algo que emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas. E é sobre relações que se fala quando o assunto é educação”, ou seja, o espaço não é algo pronto, engessado, mas deve compor-se através das relações e interações nele vivenciadas.

Horn (2004) faz menção às contribuições de Zabalza e Fornero (1998), que distinguem espaço e ambiente, sem, contudo, dissociá-los: os autores referem-se ao termo espaço como “locais onde as atividades são realizadas”, e ao termo ambiente como “conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem”.

Desse modo, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes dele. Este é um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada, que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida (HORN, 2004, p.35).

Desta forma, é possível compreender que o espaço não é imparcial, ou seja, ele poderá promover ou confinar as aprendizagens. Tais contrastes dicotômicos dependerão das estruturas e das linguagens representativas de determinado espaço.

Horn apresenta um entendimento esclarecedor a respeito da perspectiva de Vygotsky no que tange às relações entre o meio social e o desenvolvimento dos indivíduos, quando afirma que

[...] o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelo signo e pelos outros. Desse modo, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo; é, ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética. A partir desse entendimento, acreditava que o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações reais em que se encontram (2004, p.18).

Partindo do entendimento de que as relações entre os indivíduos são determinadas pelo meio e remetendo esta perspectiva à Educação Infantil, voltemos,

pois, ao papel do educador. Horn (2004, p.16) cita a perspectiva de Wallon no que se refere à mediação humana entre os indivíduos e o meio físico:

[...] qualquer ser humano é biologicamente social desde o seu nascimento. Por conseguinte, deve adaptar-se ao meio social, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais. [...] Em razão disso, o meio assume uma importância significativa, assim como o papel do grupo, podendo-se inferir que os espaços destinados às crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças.

Desta forma, é possível supor que os espaços mais desafiadores para criança seriam aqueles em que a figura do educador seria descentralizada. E é nessa perspectiva que Horn (2006, p.31), através de seus estudos baseados em Rubiano e Silva (1993) afirma que “os espaços considerados mais bem organizados foram os de arranjos semiabertos, caracterizados por zonas circunscritas”. Nesses espaços os cantos das salas são separados pelo mobiliário, para que, desta forma, a criança possa ver o educador, sentindo-se assim segura para realizar diferentes atividades.

Sendo assim, é possível reafirmar o espaço como um elemento indispensável a ser pensado em sala de aula, visto que ele “não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (HORN, 2006, p.31).

#### 4. METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em um apanhado das experiências mais relevantes do período de estágio da autora – no que diz respeito às interações estabelecidas pelos alunos nos espaços que lhes foram disponibilizados. Para tanto, foram realizadas consultas ao seu diário de classe<sup>2</sup>.

Portanto, pode-se inferir que a pesquisa utiliza-se do método qualitativo com elementos da etnografia. Fino (2012, p.5), apoiado em Michael Genzuk define o termo etnografia como,

[...] um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa.

Neste caso, pode-se considerar que a pesquisa utiliza-se de elementos da etnografia, pois consiste na “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (SPRADLEY, 1979 *apud* ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 13-14), em que o problema é redescoberto em campo, ou seja, o pesquisador se insere no universo de pesquisa sem interesse de investigação específico, este vai sendo construído e delimitado durante o percurso, que é realizado pelo próprio pesquisador.

Hammersley (1990 *apud* FINO, 2012) define o termo etnografia como “investigação social”, apontando algumas funções que são igualmente apresentadas nesta pesquisa:

- o comportamento das pessoas é estudado no seu ambiente natural;
- a coleta de dados tem como princípio a observação e a conversação informal e não decorre de um planejamento anterior a sua execução;
- as categorias de análise são estabelecidas após a coleta de dados;
- o enfoque da pesquisa é um grupo com número limitado de pessoas;
- a análise dos dados assume caráter descritivo e interpretativo.

Pode-se ainda inferir que a pesquisa utiliza a observação participante enquanto método da pesquisa etnográfica. Fino (2012, p.4), apoiado em Bogdan e

---

<sup>2</sup> Instrumento utilizado pelo professor para registrar o que faz e/ou sucede no ambiente escolar diariamente.

Taylor (1975), define-a como “uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática”.

André (2005) faz menção ao “estudo de caso etnográfico”, que possui as características do estudo etnográfico – acima apontadas –, sendo, porém, utilizado quando o pesquisador quiser entender um caso específico, considerando o contexto em que ocorre e a sua complexidade. Sintetizando as idéias de vários estudiosos, a autora acima citada aponta que o estudo de caso do tipo etnográfico deve ser utilizado quando:

- O foco recai sobre uma realidade de caracterização específica;
- Considera-se que as características particulares que configuram a realidade em questão são fundamentais para o estudo, devido a sua inerente complexidade e unidade elementar;
- O interesse concentra-se na dinâmica natural de um contexto, podendo assim ser utilizado como um retrato do possível.

Os sujeitos envolvidos no estudo são dez alunos – sendo cinco meninas e cinco meninos –, de uma turma de Maternal, com faixa etária de três a quatro anos. A pesquisa foi efetuada durante o segundo semestre de 2011 – período em que a autora realizou o estágio obrigatório curricular de 300 h do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) –, em uma Instituição de Ensino Infantil da rede pública, localizada no município de Porto Alegre<sup>3</sup>.

Quanto ao aspecto físico dos espaços que visam oportunizar o brincar, a instituição na qual transcorre o estudo possui: três pátios externos, sendo um com pracinha e um com mini cancha poliesportiva, ludoteca e sala de atividades múltiplas.

A sala de aula da turma em destaque possui espaço amplo, é arejada e bem iluminada. O espaço central é livre, possuindo apenas um tapete. Um dos lados da sala é ocupado pelos cantos temáticos (canto das fantasias, canto da leitura, canto da casinha) e por uma prateleira com diversos jogos ao alcance das crianças. As mesas e cadeiras estão localizadas do outro lado da sala, afastadas dos jogos e

---

<sup>3</sup> Por questões éticas o nome da instituição será mantido sob sigilo e serão utilizados nomes fictícios para evitar a identificação dos sujeitos da pesquisa.

brinquedos. Alguns materiais – lápis de cor, caneta hidrocor, giz de cera e folhas de ofício – estão dispostos em uma prateleira e ao alcance das crianças e os demais encontram-se em um armário de uso exclusivo dos professores.

## 5. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Através da análise realizada com base nos relatos do diário de classe – que partiram das observações da autora sobre o comportamento dos alunos –, a pretensão deste capítulo se constitui em expor algumas considerações, que serão divididas em três sessões: a primeira sessão trata do papel do educador na constituição e organização dos espaços de brincar; a segunda sessão aborda as relações e conflitos que ocorrem durante o brincar, e a terceira refere-se aos cantos temáticos e as interações que ocorrem nesses espaços.

Os relatos retirados do diário de classe serão inseridos em uma moldura e com fonte em itálico, de modo a diferenciá-los das explanações teóricas utilizadas.

É de suma importância pontuar que a experiência em sala de aula ganha significado diferenciado quando contrastada a argumentações críticas de estudiosos da área da educação. Dessa forma, a prática e a teoria tornam-se complementares.

### 5.1 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: QUAL É O PAPEL DO EDUCADOR?

A primeira das situações que foi julgada merecedora de um estudo mais aprofundado é concernente a algumas mudanças que ocorreram em sala de aula, na disposição do mobiliário e dos recursos materiais. Através dos relatos, foi possível identificar que após estas mudanças, os espaços e recursos materiais passaram a ser mais bem aproveitados pelos alunos, propiciando um ambiente dinâmico de interação.

A disposição do mobiliário foi modificada, de forma a deixar os cantos temáticos mais fechados, separados por móveis baixos, permitindo assim, que o aluno pudesse, ao mesmo tempo, visualizar o professor e desfrutar de momentos de maior privacidade. Como citado anteriormente, os espaços semiabertos foram identificados como os mais desafiadores à criança, pois no momento em que ela consegue visualizar o educador, sem sentir-se permanentemente observada por ele, a criança busca realizar diferentes atividades sozinha, sentindo-se segura por saber que o professor estará por perto, caso necessite do seu auxílio (RUBIANO; SILVA, 1993 *apud* HORN, 2006). Nesta perspectiva, Horn (2004, p.16) através de seus estudos fundamentados em Wallon afirma que “[...] à medida que o adulto, neste

caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova a descentração de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagem sem sua intermediação direta”.

Os recursos materiais – lápis de cor, caneta hidrocor, giz de cera, folhas de ofício, livros, jogos pedagógicos e brinquedos diversos – foram disponibilizados às crianças de modo que estivessem ao seu alcance, permitindo uma maior autonomia por parte dos alunos e, ainda, contribuindo para que estes recursos passassem a ser mais utilizados pelo grupo.

Partindo do pressuposto de que o jogo é estruturado pelo ambiente, pelos recursos materiais e pelo contexto em que ocorre, podemos inferir que o professor desempenha um papel preponderantemente essencial para com o brincar, pois ele tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados. Assim, reforça-se o entendimento de que a qualidade do brincar infantil dependerá, em parte, da qualidade e quantidade dos recursos ofertados, bem como da competência do profissional da educação que orientará o processo.

Uma situação que despertou indagações que levaram a teorias e observações pode ser vista no exemplo de uma aluna que se sentia inibida em optar por alguns materiais, por necessitar o auxílio da professora. No momento em que estes materiais foram colocados em um local ao seu alcance, a aluna passou a interagir muito mais com os objetos. Tal relato possibilita a inferência de que a disposição dos recursos de uma sala de aula poderá incitar ou desestimular certos comportamentos. O exemplo citado pode ser observado nos trechos seguintes:

*Percebo que, por vezes, Maria sente-se constrangida em solicitar o uso de alguns recursos que não estão ao seu alcance e, se não questionada quanto ao interesse em utilizar determinado material e/ou brinquedo, opta por não utilizá-lo.*

Após uma compreensão da relação da aluna com os recursos materiais disponíveis em sala de aula, adotou-se uma nova postura de incentivo, o que resultou em novas reações e comportamento frente ao brincar:

*Venho percebendo que a interação de Maria com determinados objetos tornou-se frequente, visto que agora estão ao seu alcance, não necessitado, assim, do auxílio constante das professoras.*

Nesse contexto, o professor terá ainda o papel de mediador entre aluno e espaço, pois, além de organizar o espaço de forma a despertar o interesse do aluno em explorá-lo, ele deverá oportunizar as interações entre aluno e objeto, já que “não basta a criança estar em um espaço organizado de forma a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente.” (HORN, 2004, p.15).

No trecho seguinte é possível perceber o quanto a variação dos recursos disponíveis pode tornar a sala de aula um local mais atrativo e incentivador da interação entre aluno e objeto.

*Na sala de aula do M2<sup>4</sup> podemos encontrar o cantinho da leitura, com algumas poltronas e uma estante de livros – trocados com frequência, para abrir um maior leque de escolhas –, que estão ao alcance dos alunos e podem ser manuseados a qualquer momento. Disponibilizamos, também, novos jogos, como letras móveis, bingo das letras, e associação palavra-imagem. Os recursos citados são uma novidade e representam a sensação entre o grupo; com vistas a manter esse interesse pelo novo, os jogos disponibilizados são trocados periodicamente.*

No que se refere à quantidade de recursos disponibilizados, Heaslip (2006, p.127) argumenta que “para as crianças [...] o leque de escolhas que se abre geralmente é muito grande, e não surpreende que alguns neófitos pulem de uma atividade para outra, experimentando várias, mas não se detendo em nenhuma”. No intuito de evitar que isso aconteça o professor pode disponibilizar apenas alguns recursos, reservando os demais e ofertando-os em outro momento e/ou conversando com a criança, ajudando-a a escolher o objeto de sua preferência. O mesmo autor completa o seu raciocínio proferindo que “para que as crianças

---

<sup>4</sup> Turma do Maternal com faixa etária de três a quatro anos.

desenvolvam sua independência, elas precisam não apenas de escopo e amplitude em sua tomada de decisões, mas também de reflexão.” (HEASLIP, 2006, p.127).

Fortuna (2004) faz menção a um aspecto de fundamental importância, qual seja o “perto/longe” dos brinquedos, referindo-se aos brinquedos inacessíveis, que são aqueles que se pode olhar, mas não se pode tocar, servindo como elemento meramente decorativo, adorno. Porém, como esclarece a mesma autora,

Um brinquedo, uma brincadeira, um jogo, é tanto melhor quanto mais engendra mistério e oportuniza a ação (física ou mental). Assim, as condições em que é possível brincar são aquelas em que o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero espectador, passivo, como também é provocado, desafiado. (p. 50-51).

Ou seja, um jogo só será um jogo quando tiver alguém para jogá-lo. Enquanto estiver no armário do professor ou em alguma prateleira, fora do alcance da criança, ele será apenas um enfeite. O desenvolvimento infantil é orientado pela maior adesão de referências simbólicas e cognitivas e, assim, a interação física das crianças com os objetos é essencial para que esses passem a ser percebidos como brinquedos. (FORTUNA, 2002).

Outro fator preponderante citado por Fortuna (2002) refere-se à dinâmica organizacional da sala de aula. Segundo a autora, salas muito arrumadas revelam que os espaços não são explorados, que as crianças não brincam; adverso a isso, salas de aula muito bagunçadas podem indicar o descomprometimento por parte dos alunos no que tange a organização e cuidado com o espaço. A adequação da sala de aula executa uma função de balizar o que a criança pode fazer. É indispensável um entendimento do processo escolar como totalidade, onde a relação entre os elementos constituintes é significativa no processo de aprendizagem infantil: assim, não se deve ignorar o “onde” e o “como”.

A sala de aula é um espaço que deve ser planejado com cuidado. Todo o planejamento requer do educador intencionalidades, referenciais e uma prática avaliativa que lhe permita refletir sobre a sua atuação. Mas, para que isso seja possível, é necessário que o educador possua uma formação adequada, que possa lhe dar o suporte necessário a esta conduta.

Nesse sentido, é necessário um empenho não apenas por parte do profissional da educação, mas também da instituição de ensino que o abriga. A abertura de um espaço de exposição das necessidades e carências dos professores

em termos de recursos de ensino é uma prerrogativa para a melhora do espaço na educação.

Vale ressaltar que a instituição em questão foi um exemplo positivo, portanto raro no contexto das escolas públicas brasileiras, de interação entre professores e coordenadoria. As demandas são levadas em consideração e postas em pauta sempre que apresentam relevância, principalmente em termos de inovação nas dinâmicas e didáticas adotadas.

Através da disponibilidade satisfatória de recursos de ensino, há um elemento facilitador, bem como de incentivo, para que os professores sejam capazes de adaptar o espaço da sala de aula de modo a atender as demandas dos alunos, respeitando suas peculiaridades.

Em suma, a realidade educacional é demasiadamente complexa e não deve ser definida previamente por relações causais simplistas. O capítulo destacou, preponderantemente, as variáveis do espaço de sala de aula e do papel do educador nesse contexto, reconhecendo, todavia, que esses não são elementos únicos na determinação da qualidade do processo de aprendizagem. Afinal, “o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em sala de aula.” (HORN, 2004, p.15).

Partindo deste entendimento, as sessões que seguem apresentam outras variáveis que complementam este estudo.

## 5.2 O BRINCAR LIVRE: RELAÇÕES E CONFLITOS

A presente sessão aborda a importância das relações entre as crianças no espaço educacional. Como já foi anteriormente justificado, espaço diz respeito a um englobamento amplo de complexas relações, o que emerge de uma análise cuidadosa das dimensões de interação possíveis.

Horn (2004, p.17) cita a perspectiva de Wallon no que tange às relações estabelecidas entre a criança e seus pares, afirmando que, segundo o autor,

[...] o grupo social é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros lhe permite constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

Através dos relatos, foi possível perceber que os conflitos ocorrem com maior frequência durante o brincar livre, geralmente motivados pela disputa por algum brinquedo ou, até mesmo, pela exclusividade da atenção do colega.

*[...] os conflitos entre os alunos não são recorrentes, ao contrário, são características de momentos específicos: o brincar livre. Tais conflitos tornam-se causadores de birras e choros, que manifestam o desagrado da criança perante determinadas situações e são motivados pela disputa de algum brinquedo ou pela exclusividade do colega, manifestados através do deboche e da exclusão de alguma criança durante as brincadeiras.*

É possível inferir, ainda, que há uma maior recorrência de atritos durante o brincar no pátio, pois nesses momentos é possível que o aluno suponha estar sob um olhar menos atento ou, até mesmo, mais afastado do professor. Tal perspectiva se pauta, provavelmente, no fato de se tratar de um brincar mais “livre”, o que leva, talvez, o aluno a ter uma ideia de que, dessa forma, se exime das intencionalidades por parte do educador.

O que se pode perceber em diversas práticas é que, muitas vezes, o educador também acaba pecando, por supor que as atividades realizadas fora da sala de aula desempenham um papel meramente recreativo, não exigindo a intencionalidade de um brincar de sala de aula. Contudo, remete-se às palavras de Brown (2006, p. 63), ao referir-se à importância desses momentos para o desenvolvimento infantil.

*[...] se pudermos provar que o brincar no pátio de recreio influencia o desenvolvimento individual da criança, talvez a nossa visão do valor dessas atividades e do período que chamamos de recreio mude. Se mostrarmos que as atividades nessas áreas lúdicas também constituem uma parte construtiva do desenvolvimento social das crianças, qualquer movimento para limitar o tempo de recreio na escola – porque esses momentos trazem problemas de supervisão ou finanças – seria contraprodutivo e tacanho.*

Todavia, este entendimento é abdicado pela maioria dos educadores, tornando os ambientes em que o “livre” brincar acontece, liberto das intencionalidades do brincar de sala de aula. Neste contexto, é possível

compreender a razão de comportamentos, por parte dos alunos, que parecem desconsiderar a presença do educador.

Nos trechos a seguir, é possível observar a forma como tais conflitos ocorrem e a forma como, na experiência em questão, foram mediados:

*[...] ao chegar aos balanços e ver que estes já estavam sendo ocupados por Paulo e Malú, Carlos imediatamente empurra Paulo do balanço, dizendo que já havia se embalado por tempo suficiente, portanto era sua vez.*

O estudo não tem a intenção de adentrar profundamente na complexa temática das distinções de gênero. Todavia, surgiram elementos que foram considerados importantes de serem, ao menos, expostos com um olhar relativamente atento e crítico. Os conflitos físicos, que raramente ocorrem, acontecem com maior frequência entre os meninos, como percebe-se na situação relatada acima.

Hartup, French, Laursen, Johnston e Ogawa (1992 *apud* SAGER; SPERB, 1998, p.315) explicam a maior recorrência de conflitos entre meninos “[...] pelo fato de que entre as meninas há um grande esforço no sentido de atenuar o conflito, enquanto que entre os meninos o uso de ameaça e força é o comportamento mais frequente”.

*[...] durante situações de conflito, a estratégia adotada é a conversa, manifestando desagrado perante a situação, mas procurando saber o que aconteceu, resolvendo tais conflitos de forma que nenhuma das partes sintam-se injustiçada. Muitas vezes, percebo a necessidade de que eles mesmos se entendam através da conversa, incentivando-os desta forma a resolver seus próprios conflitos.*

Muitas vezes é mais cômodo para o educador tomar atitudes autoritárias, impondo-se frente aos alunos. O estudo adota a visão de que o uso da posição do profissional da educação não deve servir como um poder de juízo e decisão indiscriminada. Estimular o debate para a resolução dos conflitos é de suma

importância para que seja fomentada uma perspectiva de consenso, possível e necessário, entre partes em um espaço de convivência coletiva.

O fim de um conflito não representa, necessariamente, a solução do problema. Por vezes, a melhor opção encontra-se em ir além do motivo do impasse, para compreender e melhor orientar os alunos em termos de seus posicionamentos frente aos demais colegas, assim como seu relacionamento mais amplo com a sociedade.

Assim, essas situações podem ser boas oportunidades de aprendizagem se conduzidas intencionalmente, visando a melhor convivência entre as crianças. Através da conversa é possível fazer com que a criança perceba “em que errou” e “porque errou”, sendo capaz de refletir sobre as suas ações.

Os brinquedos e demais recursos utilizados durante o brincar, também acabam por persuadir a maneira como as crianças brincam e interagem entre si. Sager e Sperb (1998), utilizando-se de abordagens de pesquisadores que trouxeram grandes contribuições para a área da educação, referenciam sua argumentação teórica de modo a contextualizar o debate proposto. Os autores citam a “disponibilidade e quantidade de brinquedos” como condição relevante ao entendimento da forma como ocorrem as interações entre as crianças e seus pares: “[...] crianças tendem a conflitar mais e a se engajar em atividades paralelas, quando a quantidade de brinquedos é menor. Quando a quantidade de brinquedos aumenta, o brincar do tipo solitário passa a preponderar sobre os outros tipos.” (SAGER; SPERB, 1998, p. 311).

Através dos relatos obtidos no período de experiência em sala de aula é possível perceber que a interação conflituosa entre as crianças possui uma série de variáveis relevantes, destacando-se, entre elas, a disponibilidade de recursos materiais e os momentos de brincar livre.

É válido ressaltar, para fins didáticos, que elementos já apresentados anteriormente no estudo ressurgem ao tratarmos das diferentes dimensões que envolvem a temática de espaço de brincar. Isso ocorre porque os elementos abordados possuem relações complexas e muitas vezes indissociáveis – o que, apesar de comprometer um estudo sistemático em linha reta, acaba por enriquecer a análise. O estudo dos espaços de brincar, mais uma vez, comprova-se como

merecedor de análises muito mais atentas do que, comumente, encontramos em nossa literatura acadêmica e prática cotidiana.

### 5.3 CANTOS TEMÁTICOS: A BRINCADEIRA ATRAVÉS DO FAZ DE CONTA

A organização dos cantos temáticos já foi, em parte, destacada na primeira sessão. Todavia, esta fração do estudo concentra-se em destacar, mais especificamente, os elementos que compõe o brincar nestes espaços, de forma que os aspectos particulares do brincar sejam explorados de modo a revelar questões centrais que, inevitavelmente, são omitidas em um trabalho de pesquisa com vistas ao necessário trabalho de generalização da Ciência.

Observando as brincadeiras mais recorrentes nos cantos temáticos, é possível perceber que o faz de conta prevalece. Neste contexto, o brincar de faz de conta envolve o objeto, o significado que a criança atribui a ele e as interações que suscitarão a partir do jogo. As palavras de Vygotsky merecem atenção ao destacar a importância em se propiciar momentos que estimulem a ocorrência do brincar do tipo faz de conta:

O faz-de-conta é uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. [...] a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas (VYGOTSKY, 1998, p.124).

O estímulo, no presente estudo, assume uma posição de centralidade, o que condiciona o brincar, de certo modo, à atuação do profissional da educação e ao espaço físico da escola, juntamente com os seus recursos materiais disponíveis. Em relação à segunda dimensão apontada, Horn refere-se à importância de a criança ter um espaço povoado de objetos que propiciem a ocorrência de brincadeiras do tipo faz de conta:

[...] é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar [...]. Quando, por exemplo, a criança usa um pedaço de madeira como se fosse um avião, ela se relaciona com a idéia de avião [...]. Na verdade, esse objeto representa uma realidade ausente e auxilia a criança a separar o objeto do significado (2004, p.19).

Dentro dessa perspectiva, destacam-se, ainda, os materiais determinados, que fomentam o brincar imaginativo e criativo.

*É possível perceber um maior envolvimento dos alunos quando o brincar envolve materiais do tipo sucata [...]*

A partir do trecho extraído do diário de classe, é válido apontar a suscetibilidade do material de sucata. Essa constatação pode ser complementada por exemplos trazidos pelos autores Sager e Sperb (1998), que, ancorados na pesquisa de diferentes autores, percebem que “[...] o envolvimento das crianças com objetos usados em situações de faz de conta prolongava-se mais do que aqueles utilizados sem este fim, principalmente, quando o faz de conta envolvia o aparecimento de um enredo para brincadeira.” (VIEIRA, 1994 *apud* SAGER; SPERB, 1998, p.310). Para os autores, “o fato de os objetos não terem função única, provocou a organização das crianças de forma a favorecer o desenvolvimento do faz de conta.” (VERBA, 1993 *apud* SAGER; SPERB, 1998, p. 313).

Qualquer pessoa que já tenha observado ou participado do brincar infantil por certo período de tempo perceberá que as crianças nem sempre utilizam uma variedade tão grande de recursos, como frequentemente se sugere. Às vezes, elas restringem bastante os recursos e abusam da imaginação, “transformando” uma grande tampa em uma porta, em uma janela ou até mesmo em um escudo de super-herói. As crianças criam e recriam brinquedos e brincadeiras que nos permitem conhecer um pouco de cada uma delas e da sua realidade.

*O que mais pude observar foi as crianças representando o papel de mãe, pai, médico, professor, piloto, super-herói, princesa, etc. Sendo capaz de se colocar no lugar do outro, mergulhando nesse universo do faz de conta e recontando cada história a partir de suas próprias vivências.*

A abordagem recorrente reafirma a importância da atuação do educador, com vistas a proporcionar um ambiente estimulante ao brincar imaginativo e criativo – proporcionando o espaço e recursos necessários e apropriados. Reitera-se, ainda,

sobre a importância da intervenção do professor, “[...] não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa, e sim para estimular a atividade mental e psicomotora dos alunos, com questionamentos, e sugestões de encaminhamentos”. (FORTUNA, 2002, p.14). Muitos educadores entendem o brincar como um momento íntimo da criança, preferindo não intervir, mas o estudo defende que a intervenção no faz de conta permite que a criança mantenha a atividade em andamento, motivando-a a persistir e expandir a mesma.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do extenso percurso de pesquisa trilhado, espera-se que, neste momento final de exposição, seja possível apresentar de forma sistemática e satisfatória algumas inferências-chave sobre a importância da temática, bem como o meio adequado de abordá-la.

Reitera-se que o trabalho de conclusão se refere aos espaços de brincar e parte do pressuposto de que estes são momentos determinantes na estruturação da dinâmica de relações entre os alunos.

A partir de tal entendimento, o questionamento central da pesquisa se refere à forma como esses espaços se mostram relevantes. Importa ressaltar que em momento algum se tomou a tarefa, ou mesmo se teve a pretensão, de apresentar uma resposta definitiva ao debate ou todos os elementos em jogo nas relações que perpassam o espaço de brincar. A proposta é menos pretenciosa, mas, não por isso, irrelevante.

A partir da experiência do estágio obrigatório à conclusão de curso – ocorrida na sétima etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – foram reunidos materiais de base para a presente pesquisa, sejam eles: relatos de experiências, refinamento do olhar crítico sobre a prática educacional e embasamento teórico utilizado como suporte no decorrer das atividades em sala de aula.

O contexto do qual os recursos de aprendizagem emergiram foi o da educação infantil no ensino público, apesar de, como constatado no estudo, a experiência demonstrar um caráter de situação excepcional quando contrastada com a ampla maioria das experiências com o ensino público brasileiro. Assim, a análise entre sujeitos e espaço físico conta com significativa estrutura de recursos materiais e humanos e uma destacável relação de cooperação entre professores e supervisão escolar.

O embasamento teórico fornecido por vários autores, mas, preponderantemente, por Fortuna e Horn, quando somado a uma abordagem de caráter mais qualitativo – com uso de elementos da etnografia – fornece material para inferências fundamentadas sobre os espaços de brincar.

O trabalho foi dividido em três sessões – “Organização do espaço: qual é o papel do educador?”, “O brincar livre: relações e conflitos” e “Cantos temáticos: a brincadeira através do faz de conta” –, de forma que se buscou fornecer respostas satisfatórias aos objetivos de pesquisa formulados. A importância dos espaços de brincar foi amplamente questionada frente a diferentes variáveis-chave do espaço de sala de aula (relação espaço-aluno, aluno-professor e aluno-aluno), considerando a disponibilidade de recursos tanto materiais quanto humanos.

Os relatos confirmaram a importância do espaço de brincar como adequado a fomentar características de consenso e colaboração entre a turma, bem como perceber as mudanças coletivas e individuais dos alunos em termos do desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A presença de conflitos, nesse contexto, é, também, reavaliada. Através de recortes de espaço e de gênero, o conflito foi concebido como, não necessariamente, um mal a ser vetado de imediato. Por vezes, é possível que o conflito suscite debate, reflexão e amadurecimento por parte dos alunos – tanto envolvidos como presentes no contexto de conflito.

Um tema recorrente da pesquisa foi o do papel do educador nos processos de aprendizagem, o que tangenciou o processo de formação docente, os comportamentos usuais do profissional, bem como um entendimento particular de ideais de comportamento e seus riscos. Reconhe-se que a temática do papel do educador esteve presente em todas as categorias de análise e assumiu, para fins dessa pesquisa, a posição de uma variável de destaque.

A ênfase no profissional da educação é justificada por condicionar outras categorias apresentadas, ao revelar-se o papel de orientação e mediação do docente frente a diversas situações corriqueiras no espaço escolar.

Os espaços de brincar, para serem entendidos e utilizados de forma proveitosa e em sua totalidade, tendo em vista um brincar de qualidade, necessitam do educador. A união da brincadeira e aprendizagem não pode ser dissociada e, então, não deve ser tratada como tal no espaço de ensino.

A pesquisa é fundamentada em uma experiência particular no espaço da educação, o que proporciona que a experimentação do real tenha seu significado transmitido através de um estudo acompanhado de formulações teóricas reconhecidas e amplamente debatidas, mesmo que de forma ainda incipiente, na literatura da educação infantil.

O interesse pela temática decorreu da prática de estágio e o desenvolvimento da pesquisa permitiu uma reflexão consideravelmente mais esclarecida acerca dessa prática.

De início, a intenção de organizar a pesquisa em tópicos e categorias de análises separadas pareceu mais apropriada e didática. Todavia, com o aprofundamento de revisões teóricas, ficou evidente a impossibilidade de dissociação dos elementos e relações que compõem o espaço de brincar.

O estudo não tem a pretensão de apresentar orientações de mudança, mas, sim, expor uma experiência particular que pode ser funcional para análises mais amplas – devido a sua ênfase descritiva e a sua preocupação com elementos específicos do processo educacional.

A complexidade do assunto não permite que a pesquisa esgote as respostas a serem dadas e, nem mesmo, as perguntas a serem feitas. De modo oposto, abre caminho a futuros estudos interessados em desenvolver de forma mais qualificada as variáveis destacadas, tanto quanto elencar novas variáveis.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. P. 43-48.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 63-79.

FINO, Carlos N. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf> Acesso em: 16 maio 2012.

FORTUNA, Tânia. R. Os desafios de quem atua na Educação Infantil. **Atividades & Experiências**. P. 13-15, mar. 2007. Disponível em: <http://wwweducacionalcombr.cdn.educacional.net/revista/0107/pdf/entrevista.pdf> Acesso em: 15 maio 2012.

FORTUNA, Tânia Ramos. Papel do brincar: Aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico. **Revista do professor**. Porto Alegre. P. 9-14, jul./set. 2002.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivany S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 47-59.

HEASLIP, Peter. Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In: MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 121-132.

HORN, Maria da Graça S. O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil. **Revista Criança: do Professor de Educação Infantil**, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, n. 38, p. 29-32, jan. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev\\_crian\\_38.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_38.pdf) Acesso em: 02 abril 2012.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAGER, Fabio; SPERB, Tania M. O Brincar e os Brinquedos nos Conflitos Entre Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 1998, v.11, n. 2, p. 309-326.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 26-38.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.