

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



Relatório Final de Pesquisa



**Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de
formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental:
um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC**

Projeto de pesquisa envolvendo ano escolar de 2011/2012.

- Professora Leila Lira Peters (Colégio de Aplicação/UFSC)
- Vanessa Fortes da Silva (Bolsa de Extensão Pedagogia/UFSC – 2011/2012)
- Thaisa Wilwert (Bolsa de Estágio não obrigatório Pedagogia/UFSC - 2011)
- Mariana da Silva (Bolsa Permanência Pedagogia /UFSC- 2012)
- Waleska Silva Pomagerski (Bolsa de Estágio não obrigatório Psicologia/UFSC - 2011)
- Guilherme Braen de Matos (Bolsa de Extensão Psicologia/UFSC - 2011)
- Camila Lemos (Bolsa de Extensão Psicologia/UFSC - 2012)
- Jéssica Escudeiro (Bolsa de Extensão Design/UFSC - 2012)

FLORIANÓPOLIS

2012

Sumário

1. Introdução e justificativa.....	03
2. Objetivos.....	08
3. Marco Teórico.....	09
3.1. O brincar como um direito infantil.....	09
3.2. Definindo conceitos: o jogo, a brincadeira e o brinquedo como elementos que compõem a cultura Júdica infantil.....	12
3.3. Estado da Arte sobre o Ensino Fundamental de nove anos.....	13
3.4. O Ensino Fundamental de nove anos e o brincar.....	15
4. Método.....	20
4.1. Participantes	20
4.2. Procedimentos para a coleta das informações.....	21
4.3. Procedimentos para o tratamento e para a análise das informações.....	22
4.4. Caracterização da brinquedoteca: dinâmica de funcionamento.....	23
4.5. Caracterização da brinquedoteca: espaço físico.....	24
4.6. Caracterização da brinquedoteca: sistema de organização, catalogação e indexação de jogos e brinquedos.....	25
4.7. Caracterização preliminar do grupo 1C.....	26
5. Discussões.....	29
5.1. Roda dos Combinados.....	29
5.2. Roda das Experiências.....	32
5.3. Algumas considerações sobre o ritual inicial e final das atividades.....	33
5.4. O que aconteceu nos momentos do brincar no Labrinca.....	34
5.5. Algumas considerações sobre o que aconteceu nos momentos do brincar.....	34
5.6. Como aconteceu o brincar: processos de mediações e de apropriações.....	47
6. Considerações finais.....	63
7. Referências.....	67
8. Anexos.....	74
9. Cronograma de atividades.....	81

1. Introdução e justificativa

O LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação-UFSC) constitui-se enquanto um projeto interdisciplinar que considera o jogo, o brinquedo e a brincadeira como instrumentos de apropriação e de re-elaboração da realidade pela criança. Configura-se como uma brinquedoteca, pois ao garantir o livre acesso a jogos e a brincadeiras, não disponíveis às várias crianças da escola, propicia a livre expressão e a experimentação de atividades lúdicas (Peters et al, 2003). Portanto, pretende ser um espaço de valorização da criança e do “direito à infância” – constituído também pelo brincar - no universo escolar.

O LABRINCA está inserido no Colégio de Aplicação (CA), instituição esta vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O CA é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio e que objetiva “à transmissão, construção, produção, divulgação e apropriação crítica do conhecimento, com o fim de promover a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos e educadores”. Tem como filosofia ser “um colégio experimental, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão. O Colégio de Aplicação exerce também a função de campo de estágio supervisionado e de pesquisa, prioritariamente para os alunos e professores da UFSC, em todos os níveis e cursos, bem como para as demais instituições públicas” (AGENDA ESCOLAR do COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFSC, 2005, p.09).

Por ser o sorteio o critério de ingresso dos alunos no CA, este é frequentado por crianças moradoras de diferentes locais da Região da Grande Florianópolis, o que se configura por uma população representada por diferentes segmentos sócio-econômicos e por variados registros culturais.

Pensando nesta heterogeneidade, o LABRINCA procura garantir o acesso a brinquedos, jogos e brincadeiras não disponíveis inicialmente a várias crianças da escola, inclusive aqueles de difícil acesso, tais como brinquedos para crianças com histórico de deficiência, não manufaturados, antigos, etc. E é justamente pensando na riqueza das trocas de experiências que são possibilitadas por essas condições de heterogeneidade e de diversidade que se busca também favorecer a troca de repertório Lúdico entre as crianças.

Esse espaço visa primordialmente “propiciar o acesso a uma variedade de jogos, brinquedos e fantasias aos alunos do ensino fundamental, por meio da expressão e da

experimentação da cultura Júdica infantil” (UFSC, *Relatório Parcial Labrinca*, PETERS, 2004, p. 04).

Partindo deste objetivo geral, tem como objetivos específicos:

- Valorizar a cultura infantil garantindo o acesso a uma variedade de brinquedos, brincadeiras e jogos num ambiente Lúdico;

- Proporcionar a exploração e a criação de diversos materiais Lúdicos e cantos temáticos (casinha, vendinha, consultório médico etc.), a fim de permitir a representação do imaginário pelas crianças, com vistas à releitura e à aproximação do real, à estimulação da plena expressão, ao desenvolvimento das linguagens e da estruturação da personalidade;

- Proporcionar a interação criança-criança, criança-adulto e com pais e professores;

- Possibilitar às crianças o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da cooperação por meio de atividades livres e/ou direcionadas, bem como a responsabilidade, por meio do empréstimo de jogos e brinquedos e sua reorganização após as brincadeiras.

E enquanto um projeto interdisciplinar, o LABRINCA possui como objetivos ampliados:

- Desenvolver a experiência de organização, catalogação e indexação de brinquedos e de jogos;

- Formar um acervo bibliográfico sobre jogos, brinquedos e brincadeiras;

- Constituir um espaço privilegiado para a observação e pesquisa sobre as aprendizagens e as interações de crianças em brincadeiras de faz-de-conta e de regras;

- Desenvolver protótipos de brinquedos e jogos com materiais variados;

- Desenvolver design de objetos, móveis e espaços Lúdicos em ambientes educacionais;

- Promover/organizar cursos e oficinas de atividades lúdicas para a comunidade em geral.

A partir da execução e da avaliação permanente de tais objetivos, a estrutura do LABRINCA possibilita que graduandos de diversos cursos e fases de formação, através dos estágios e pesquisas, entrem em contato com distintas tarefas profissionais. Assim, busca uma maior integração dos conteúdos sobre a infância e o brincar nas diferentes disciplinas e, conseqüentemente, o aumento na produção e na divulgação científica sobre o tema brincar/infância na escola.

Inaugurado em 2003, o atendimento aos usuários do Labrinca, formados por turmas regulares dos Anos Iniciais que o frequentam uma vez por semana, é realizado pelos alunos bolsistas que recebem bolsa de estágio não obrigatório para realizarem as atividades. Neste sentido, possibilita não somente um processo diferenciado de formação de crianças, mas igualmente, dos acadêmicos de diversos cursos da UFSC.

Desde a criação do Labrinca várias pesquisas e estágios curriculares vêm ocorrendo no sentido de investigar e sistematizar as experiências que ali ocorrem, tanto em termos de organização e uso deste espaço, quanto do ponto de vista dos alunos e dos professores sobre o mesmo. Essas atividades resultaram em relatórios de estágios obrigatórios ou não, monografias, dissertações e artigos científicos, dentre os quais podemos citar os trabalhos de Peters et al (2003); Gonçalves, (2005); Mattos, Fachin e Peters (2003), Macarini e Vieira (2006), Pimentel (2009), Ferreira (2004), Alves (2003) e Benedetti (2007).

Visando dar continuidade às atividades de pesquisa, o foco deste projeto voltou-se, mais especificamente, para um dos objetivos LABRINCA de se “*constituir um espaço privilegiado para a observação e pesquisa sobre as aprendizagens e as interações de crianças em jogos de faz-de-conta e de regras*”. Neste sentido direcionou-se para crianças de 6 anos, ingressas no 1º ano escolar de 2011.

Tal escolha justifica-se pelo fato de ter ocorrido uma mudança na legislação brasileira (conforme consta no artigo 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)), em que as crianças começaram a frequentar a 1ª Série com 6 anos completos até o mês de janeiro de 2006. Uma das metas para o Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE) é a ampliação para 9 anos do tempo de escolarização. Ela visa com que as crianças tenham “um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.9)¹.

Conforme consta nas orientações do Ministério da Educação para a inclusão das crianças com esta idade na escola:

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver, portanto, todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo ensino aprendizagem (Ibid., p.7).

1. Documento retirado no site do Ministério da Educação
<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=945>, consultado em 03/05/2008.

Desse modo, foi dada às instituições de ensino a liberdade de construir essa nova forma de organização escolar com a entrada das crianças com 6 anos no universo escolar. Porém, em pesquisa realizada por Peters (2009) numa brinquedoteca escolar localizada numa escola pública, em decorrência das condições em que ocorreram tal mudança, observou-se que “a liberdade oferecida à escola ou à Secretaria Municipal de Educação parece estar mais relacionada a falta de suporte técnico/metodológico do que com as possibilidades de desenvolver estratégias inovadoras”(Id., p. 148).

O documento cita ainda que as atividades lúdicas podem ser um estímulo para as crianças aprenderem na escola de forma mais prazerosa. Consta no documento já citado que:

Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, MINISTERIO DA EDUCACÃO, 2006, p. 7).

Observou-se ainda no pesquisa de Peters (Id.) que a possibilidade de existência de brinquedotecas escolares pode contribuir no debate sobre novas formas de introdução de crianças no universo escolar visando respeitar sua necessidade de brincar. Porém, por ser um fato recente, ainda inexistem estudos no Brasil sobre essa temática com o objetivo de relatar experiências e propor metodologias inovadoras para esta faixa etária.

Como podemos observar em pesquisa realizada por Schneider (2004) em diversas bases de dados na área de educação e psicologia no período de 1971 a 2002, existe muita publicação sobre o brincar, mas que grande parte das pesquisas que se voltam para o brincar na escola o compreendem como um recurso pedagógico². Segundo a autora, poucas pesquisas “trazem referências sobre o brincar no interior da escola e menos ainda como as crianças significam esse brincar”, o que deixa transparecer a idéia de que “a escola é um lugar só de conhecimento sistematizado e que tudo mais, que é pertencente à condição humana, não tem espaço para se manifestar neste universo” (SCHNEIDER, 2004, p. 19). Mas tal fato não se expressa somente em pesquisas brasileiras. Em Tragenton (2005) encontra-se igualmente a afirmação de que são poucas as pesquisas em nível internacional que focalizam o tema do brincar na escola primária.

2. Esses dados foram confirmados em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes em março/2006 com as palavras chaves brincar/escola, brinquedos/escola e brincadeiras/escola referentes ao Ensino Fundamental a partir do ano 2000 (Ver Peters, 2009).

Porém, encontramos em Trageton (Id.) o relato da experiência da passagem de 8 para 9 anos escolares no Ensino Fundamental, com o acolhimento inicial de crianças passando de 7 para 6 anos, que aconteceu na Noruega, nos anos 90.

Segundo a mesma, dada a resistência inicial dos pais motivada pela preocupação de que a escola primária não possuísse uma pedagogia envolvendo o brincar como na pré-escola, houve uma mobilização para formar os professores e de re-estruturar o currículo nacional visando aproveitar o melhor do programa da pré-escola e o melhor do programa da escola primária.

O cotidiano escolar deveria ser organizado de forma a suprir a necessidade das crianças de brincar e de desenvolver atividades livres. Nele, a utilização do tema estudado deveria inspirar a criança a brincar e, em contrapartida, o brincar deveria trazer inspiração para os temas estudados, sempre numa perspectiva multidisciplinar.

Segundo a autora, pela primeira vez na história, o “brincar livre” é incluído no horário escolar e, neste caso, constituiu-se como a quarta maior “disciplina” nos primeiros anos da escola primária, ocupando 247 horas do currículo escolar.

Em pesquisa realizada por Peters (Id) observou-se que dos 11 encontros filmados com a turma do 1º ano na brinquedoteca escolar de uma escola pública, em 9 aconteceram atividades dirigidas e em apenas 2 atividades livres, o que demonstra que ainda pouco se acredita nas possibilidades educativas do brincar no universo escolar brasileiro.

O objetivo deste *Relatório Final de Pesquisa* é de apresentar as atividades desenvolvidas, as análises realizadas e os resultados alcançados no projeto “*Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*”, cujo brincar é o foco central da atenção por parte dos pesquisadores, das crianças e da professora do 1C, no ano letivo de 2011.

2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é de “*dar visibilidade ao conjunto de experiências que acontecem no livre brincar de crianças do 1º ano que frequentam a brinquedoteca escolar do Colégio de Aplicação-UFSC*”

Como objetivos específicos, espera-se:

- 1) Identificar condições que propiciam a valorização do brincar como meio para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças;
- 2) Obter subsídios que defendam a valorização do brincar enquanto uma forma de construção e de apropriação do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças;
- 3) Identificar potenciais benefícios que a brinquedoteca pode propiciar à educação e ao desenvolvimento das crianças;
- 4) Discutir sobre o papel dos professores nesse espaço lúdico;

A partir dos resultados da pesquisa, socializar as possibilidades educativas das brinquedotecas no ambiente escolar para crianças de 6 anos que frequentam o 1º ano escolar, o que pode servir de referência para outras escolas públicas.

3. Marco teórico

3.1. O brincar como um direito infantil

Vimos em Peters (2009) que estudos no campo da sociologia [Sarmiento e Pinto (1997), Pinto (1997), Sirota (2001), Almeida (2000), Jenks, (2002) e Kvortrup (1999)]; da antropologia (Cohn, 2002); da história (Ariès, 1981); da filosofia (Kohan, 2003); da pedagogia (Kramer, 1996, e Charlot, 1979); e da psicologia (Jobim e Souza, 1996, e Castro, 1996), entre outros, têm auxiliado no entendimento de que as diferentes visões sobre a infância são socialmente e historicamente construídas, e variam conforme as formas de organização social de cada época. Em tais estudos é demonstrada a complexidade histórica dessa categoria social, pois dependendo do contexto em que as crianças se inserem, apresentam características específicas em razão do modo como são reconhecidas pelos adultos e pelos outros com os quais se relacionam. Relações estas que por sua vez, constituem a possibilidade de se reconhecerem e se afirmarem enquanto sujeitos de direitos.

As conquistas legais expressas na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e no texto decorrente da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), ambos promulgados e adotados pelas Nações Unidas, foram considerados na elaboração da Constituição Brasileira (1988). A partir dela foi sancionada a Lei n.8069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), no qual aparecem, pela primeira vez no Brasil, os direitos das crianças, o que se configurou em avanços legais importantes.

Consta na Declaração dos Direitos da Criança (1959) que, para ter uma infância feliz, “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito” (7º princípio). No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) este direito também está expresso: “brincar, praticar esporte e divertir-se” (cap. IV) são reconhecidos como parte integrante da formação das crianças, que também têm o direito de “ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais” (cap.I).

Nas últimas décadas, observa-se uma intensa transformação na vida urbana que reflete não só nos lugares onde se desenvolvem as atividades infantis como nas próprias

atividades, resultantes da redução dos espaços adequados ao exercício do direito de brincar³.

Neste sentido, as brinquedotecas são destinadas às crianças que não têm *onde*, com o *quê* ou com *quem* brincar. Segundo Rocha (1998) as brinquedotecas podem ser um novo lugar de convívio, onde o brinquedo e a brincadeira podem ser mediadores de relações em que os indivíduos falem sobre suas vidas e troquem experiências.

Na obra de Cunha (2001) a *brinquedoteca* caracteriza-se como espaço de excelência do brincar e do desenvolvimento infantil, por conter materiais Lúdicos (jogos, brinquedos, livros entre outros) à disposição das crianças. Já Kishimoto (1997) amplia esse conceito ao definir esse espaço como de livre expressão da cultura infantil, encarregado pela da transmissão dessa cultura, bem como do desenvolvimento da socialização, da integração e da construção das representações infantis. Esse espaço também deve conter um acervo de documentos e informações sobre esses recursos e a respeito do papel do brincar no desenvolvimento/aprendizagem da criança (Solé, 1992). Existem vários tipos de brinquedotecas que são destinadas a públicos específicos, de acordo com as necessidades dos usuários, tais como: de bairro, hospitalar/terapêutica, de educação infantil, escolar.

Segundo Kishimoto (1998) normalmente são creches, escolas maternas e jardins de infância que adotam brinquedotecas com fins pedagógicos. Apesar de inexistirem registros teóricos e pesquisas voltadas para o público no ensino fundamental, a autora cita a existência de colégios que implantaram brinquedotecas visando apoio pedagógico aos professores.

Marcelino (1997, p.64) nos lembra da “Carta do Lazer”, redigida no Seminário Mundial de Lazer promovida pela Fundação Van Clé, em Bruxelas, que em seu 4º artigo define que “a família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa de lazer, na qual a freqüente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada”.

A partir desse princípio, o LABRINCA foi concebido como um espaço Lúdico no interior na escola no qual as situações não são direcionadas pelos professores ou responsáveis, mas qualificar o brincar propondo alternativas de jogos e brincadeiras e

3. Também são destinadas às crianças que são vistas como “adultos precoces” que, além da escola e de suas tarefas, ainda freqüentam escolinhas (atividades corporais normatizadas como futebol, natação, balé, etc), cursos de línguas, ou que passam muitas horas sozinhas na frente do aparelho de televisão.

mediar as relações entre as crianças, sem direcionar as atividades, mas enriquecendo-as e potencializando-as.

A concepção do LABRINCA pauta-se nas proposições de Vygotski (1998) por acreditar que o brincar é uma necessidade para a criança, sendo a brincadeira e o jogo atividades que possibilitam o desenvolvimento psicológico, via apropriação dos signos sociais neles contidos e de sua re-significação.

Para Peters (2009) além do princípio básico da motivação, o olhar de Vygotski (Id.) voltado ao brincar partiu de 4 pontos principais:

“1) o brincar como uma necessidade infantil que precisa ser respeitada; 2) este não é considerado como uma atividade que somente traz prazer, mas também desprazer, quando a criança abre mão de seus desejos para poder brincar com o outro visando atingir o prazer máximo na brincadeira; 3) sendo assim, é uma atividade que envolve intrinsecamente a relação de alteridade; 4) é potencialmente voltada para o futuro⁴, constituidora de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)⁵ e potencialmente promotora de desenvolvimento em vários sentidos.” (PETERS, Id., p. 39)

O autor destaca que a apropriação da realidade pela criança acontece fundamentalmente através da atividade de faz-de-conta e da imaginação ao brincar. A imaginação, por sua vez, é uma forma especificamente humana de atividade que é mediada pela linguagem e pela presença do outro. Neste sentido, a linguagem e a imaginação são consideradas como os principais propulsores de processos psicológicos superiores que formam a base para a constituição do psiquismo humano e que se assentam, sobretudo, em aspectos afetivos-volitivos.

⁴ Parte-se do princípio epistemológico do homem, no seu sentido genérico, como um “dever”, um horizonte de possibilidades em aberto.

⁵ A ZDP é compreendida, a partir de Zanella (2001, p. 113), como o “campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e o confrontar pontos de vista diferenciados [...] Podem ser relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relação com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas de uma dada situação”.

3.2. Definindo conceitos: o jogo, a brincadeira e o brinquedo como elementos que compõem a cultura lúdica infantil

A produção científica e a literatura tem destacado cada vez mais a importância dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos para as crianças. E essa importância é reconhecida por diferentes campos do conhecimento, tais como a educação, a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, entre outros. Para este estudo, compreenderemos tais conceitos como a síntese de uma visão interdisciplinar.

O *jogo* normalmente é considerado como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um sistema social que lhe atribui sentido, configurando-se num sistema de regras e/ou um objeto que dá suporte para a brincadeira.

O *brinquedo* também pode ser considerado um objeto que dá suporte para as ações lúdicas da criança; porém, diferentemente do jogo, supõe uma relação íntima com seus participantes e uma ausência de regras que pré-organizam sua utilização; o que acarreta uma indeterminação quanto ao seu uso.

A *brincadeira* é o resultado da ação que a criança desempenha ao concretizar e/ou re-criar as suas regras, estabelecendo ou não relação com um objeto, ao entrar na ação lúdica. Porém esta ação só tem valor num tempo e num espaço determinados e a partir da decisão de quem brinca.

E, finalmente, o *brincar* é compreendido como a atividade que envolve a multiplicidade de ações lúdicas que dizem respeito ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira Peters (2009).

Utilizaremos também o termo *cultura lúdica* para designar o conjunto de códigos e sentidos que permitem tornar a brincadeira possível, e na qual se configura uma combinação complexa entre a observação da realidade social, os hábitos de brincar e os suportes materiais disponíveis (Brougère, 1998).

Assim, pautados em Peters (Id.) partimos do princípio de que a criança constrói a cultura lúdica de referência brincando, ou seja, precisa partilhá-la para poder brincar. Essa criança insere-se igualmente num sistema de significações construído a partir das características culturais do coletivo ao qual ela pertence, e que lhe permite atribuir sentidos para o seu brincar. A necessidade de compartilhar para brincar - que implica o fato de aprender ou já conhecer a brincadeira - propicia o estabelecimento de trocas sociais, o

sentimento de pertencimento e a criação de vínculos afetivos; fundamentais no processo de subjetivação das mesmas.

3.3. Estado da Arte sobre o Ensino Fundamental de nove anos

Com o intuito de aprofundar o olhar sobre as produções já existentes acerca do ensino fundamental de nove anos e as relações estabelecidas com o brincar, recorreu-se ao site do scielo, no período de 15/09 a 06/10 de 20011, a fim de conhecer as publicações referentes ao assunto. Oito artigos foram encontrados utilizando-se das palavras-chaves: Ensino Fundamental de nove anos, ensino fundamental de nove anos e brincar, brincar e ensino fundamental:

O artigo *Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental*, de Kishimoto, et al., através da discussão sobre a importância do vínculo entre jogo e letramento para a inserção das crianças de 6 anos na escola e da análise da reestruturação curricular do primeiro ano do Colégio de Aplicação da USP, evidenciou que o jogo confere ao processo de escolarização aprendizagens mais prazerosas, implicando para isso a revisão de concepções que norteiem a prática pedagógica, a reformulação de currículos e a necessidade de mais profissionais para orientar as atividades lúdicas.

Dantas e Maciel em *Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso* discutem como ocorreu a implantação e a inserção das crianças de 6 anos no Distrito Federal, considerando as condições da atuação dos professores, que se mostram despreparados para atuar segundo a proposta do MEC, faltando-lhes formação, tempo para planejar e condições satisfatórias de carreira, cabendo a escola elaborar estratégias próprias e a reformulação do currículo.

O artigo intitulado *O ensino fundamental de nove anos e o direito a educação*, de Arelaro, Jacomini e Klein, foca sua reflexão na análise das políticas públicas e das leis 11.114/05 e 11.274/06, discutindo o porquê da implantação do novo sistema que tem submetido as crianças a práticas escolares desrespeitosas e desconsidera a relevância da educação infantil.

Já o trabalho de Dornelles, *Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação de seis anos*, traz importantes reflexões para percebermos que os discursos que rodeiam as políticas públicas representam a tentativa de ordenamento dos sujeitos infantis e que as

práticas que respeitem o sujeito e suas especificidades, como o brincar e o contar histórias, podem contribuir para que os educandos superem as expectativas que colocam sobre eles.

Para Neves, Gouvêa e Castanheira, no artigo *A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas*, as práticas da educação infantil deixam de lado os processos de letramento, enquanto o ensino fundamental deixa de lado o Lúdico, sendo necessária a integração entre o brincar e o Lúdico nestas duas instituições.

O artigo *Educação Infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política* de Correa evidencia que a implantação do ensino fundamental de nove anos tem prejudicado a educação infantil, que por sua vez vem mudando suas práticas e submetendo as crianças a atividades repetitivas e mecânicas afim de as preparar para o ensino fundamental, desconsiderando a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Em *Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos*, as autoras Nogueira e Catanante consideram que a nova reestruturação do ensino fundamental traz implicações ao trabalho docente, que é marcado pelas condições em que se efetiva. Entretanto os sujeitos têm suas margens de ação e reelaboram constantemente o que está posto. Para ela, o novo ensino representa a possibilidade de rever práticas e concepções.

Pansini e Marian, em *O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia*, discutem as dicotomias históricas entre educação infantil e ensino fundamental, evidenciando a valorização do segundo sobre o primeiro e o despreparo das instituições para receberem as crianças de seis anos na escola. Para elas a implantação ocorreu de forma aligeirada, sendo desconsiderada a necessidade de planejamento bem como as orientações dos documentos oficiais.

Com a leitura dos referidos artigos pode-se dizer que a maioria deles foca suas discussões no âmbito das políticas públicas e na forma como ocorreu à implantação do ensino fundamental de nove anos. Portanto a maioria, com exceção de alguns, não focam suas discussões no brincar propriamente, mas deixam claro que esta é uma atividade que deve ser considerada, sendo fundamental para este período da infância. De modo geral as pesquisas evidenciam que as condições não foram dadas para que a proposta se efetive e diante dessas condições os direitos das crianças estão sendo desrespeitados. Portanto o novo ensino fundamental está representando apenas uma mudança de idade na entrada das crianças e não a reformulação das práticas escolares.

3.4. O Ensino Fundamental de nove anos e o brincar

Tomaremos os artigos citados até o momento para analisarmos brevemente o brincar no cenário da reestruturação do ensino fundamental de nove anos. Neles, o ensino fundamental de nove anos propõe-se a promover a qualidade e equidade da educação e maiores níveis de escolarização, garantindo mais tempo para o letramento e aprendizagens das crianças. Diante disso, ressaltam a importância de considerar as especificidades das crianças no processo de escolarização, valorizando as diferentes linguagens e o brincar como forma de expressão infantil.

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos*, de 2006, segundo Kishimoto. et al. (2011; p.194) “(...) chama a atenção para a aproximação de temas como alfabetização/letramento/brincadeira, que, historicamente estiveram distanciados do currículo da escola”. Segundo as autoras, nele, o brincar é compreendido enquanto forma de estar no mundo e expressão legítima e única da infância, que propicia conhecê-las melhor, configurando-se assim, como um dos princípios da prática pedagógica.

Dantas e Maciel (2010) também falam quanto à importância de considerar o brincar no processo de escolarização, ressaltando a importância de concebê-lo dentro do currículo como um modo de ser e estar no mundo:

Ao enfatizar o trabalho na criança de seis a dez anos, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, formas diversas de viver a infância, devemos, assim, recolocar no currículo o brincar como modo de ser e estar no mundo. Valorizando, também, a importância das diversas expressões para o desenvolvimento da criança na escola e fortalecendo os tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte. Afinal, esse ser humano precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. (DANTAS, MACIEL, Id., p. 160)

Para Kishimoto. et al. (2011; p. 195), o conceito de atividade, que concebe “(...) a aprendizagem como decorrente de motivos internos da criança que surgem no contexto social”, exige respeitar as necessidades e características expressas pelas crianças, provenientes da pré-escola que se dirigem para o ensino fundamental. O que implica “(...) preservar o direito ao brincar, a manutenção da atividade principal do período pré-escolar, acrescido de jogos e uso de signos e artefatos, concepções características da perspectiva sociocultural de Vygotski (1978, 1999) (Ibid).”

Desta forma, Kishimoto, et al. (Id.) define o brincar como uma forma de atividade que se diferencia do trabalho pela representação:

A atividade relaciona-se com a representação, a consciência das necessidades e motivos internos do ser humano. O brincar, ao depender das necessidades e motivações internas da criança, torna-se uma forma específica de atividade, mas que se diferencia do trabalho produtivo por ser uma representação (KISHIMOTO, et al, Id., 198).

Dantas e Maciel (2010, p.161), também apontam para a necessidade de “(...) garantir às crianças de seis anos o atendimento às suas necessidades de aprender e de brincar, o que não vale apenas para as crianças nesta faixa etária, mas para todas aquelas dos anos iniciais do EF”.

Kishimoto. et al. (2011) acredita que não é só o brincar que deve ser garantido, mas todas as formas de expressão:

Não se trata apenas de assegurar o direito ao brincar às crianças de 6 anos, mas de atender os pressupostos do Parecer do CNE/CEB nº. 04/2008: “o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas do conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”. Essa tarefa requer clareza de propósito, trabalho colaborativo, professores preparados, materiais para cada aluno, jogos diversos em todos os campos do conhecimento e um plano curricular que os intrigue, um desafio que resta a ser enfrentado na maioria das escolas da rede pública. (Kishimoto, et al. Id., p. 206)

Reconhecer que é fundamental a clareza de propósitos, professores preparados e estrutura escolar para que as especificidades da infância sejam respeitadas é relevante para entendermos as possíveis consequências da entrada das crianças mais cedo na escola, sem que sejam dadas as condições para que os direitos sejam garantidos, podendo perder os tempos e espaços para brincar e viver sua infância, sendo confinadas ao espaço da sala.

Sobre isso, Kishimoto. et al. (2011, p. 206) compreende como essencial o conhecimento sobre o jogo e a aprendizagem “(...) o que implica a contínua formação profissional para garantir a práxis, entendida como os “fazer” que incluem a reflexão, a investigação e as ações morais e justas”.

Quanto a isso, Pansini e Marin (2010, p. 92-93), alertam que “(...) com a entrada da criança aos 6 anos de idade na escola obrigatória, os professores precisam estar preparados para se relacionar com elas considerando a ludicidade, a brincadeira e o jogo como aspectos a serem privilegiados”.

No trabalho de Nogueira e Catanante (2011, p.183) o relato de uma professora expõe a importância que esta confere ao brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança: levando esta “(...) a descobrir e a compreender a si mesma e aos seus sentimentos no mundo em que vive”. Entretanto no contexto atual do ensino de nove anos, não estão sendo dadas as condições necessárias para que os profissionais garantam um lugar de prioridade ao brincar. Ao contrário os professores estão se sentindo pressionados a ensinar conteúdos e relegar a brincadeira a segundo plano. Diante disso deve-se pensar:

Como também os professores estão se constituindo como professores que não têm mais tempo para brincar com as crianças. Certamente por terem centrado o foco nas aprendizagens, nos conteúdos necessários à alfabetização. (DORNELLES, 2011, p.152)

Em sua pesquisa, Correa (2011, p. 113) constatou que “(...) se a dificuldade em tornar a brincadeira como atividade principal no período da educação infantil, por parte das professoras, já existia, ela agora ganha uma razão mais racional para se justificar”, já que de certa maneira, é exigido que as crianças estejam preparadas para ingressar no ensino fundamental.

O que as pesquisas estão apontando é que se por um lado, os documentos discursam sobre a importância de garantir momentos de brincadeira, as evidências apontam para as possíveis contradições entre o discurso político e a realidade educacional. Pois, a política que está em vigor pode estar seguindo a lógica da redução de custos sem pensar nas consequências pedagógicas. Exemplo disso é a política do Fundef, segundo Correa (2011), que destina os recursos prioritariamente para o ensino fundamental, e deixa à margem as outras etapas da educação básica.

No âmbito dos discursos promovidos pelos documentos políticos, põem-se como fundamental a valorização das diferentes linguagens e o respeito às especificidades da infância. Entretanto, as condições não estão sendo dadas para que a proposta realmente se efetive. Isso por diversos motivos, dentre eles, a falta de discussões da proposta com os sujeitos que compõe a escola (crianças, pais, professores), compreensões errôneas acerca desta, falta de estrutura nas escolas, implantação da política feita de forma aligeirada e falta de modificações nos currículos e conteúdos escolares.

Quanto a isso, Arelaro, Jacomi e Klein, ao utilizarem a voz das crianças nas suas pesquisas, relataram que:

As crianças entrevistadas disseram não ter conversado ou recebido explicações de seus professores, da diretora ou da coordenadora pedagógica da escola sobre a nova organização do ensino fundamental. (Id., 2011, p. 44)

No plano dos discursos encontramos orientações para que os professores respeitem as especificidades das crianças, inclusive o brincar, entretanto no âmbito da prática, segundo Arelaro, Jacomini e Klein:

(...) os dados podem ser compreendidos como um alerta acerca da tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de ensino fundamental. (Ibid, p. 48)

Para eles, seguindo as lógicas que estão em vigor, “(...) em curto espaço de tempo poder-se-ia “dispensar” a passagem das crianças pela pré-escola, já que ali é um local de “brincadeiras”, de contar e ouvir histórias, de comer gostoso, de descansar inventando sonhos, e a vida atual não permite mais essas utopias” (Id., p. 48).

Deixando a brincadeira de lado o ensino fundamental parece ter interesses distintos daqueles das crianças, que vem de um contexto em que imperava o brincar na maior parte do tempo e de repente passam a ter que estar sentadas e silenciosas dentro de um espaço limitador.

Ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. Verificou-se um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar deste segmento da educação básica. (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138)

Segundo Dornelles (2011, p. 152), “Olhando para as salas de aula de primeiro ano, observa-se, nesse processo de inclusão das crianças de 6 anos, a diminuição do tempo para brincar e se expressar.” Os documentos evidenciam que algumas instituições de educação infantil estão relegando o brincar em segundo plano e instituindo atividades de discriminação viso-motor no intuito de preparar as crianças para o ensino fundamental. Alguns encaminhamentos dados em uma reunião pela diretora de uma instituição de educação infantil apontam a preocupação com a preparação das crianças:

(...) garantiu que alteraria a organização do tempo e a rotina de atividades da instituição, evidenciando uma tentativa de atender às expectativas e preocupações que as mães demonstraram ao saber que, no primeiro caso, para crianças com 5 anos completos, seus filhos sairiam um ano mais cedo da pré-

escola e iriam para o 1º ano e, no segundo caso, as crianças com 6 anos completos poderiam ser matriculadas diretamente no 2º ano se fossem para escolas da rede estadual. A diretora afirmou, assim, que diminuiria o período de atividades e brincadeiras no parque e organizaria, com as professoras, atividades específicas que preparassem as crianças, especialmente as de 5 e 6 anos, para o ingresso no EF. (CORREA, 2011, p. 111)

Compreendendo a infância enquanto parte do processo de humanização, através do qual a criança se apropria da experiência construída historicamente, Cante e Nogueira (2011), acreditam que a escola deve se construir como um espaço de inserção dos sujeitos na cultura, promovendo meios de acesso ao universo da significação e possibilitando o desenvolvimento de diferentes linguagens.

Já Pansini e Marin (2010, p. 91) compreendem que a escola “(...) deve propiciar estratégias para que as crianças possam experimentar o exercício da infância, o que requer modelos menos estreitos do que aqueles que vigoram atualmente”.

Diante do que foi evidenciado, acredita-se que a brinquedoteca escolar possa vir a possibilitar uma ampliação dos modelos educacionais tradicionais, abrindo novas possibilidades para que as crianças vivam com plenitude sua infância e as experiências lúdicas experimentando, ao mesmo tempo, aprendizagens significativas.

4. Método

A etnografia é uma metodologia empregada para acompanhar o cotidiano e a forma como os sujeitos atribuem sentidos às suas atividades em contextos específicos. Ela se caracteriza por estudos longitudinais, mais ou menos longos, recorrendo à observação direta (Vienne, 2005 e Anderson-Levitt, 2006). Assim, este trabalho segue a tendência dos estudos que recorrem aos princípios da etnografia e que se pautam na perspectiva histórico-cultural visando captar “a coreografia nas ações coletivas, com foco especial na dinâmica interativa, de modo a se poder tecer fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento” (SMOLKA & GOES, 1997, p. 11).

4.1. Participantes

Esta pesquisa teve como sujeitos protagonistas os alunos do 1º ano C do Colégio de Aplicação da UFSC, observados nas situações em que se encontravam no LABRINCA, bem como a professora e as alunas bolsistas envolvidas indiretamente nas atividades.

O critério para escolha dessa turma foi de que a professora é efetiva na escola, é professora dos 1^{os} anos desde 2007, frequentando a brinquedoteca desde então, o que pressupõe uma afinidade com esse espaço lúdico e uma certa experiência no encaminhamento das atividades.

Como esta pesquisa envolveu seres humanos e a utilização de imagens de crianças (para as análises das informações e, posteriormente, para sua divulgação em eventos científicos), foi necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais dos alunos, da professora e das alunas bolsistas, e a aprovação do projeto no Comitê da Ética da UFSC, de acordo com as Resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, seguimos os seguintes procedimentos.

1. O presente estudo em forma de projeto de pesquisa passou pela Direção do Colégio de Aplicação para a sua aprovação em fevereiro de 2011, via sistema Notes, e mais tarde foi aprovado no Colegiado do CA.
2. Foi encaminhado para o Comitê de Ética da UFSC no mês de abril de 2011 e teve sua aprovação no mês de maio de 2011 (anexo 3).
3. No final do I Trimestre Letivo, participei da reunião de pais do 1º ano C para apresentar a proposta desta pesquisa, o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (anexo 1) e a carta de

apresentação/esclarecimentos aos pais (anexo 2), a ser assinada pelos mesmos e para realizar os necessários esclarecimentos

Destacamos que das 20 crianças da turma, 16 pais concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, totalizando 80% da turma e 4 não concordaram, com apenas 20% da turma.



4.2. Procedimentos para a coleta de informações.

Para a coleta das informações, foram utilizados fundamentalmente três tipos de fontes, segundo a caracterização de Luna (1998), a saber: *relatos verbais diretos* obtidos através de entrevistas com a professora do 1º ano C do CA-UFSC que aconteceu no final do ano letivo de 2011.

A consulta a *Documentos*, tais como o Projeto Político Pedagógico da Escola e o mentário dos primeiros anos. Da mesma forma, a consulta junto ao fichário dos alunos justificou-se para melhor caracterizar a turma.

E a *observação direta*, via filmagem e diário de campo das experiências que aconteceram na brinquedoteca. Nesse sentido, foi utilizada como recurso a observação exploratória e a observação focalizada (ALVES, 1991), em seus tempos específicos:

Fase 1: observação exploratória: A coleta das informações iniciou com a observação livre que ocorreu no mês de março e abril/2011. Nesse momento a turma do 1º ano C foi observada livremente no dia em que frequentou a brinquedoteca. Com o auxílio do diário de campo, foram registradas as primeiras impressões quanto a utilização do espaço e as atividades desenvolvidas por seus agentes: alunos, professores e alunas bolsistas.

Nesse período de observação, foi inserido aos poucos o uso da filmadora para sua posterior utilização. Pretendeu-se, assim, familiarizar as crianças com tais equipamentos durante as atividades na brinquedoteca.

Fase 2: observação focalizada: Nesse momento foram registradas as atividades que aconteceram nesse espaço com a turma do 1º ano C durante o ano letivo de 2011. Para isso, foram utilizadas filmagens (videografia) como recurso metodológico no registro dos eventos em imagens, as quais permitiram captar o fenômeno em processo. Ao total, foram realizadas, aproximadamente 30 horas de filmagens.

Através desse recurso, no momento da análise, foi possível resgatar as ações comunicativas e gestuais e apreender “mudanças relativamente sutis nas relações entre seus agentes e suas ações” (MEIRA, 1994, p.60) que, de outra forma, passariam despercebidas.

4.3. Procedimentos para o tratamento e para a análise das informações

Através da *análise microscópica*, foram analisadas informações obtidas por meio de filmagens e complementadas através das anotações no diário de campo.

No que diz respeito à análise microscópica, feita a partir de episódios, as trocas discursivas caracterizadoras das relações sociais foram enfatizadas através de detalhes de situações observadas.

O recorte de episódios interativos consiste

(...) em uma forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso (...) centrados na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (GÓES, 2000 a, p.21).

Através dessa análise busca-se descrever e analisar o “*como acontece*” e não somente o “*que acontece*”, e vem sendo utilizada nos estudos psicológicos e educacionais, com destaque para as pesquisas de Pino (2005), Góes (2000 e 2000a), Smolka (1991), Smolka e Nogueira (2002), Meira (1994) e Zanella (1997). Essa análise possibilita que as trocas discursivas caracterizadoras das relações sociais sejam enfatizadas e volta-se para detalhes da situação pesquisada.

Para isto foram realizados os seguintes procedimentos:

-Após cada filmagem, os vídeos foram assistidos realizando-se anotações preliminares e sintéticas marcando cada troca de atividades das crianças.

-Ao término das filmagens no dia 28/11/2011, foi feito um índice de eventos considerados como significativos pela pesquisadora na medida em que comportaram elementos que possibilitaram entrar em contato com o objeto de investigação. Através desse índice é que foram identificados os episódios relacionados ao problema de pesquisa;

-Posteriormente, tabelas e gráficos foram feitos visando a descrição das atividades mais observadas no Labrinca.

-Depois de selecionados os episódios, a partir do critério da qualidade da imagem captada e do conteúdo da mesma, foram transcritos com o maior número possível de detalhes dos enunciados, dos movimentos e expressões gestuais dos sujeitos em relação. Esses episódios foram constituídos por turnos (SMOLKA, 1991) resultantes dos enunciados dos sujeitos nas relações dialógicas. Tais episódios foram assistidos repetidamente e, posteriormente, analisados, a fim de gerar interpretações plausíveis dos micro-processos envolvidos na atividade.

As trocas discursivas foram analisadas a partir da análise de indícios (Ginzburg, 1980) e de discurso (Bakhtin/Volochínov, 1999). Tal procedimento leva em consideração a materialidade discursiva expressa no enunciado concreto dos sujeitos em relação. Para isto, os indicativos de análise serão *as falas e as expressões gestuais* apreendidas no decorrer das atividades lúdicas, considerando-se:

-as atividades que aconteceram;

-como acontecem; as características das relações entre as crianças e a relação destas com os materiais lúdicos levando em consideração os lugares sociais, as relações de gênero, as emoções e afetos, e processos de criação.

-mediação/intervenção dos adultos e como as crianças reagem a essas intervenções;

-experiências e aprendizagens possíveis

4.4. Caracterização da brinquedoteca: dinâmica de funcionamento

O LABRINCA funciona regularmente nos horários das 08h00min às 18h00min horas. Suas atividades iniciaram no ano letivo de 2003 e são disponibilizados horários aos professores que possuem projeto de ensino que incluam atividades no LABRINCA. O atendimento aos alunos do CA acontece no período regular de aula e/ou no período oposto,

articulado com as atividades realizadas no contra turno, como as recuperações de estudo e oficinas que constam no planejamento das turmas. Cada grupo de alunos fica o tempo relativo a uma aula de 45 min. Em alguns casos este tempo é estendido para duas aulas, como é o caso da turma do 1º ano C.

Lembramos de que existe a solicitação de que os professores das turmas permaneçam junto com os alunos na brinquedoteca para, dessa forma, qualificar o brincar propondo alternativas de jogos e brincadeiras e mediar as relações entre as crianças, sem necessariamente direcionar as atividades, mas enriquecendo-as e potencializando-as.

Existem regras como um meio de manter uma boa convivência dentro do LABRINCA visando estabelecer limites que garantam o respeito ao outro e ao espaço:

1. Brincar para seu mais amigo (sugerida pelos alunos do 1C);
2. Falar baixo;
3. Cuidar dos brinquedos;
4. Organizar os brinquedos;
5. Preservar o espaço;
6. Respeitar os colegas e os bolsistas;
7. A brinquedoteca não é refeitório;

4.5. Caracterização da brinquedoteca: espaço físico

A brinquedoteca possui forma retangular de aproximadamente 50 metros e está dividida em dois ambientes por uma cortina. Um ambiente é o administrativo no qual estão presentes uma mesa, um computador e uma estante, não disponíveis para uso das crianças. O outro é constituído como o espaço do brincar e, para fins de observação, este espaço lúdico será dividido em 6 áreas, as quais são descritas tendo como referência a entrada pela cortina:

1 – *canto da conversa*: localiza-se no tapete ao centro da sala. Sobre ele existem algumas almofadas coloridas em forma de animais.

2 – *canto dos jogos*: localiza-se ao lado esquerdo do tapete. Contêm estantes com jogos e uma mesa com *puffs* de material reciclado e tecido.

3 – *canto do circo e da beleza*: localiza-se ao lado do canto dos jogos. Possui uma cabana em forma de circo, e ao seu lado um espelho e com cabideiro contendo fantasias.

4- *canto da criação*: localiza-se ao fundo da sala. Possui um quadro negro e uma mesinha com cadeiras. Contém materiais diversos para a expressão artística, tais como tintas, lápis de cor, adesivos, etc.

5- *canto da casinha*: localiza-se ao lado direito do tapete. Possui uma cabana em formato de casinha e brinquedos como carrinhos de boneca e supermercado, bonecas, berço, mini fogão e miniaturas de utensílios domésticos. Também possui uma estante com bichinhos de pelúcia.

6- *canto das miniaturas*: localiza-se entre o canto do circo e da casinha. Possui carrinhos, miniaturas e brinquedos de encaixe.

4.6. Sistema de organização, catalogação e de indexação de jogos e brinquedos

Com o objetivo de facilitar a identificação visual, tanto pelas crianças como pelos adultos, os brinquedos e os jogos foram divididos segundo uma classificação elaborada pelo *International Council of Children's Play (ICCP)*. A classificação caracteriza-se pelo agrupamento dos brinquedos por famílias e visa manter os brinquedos “(...) organizados de forma funcional e, principalmente, conhecendo cada brinquedo, ela ajudará a quem trabalhar com eles na indicação de seu empréstimo” (ALTMAN, 1998, p. 157). Segundo Michelet (1998) esta classificação visa a ser genérica e simples, pois: “ela classifica o que existe: os brinquedos e o que a criança faz: seu jogo”.

Partindo das sete classificações propostas pelo ICCP, Raquel Zumbano, do Conselho Consultivo da Fundação ABRINC fez a adaptação para a realidade brasileira e a dividiu por cores. A partir disso, a equipe do LABRINCA fez o mesmo, cujas cores foram fixadas em adesivos tanto nos brinquedos e nos jogos quanto nas prateleiras (MATTOS, 2004), ficando os brinquedos e jogos assim organizados:

Vermelho: *brinquedos para primeira idade e para atividades sensório-motoras* – brinquedos como quadros de atividades com peças coloridas, de formas diversas; brinquedos para empurrar, puxar, rolar; bolas e cubos em tecido; formas para empilhar; contas para enfiar em cordão; brinquedos para martelar, caixas de música.

Azul escuro: *brinquedos para atividades físicas* – brinquedos como bolas, petecas, cordas, boliches, jogo de argolas, peças para atirar em alvo.

Amarelo: *brinquedos para atividades intelectuais* – brinquedos como quebra-cabeças; brinquedos de montar por superposição ou encaixe; materiais didáticos como papel, lápis, livros; jogos pedagógicos.

Verde: *brinquedos que reproduzem o mundo técnico* – brinquedos como veículos, bonecos e aparelhos em miniatura; objetos transformáveis, robôs.

Rosa: *brinquedos para o desenvolvimento afetivo* – brinquedos como peJúcia, bonecas, bebês, acessórios para bonecas (roupas, bijuterias), louças, panelinhas, fogões, miniaturas de figuras (animais), acessórios de beleza (maquiagem, bolsas, bijuterias).

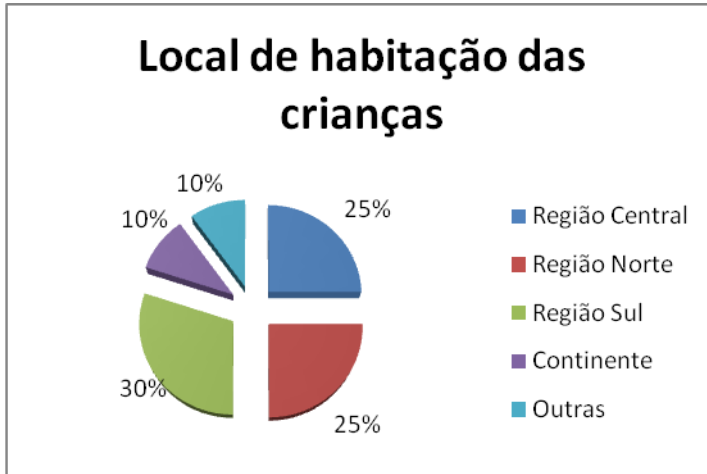
Azul claro: *brinquedos para atividades criativas* – brinquedos como almofadas para carimbos, instrumentos musicais (piano, tambor), mosaicos, dobraduras, fantoches.

Cinza: *brinquedos para relações sociais* – jogos de carta, de estratégia, de percurso, de interpretação, entre outros.

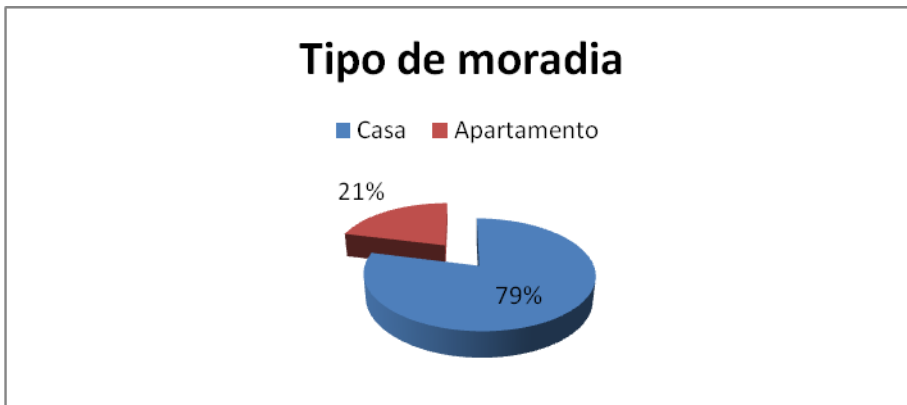
Além destas categorias por famílias de brinquedos formuladas pela ICCP, foi proposta uma nova classe denominada “fantasia”, a qual abrange roupas de carnaval, super-herói, palhaço, bichos, personagens infantis, máscaras, vestidos, chapéus, perucas, bijuterias, entre outros, que se localizam no canto da beleza. Mesmo se aproximando da família dos brinquedos da cor azul claro, tal categoria foi criada em virtude de ser grande o acervo e a procura pelas fantasias pelas crianças e também pelo fato de não aparecerem em nenhuma classificação do ICCP.

4.7. Caracterização preliminar do grupo 1C

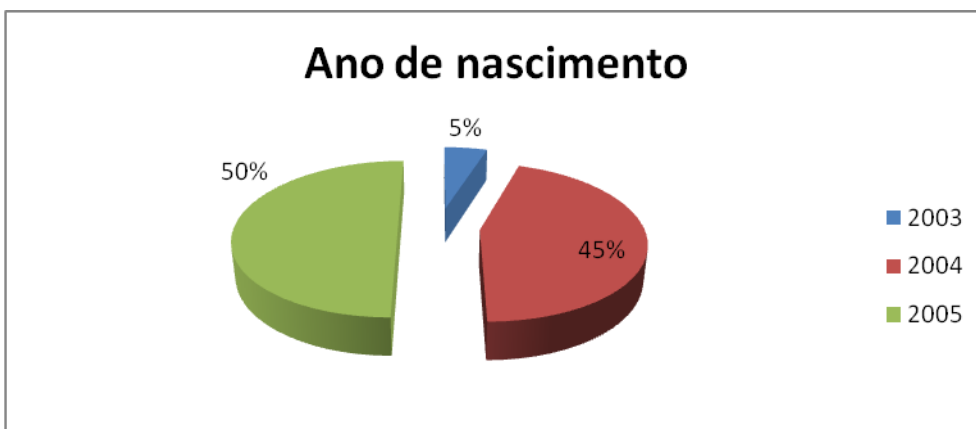
Através da consulta as fichas dos alunos, é interessante destacar a heterogeneidade de locais onde moram as crianças: 5 delas moram na Região Central de Florianópolis (1 criança habita no Centro, 1 no Bairro Santa Mônica, 1 no Itacorubi, 1 no Pantanal e 1 na Agronômica), o que equivale a 25% da turma; 5 crianças moram no Norte de Florianópolis (1 criança mora no Saco Grande, 1 na Barra do Sambaqui, 1 no Monte Verde, 1 nos Ingleses e 1 no Rio Vermelho), o que equivale a 25% da turma; 6 crianças moram no Sul da Florianópolis (1 criança mora na Tapera, 1 no Cariano e 4 no Campeche), o que equivale a 30%; apenas 2 crianças moram no Continente, e outras 2 em regiões não identificadas, o que equivale aos outros 20% da turma.



Também foi possível observar que 15 crianças moram em apartamento, o que equivale a 79% da turma, e apenas 5 crianças, ou seja, 21% delas moram em casas.

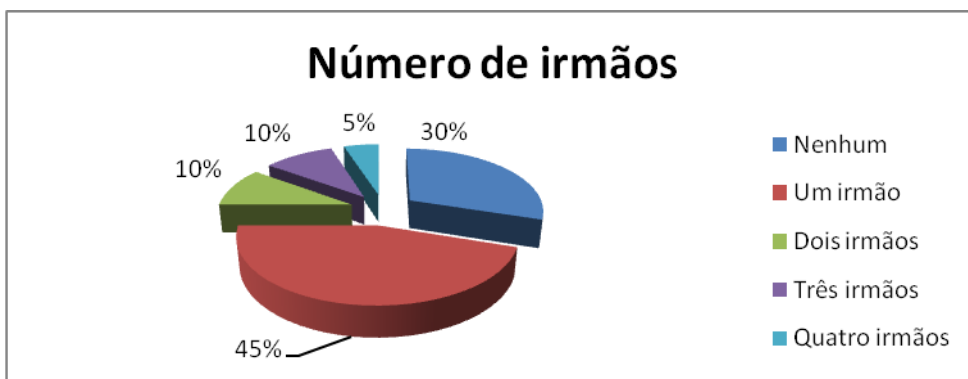


Destacamos que 10 crianças nasceram em 2005 e possuem 6 anos completos; 9 crianças nasceram em 2004 e estão com 7 anos completos, e apenas 1 criança nascida em 2003, com 8 anos completos.



E, finalmente, podemos destacar ainda relativo número crianças que não possuem irmão ou apenas 1 irmãos: 6 crianças não possuem irmãos, o que equivale a 30% da turma;

9 alunos possuem apenas 1 irmão, num total de 45% da turma. Essas duas categorias representam um total de 75% das crianças pesquisadas. Duas crianças possuem 2 irmãos, 2 possuem 3 irmãos e apenas 1 possui mais de 4 irmãos



5. Discussão

5.1. Roda dos Combinados

As visitas do 1º ano C na brinquedoteca foram semanais e duravam em torno de 1h30 min. No primeiro dia a conversa foi de boas vindas, tendo sido explicado às crianças o que são brinquedotecas; foi cantada uma música que fala da professora que vai chamando a sua turma para a roda (música que advém de um desenho animado da TV Cultura: *Roda, vem pra cá! Roda, vamos brincar: aprender é uma alegria!*). Após isto, a professora falou sobre a importância de haver combinados para guiar suas ações na brinquedoteca.

Devido aos conflitos e agressões que ocorreram entre os alunos no início do ano letivo, manifestado através de uma certa dificuldade de estarem com os outros (conforme relato da professora), a mesma procurou enfatizar combinados que visassem trocas com os outros, sobretudo o compartilhar. Tal dificuldade de estar com o outro pode estar relacionada ao fato de que, 79% dos alunos dessa turma morarem em apartamentos e terem suas possibilidades de experiências de brincarem ao ar livre com outras crianças diminuídas? Ou, quem sabe, o fato de que 30% desses alunos serem filhos únicos, 45% terem 1 irmão e 25% de 2 a 4 irmãos também diminui suas experiências de alteridade, o que pode ter tido influência no processo de “socialização primária” dos mesmos? Tal socialização acontece, sobretudo, em espaços públicos de aprendizado coletivo como o de negociar de quê e como brincar, a vez de jogar, etc.

O Censo Demográfico de 2002, já declarou que 23,4 milhões de crianças entre 6 e 12 anos, que representavam 13,8% da população brasileira, estavam privadas de ruas, praças e calçadas. A escola passa então, a nosso ver, a ter mais uma função: ser um importante local de convívio social e de exercício da alteridade entre as crianças.

Foi possível observar, por parte da professora, o reforço constante de ações propositivas, através de combinados que eram sempre lembrados e reconstruídos a partir do que acontecia cotidianamente. Por vezes os combinados pareciam repetitivos, mas sempre neles eram acrescentados elementos novos pelas crianças.

O combinado “*brincar pra ser mais amigo*” era a base que dava a direção a vários outros. Como, por exemplo: “*dividir o brinquedo pra ser mais amigo*”, “*abraçar para ser mais amigo*”, etc.

Os principais combinados citados foram: brincar para ser mais amigo; dividir o brinquedo para ser mais amigo; abraçar para ser mais amigo; respeitar colegas, professoras

e bolsistas; dividir brinquedos; emprestar brinquedos; cuidar dos brinquedos; guardar os brinquedos no lugar; arrumar espaço; pode caminhar; falar baixo; pode parar de se esconder na hora de arrumar; ao invés de esconder os brinquedos na barraca do homem aranha, tem que guardar tudo.

Como existia uma organização na ordem das falas das crianças e a forte necessidade de se expressarem, muitas vezes o mesmo combinado era repetido várias vezes, mas esse fato parecia não incomodar as crianças.

Algumas crianças que já haviam se apropriado da leitura liam os combinados colados na parede (preservar o espaço, brinquedoteca não é refeitório, falar baixo, cuidar do brinquedo, respeitar os colegas). Outras crianças que não conseguiam ler sugeriam novos combinados ou falavam os que recordavam. Visivelmente esse processo incitava a vontade de aprender a ler.

Em algumas vezes, a professora destacava o que havia acontecido no encontro anterior durante a roda de conversas iniciais, dando oportunidade a que cada criança falasse sobre suas experiências. Atitudes que visavam pensar no outro e no espaço coletivo eram sempre elogiadas, como no episódio a seguir:

Episódio 1: Cuidar dos brinquedos e do espaço

A professora dá início aos combinados:

- *Aninha?*

- *Brincar pra ser mais amigo. Cuidar dos brinquedos.*

A professora ressalta a importância de cuidar dos brinquedos para que os mesmos não caiam do lado de fora da sala, pois os brinquedos ficam próximos à janela e podem cair.

Aninha explica que pegou um pratinho da cozinha para tampar um buraco que tinha na parede, próximo ao chão, para que os brinquedos não caíssem do lado de fora. A professora elogia a menina dizendo que ela foi muito inteligente (29/08/2011).

Reforços positivos eram frequentemente postos pela professora, tais como nos exemplos citados:

Episódio 2: Exemplos de ações propositivas

As crianças vão chegando e se acomodando na brinquedoteca. Retiram os sapatos e vão sentando no tapete, conforme o combinado. Luan e Cacá ajudam Justina (aluna com autismo) a retirar o tênis. A professora agradece e destaca a atitude dos alunos em ajudar a colega (12/09/2012).

As crianças estão na roda junto com a professora. Falam sobre os combinados. Uma menina diz:

- *Preservar o espaço.*

A professora agradece e chama o próximo a falar.

- *Paulo?*

– *Brincar com os colegas, depois tem que guardar quem brincou primeiro.*

A professora ressalta que este combinado tem que ser mais cumprido, pois quando pegar um brinquedo e depois trocar de brinquedo tem que guardar o que estava usando (24/10/2011).

A professora continua: - *Eu quero dar os parabéns aos colegas porque foram muito elogiados no CISEA pelo trabalho “como podemos ser mais amigos”, tá? (31/10/2012)*

Conversas outras aconteciam a partir de dúvidas que as crianças traziam para esclarecimentos, tais como temas sobre piadas, sobre sexualidade, sobre saúde e doenças. A professora sempre esclarecia as dúvidas das crianças e respondia a todas as perguntas. A aprendizagem da possibilidade de se expressar através da fala e da importância de ouvir o outro foi acontecendo aos poucos. Além disso, também foi possível observar a expressão da necessidade de antecipar e planejar ações para usufruir melhor o tempo de brincar:

Episódio 3: Eu tive uma ideia!

Professora:

-*Cacá?*

– *Abraçar pra ser mais amigo, falar baixo, cuidar dos brinquedos, organizar os brinquedos. E sempre quando a gente tiver em casa, antes de ir pra escola já vai pensando em uma brincadeira na escola pra gente brincar aqui na brinquedoteca.*

-*Isabel?*

- *Eu também tive uma ideia. Eu disse que a Cacá pode ser a mãe então a gente convidamos algumas meninas ou meninos pra brincar pra ser os alunos e a professora vai ser a Leia (a pesquisadora) (31/10/2012).*

A professora normalmente concluía as discussões da roda para iniciar as atividades com a seguinte frase: “*Vamos colocar nossos combinados em prática?*”. Tal processo pôde ser observado através da vivência coletiva desses combinados, uma vez que esses passavam a guiar as ações das crianças, contribuindo para o processo de auto regulação.

Com o passar dos encontros, a leitura das crianças foi melhorando e aquelas que conseguiam ler os combinados eram sempre elogiadas pela professora, destacando o importante passo no seu aprendizado.

No último dia de visita na brinquedoteca, perceberam pequenas mudanças nas atitudes decorrentes da apropriação dos combinados. Todos já conheciam e cumpriam melhor os combinados que eram propostos na roda. Nesse dia, a professora comunicou para a turma que seria a última visita daquele ano na brinquedoteca.

Episódio 4: Brincar para ser mais amigo!

A pesquisadora perguntou então se eles gostariam de deixar registradas, através da filmadora, sugestões de novos combinados que não constavam nos combinados do Labrinca, a serem repassados para a próxima turma do 1º ano C:

Gustavo: - *Abraçar pra ser mais amigo.*

Paulo: - *Brincar pra ser mais amigo.*

Maicom: - *Brincar pra conhecer mais os brinquedos.*

Pâmela: - *Beijar pra ser mais amigo.*

A professora solicita que falem todos juntos o novo combinado:

-*Brincar pra ser mais amigo!* (28/11/2011)

5.2. Roda das Experiências

A Roda das Experiências se constituiu como um momento para as crianças contarem suas experiências do dia, tais como, relatos do que brincou e como foi a brincadeira.

Contrariamente à Roda dos Combinados, a professora encontrou mais dificuldades em fazê-las acalmarem-se, sentarem-se na roda para falar e/ou ouvir os relatos dos colegas em relação às atividades realizadas.

Para resolver essa questão, a professora sugere brincadeiras cantadas para a escolha do número que determinaria quem teria o direito de falar:

Episódio 5: Brincadeiras cantadas

A professora começa a brincadeira cantada. Conforme canta, aponta para uma criança de cada vez seguindo a ordem da roda e conforme as trocas de silábicas das letras da cantiga:

1. *Me-u pai fez u-ma ca-sa de ma-dei-ra, quan-tos pre-gos e-le gas-tou?*

Então, onde parou a música, a criança responde:

2.- Karina: - *Cinco.* A professora conta até cinco indicando cada criança por um número na ordem crescente. A criança de número cinco fala:

3. Maicom: - *Eu brinquei de carrinho com a professora, Augusto, Gustavo e Ronaldo, e montei uma cidade.*

Júlia, que estava ao seu lado, ao ser indicada pela professora, começa outra música seguindo o mesmo exemplo da professora:

4. -*Mi-nha a-mi-ga foi na ci-da-de com-prar sor-ve-te, quan-tos sor-ve-tes e-la com-prou?*

5. Marta: - *Dez.* Ela conta então até dez apontando para cada aluno até chegar na Izabel.

6. Isabel: - *Eu brinquei de mamãe e filhinho com a Cacá, eu tive que chupar chupeta. Eu queria brincar de esconde-esconde com ela.*

7. Luan canta a música para a escolha do amigo: - *Quan-tos brin-que-dos e-les es-co-lhe-ram na brin-que-do-te-ca?*

8. Marcos: - *Oitenta.* Como é o número muito grande, ele começa a contar e depois conta de dez em dez. A professora parabeniza o garoto pela iniciativa.

(...)

Finalizaram-se as cantigas para as escolhas das crianças e a professora encaminha o fechamento da roda. Ela diz que nesse dia foram cinco escolhas de amigos e na próxima semana mais cinco poderão cantar a música (10/10/2011).

Além dos relatos das experiências, nesse momento também aconteceram relatos de uma atividade realizada como tarefa de casa para a descrição escrita e em forma de desenho de um brinquedo, doado por outro membro da família, a ser apresentado para os colegas. O objetivo era de pensarem coletivamente sobre o caráter geracional dos brinquedos, cuja escolha estava relacionada à sua história e à memória familiar, e suas diferentes formas de expressão que poderiam ocorrer ou não, a cada geração.

Episódio 6: Minha boneca tem 40 anos

<p>Professora: <i>-Iandara? Que brinquedo é esse?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>É uma boneca.</i> - <i>De quem você ganhou?</i> - <i>Da minha mãe.</i> - <i>De quem que era?</i> - <i>Da minha mãe também.</i> - <i>Com você brinca com essa boneca?</i> - <i>De mamãe e filhinha.</i> - <i>E como brincavam com essa boneca?</i> - <i>Também de mamãe e filhinha.</i> <p>A aluna mostra então o desenho da boneca para a turma e acrescenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ela é mais velha do que eu, ela tem quarenta anos (12/09/2012).</i> 	<p>Professora: <i>-Michele, que brinquedo você quer contar a história?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>De um ursinho.</i> - <i>De quem você ganhou?</i> - <i>Da minha mãe.</i> - <i>E de quem era?</i> - <i>Da minha mãe.</i> - <i>E como é que você brinca com ele?</i> - <i>Apertando a mão dele.</i> - <i>E como sua mãe brincava com ele?</i> - <i>Ela dormia com ele na casa da minha avó (12/09/2012).</i>
---	---

5.3. Algumas considerações sobre o ritual inicial e final das atividades

A partir desses dois momentos de roda relatados, podemos encontrar traços de alguns conteúdos programáticos propostos para aquele ano escolar que aparecem indiretamente nos momentos de roda, tais como:

Em **Língua Portuguesa** se evidencia a participação em situações de intercâmbio oral, ampliando o vocabulário, nos episódios 1, 2, 3, 4 e 5; relatos e audição de experiências pessoais nos episódios 3, 4 e 5; descrição de personagens, cenários e objetos também nos episódios 1, 4 e 5; consciência fonológica na percepção dos sons das palavras e nos jogos com a linguagem (rimas, trava-línguas, brinquedos cantados) no episódio 4; e divisão silábica no episódio 4. Além disso, podemos destacar processos criativos e imaginários na criação das cantigas propostas pelas crianças para definir quem teria o direito de contar suas experiências.

Em **Matemática** observamos o desenvolvimento da capacidade de compreender e de empregar a organização do Sistema de Numeração Decimal no mínimo até 10; de

identificar os números nos diferentes contextos em que se encontram; de reconhecer a ordem crescente e decrescente, e os números ordinais, especialmente no episódio 4.

Em **História e Geografia** aparece o relato de experiências vivenciadas na família e na escola nos episódios 1, 2, 3, 4 e 5; a percepção das diferenças sociais, pessoais e familiares dentre os grupos de que faz parte no episódio 5; a percepção de mudanças e de permanências como resultantes da passagem do tempo nos episódios 3 e 5; e a compreensão e na prática de acordos e regras, presentes em todos os episódios.

Vimos ser importante enfatizar possíveis relações entre as experiências relatadas através dos episódios e as possíveis aprendizagens de conteúdos curriculares que aconteceram nestes dois momentos na brinquedoteca, porque muitas vezes a comunidade escolar, no geral, ainda tem dificuldades em aceitar um espaço lúdico do interior na escola e de compreender como as crianças podem aprender através do brincar.

O que procuramos evidenciar foi de que apenas o processo de organização e de avaliação das experiências ocorridas também trazem aprendizagens importantes para as crianças, uma vez que tais aprendizagens não se restringem apenas aos conteúdos explícitos na grade curricular:

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. **Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social**, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. (Brasília, MEC, 2010)

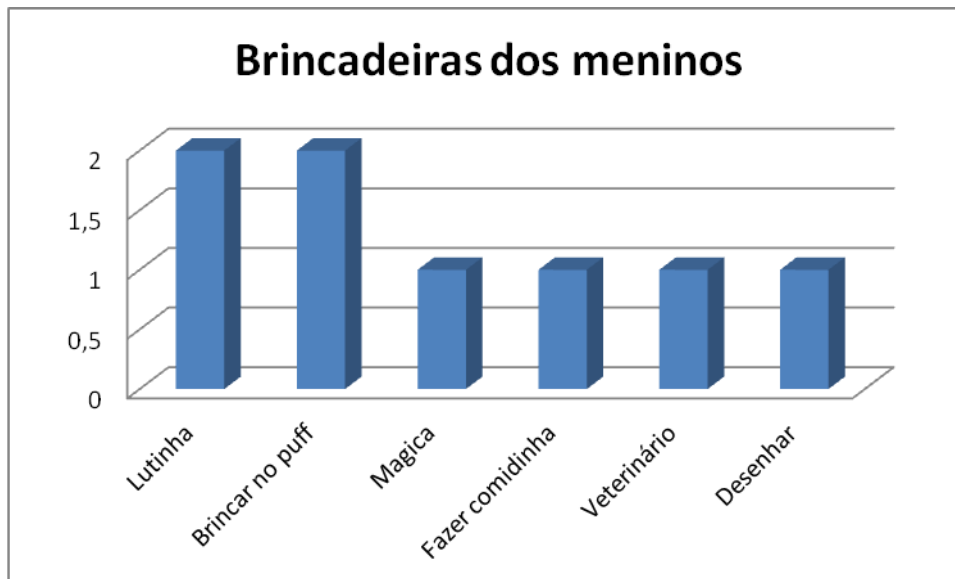
5.4. O que aconteceu nos momentos do brincar no LABRINCA

Objetivando fornecer uma visualização geral das atividades do 1C que mais se evidenciaram no LABRINCA, organizamo-las em duas categorias, a saber: 1) as brincadeiras e 2) os brinquedos/jogos, nas quais foram subdivididas em: atividades dos meninos, das meninas, entre ambos e entre adultos e crianças.

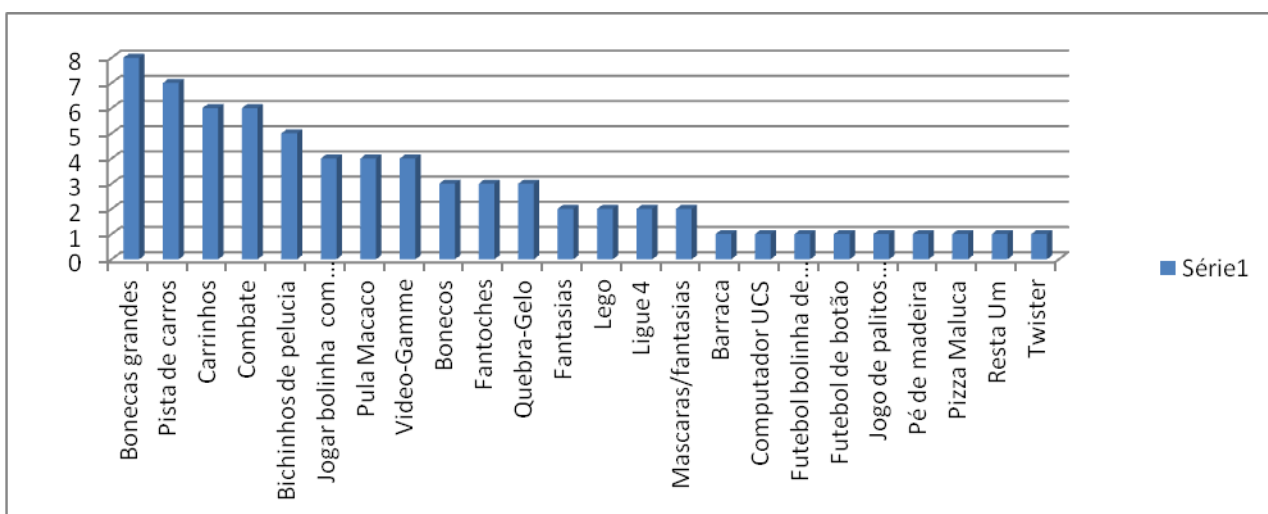
Destacamos através de gráficos as atividades que mais apareceram nas filmagens e que mais se destacaram durante as observações, o que não garante necessariamente a descrição de todas as atividades que aconteceram. Tal destaque justifica-se pelo fato de que

muitas atividades ocorriam ao mesmo tempo, o que dificultou uma descrição de tudo o que foi vivenciado. Sem contar os problemas técnicos com a filmadora.

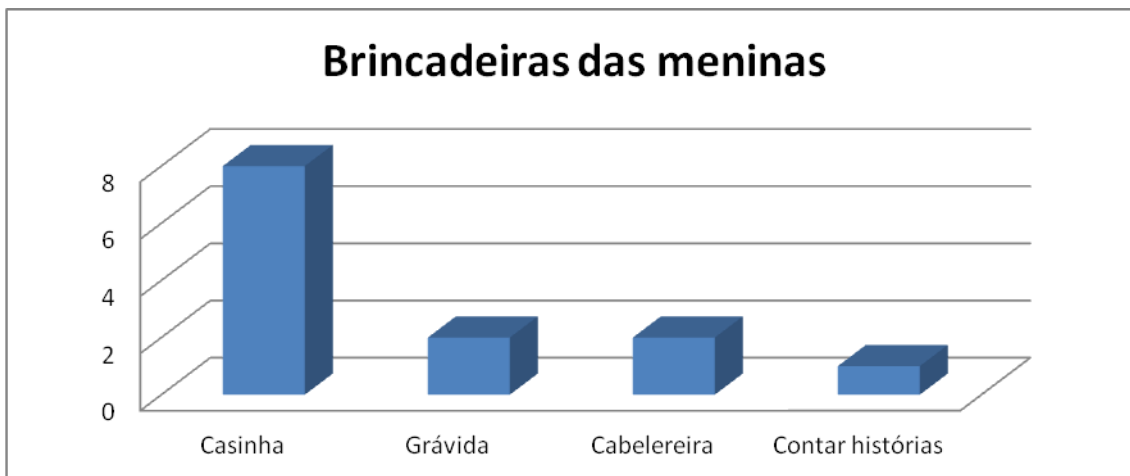
As atividades que mais se evidenciaram para os meninos foram as lutinhas, as brincadeiras no puff, de fazer comidinha, de veterinário e de desenhar.



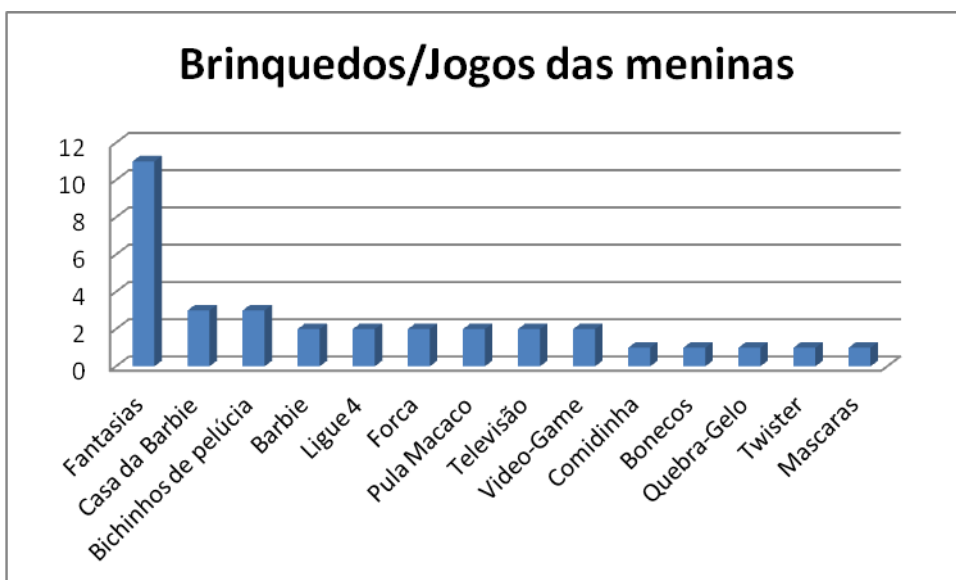
Já as atividades que mais se destacaram através do uso de brinquedos e de jogos foram: bonecas grandes, pista de carros, Combate, bichinhos de pelúcia, jogar bolinhas de plástico com raquetes, Pula Macaco, Video-Game (que não funcionava), bonecos em miniatura, fantoches, Quebra-Gelo, fantasias, Lego, Ligue 4, máscaras, barraca, computador UCA, futebol de bolinha de gude, futebol de botão, jogo de palitos, pé de madeira, Pizza Maluca, Resta Um, Twister.



As brincadeiras que mais se evidenciaram nas atividades das meninas foram: de casinha, de cabeleira, de grávida e de contar histórias.



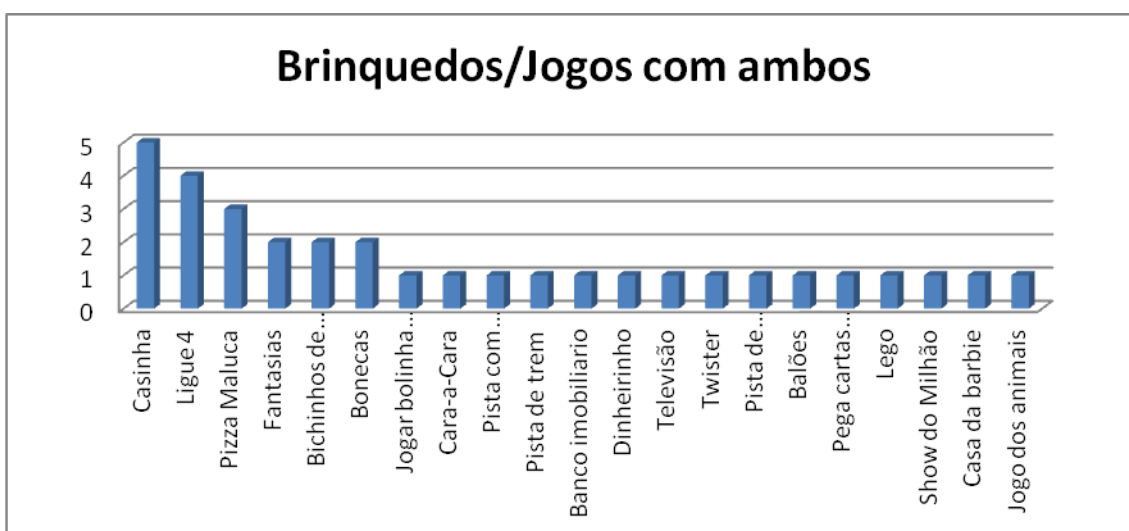
Os brinquedos e jogos que mais apareceram nas atividades das meninas foram: fantasias, Casa da Barbie, bichinhos de pelúcia, Barbie, Ligue 4, Forca, Pula Macaco, televisão, vídeo-game (que não funcionavam), comidinha, bonecos, Quebra-Gelo, Twister, máscaras e pular corda.



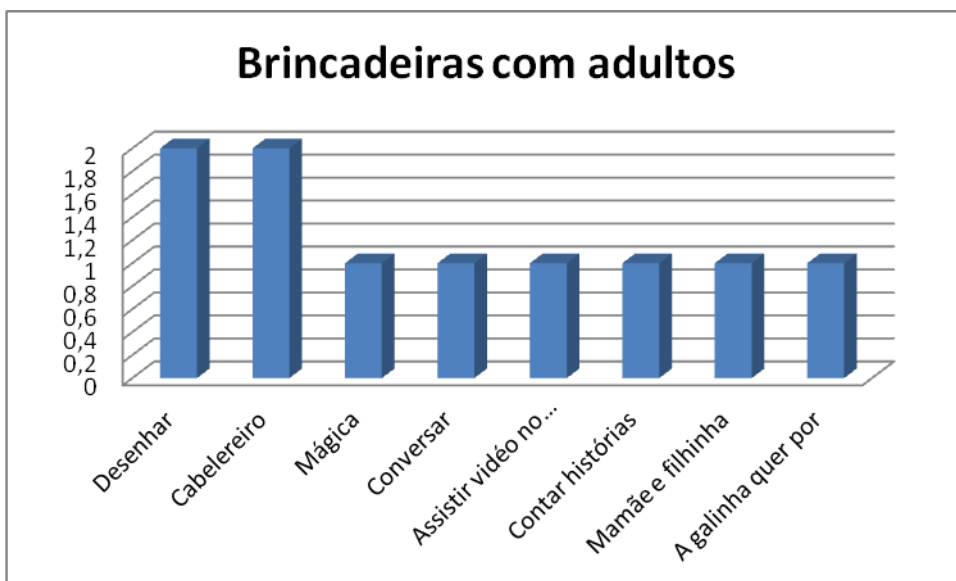
As brincadeiras que mais se destacaram entre meninos e meninas foram: desenhar, no puff, cabeleiros, de desmaiar e acordar, contar histórias, lutinha e estátua.



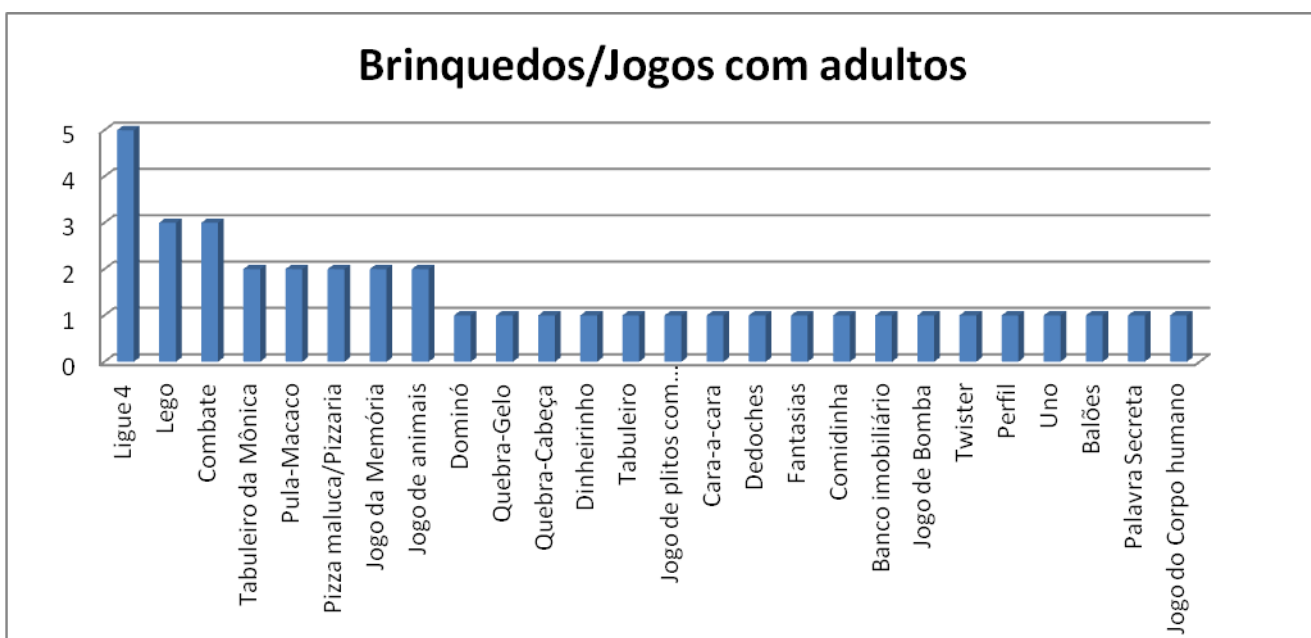
Os brinquedos e jogos vivenciados entre meninos e meninas foram: casinha, Ligue 4, Pizza Maluca, fantasias, bichinhos de peJúcia, bonecas, jogar bolinhas, Cara-a-Cara, pista de carrinhos, pista de trem, Banco Imobiliário, dinheirinho, televisão, Twister, balões, pega cartas, Lego, Show do Milhão, Casa da Barbie, Jogo dos Animais.



As brincadeiras que mais se evidenciaram entre adultos e crianças foram: desenhar, cabeleireiro, mágica, conversar, assistir vídeo, contar histórias, mamãe e filhinha e a galinha quer por.



Os brinquedos e jogos que mais se evidenciaram entre adultos e crianças foram: Ligue 4, Lego, Combate, Tabuleiro da Mônica, Pula Macaco, Pizza Maluca, Jogo da matemática, Jogo de Animais, Dominó, Quebra-Gelo, Quebra-cabeças, dinheirinho, tabuleiro, jogo de palitos, Cara a Cara, dedoches, fantasias, comidinha, Banco Imobiliário, Jogo da Bomba, Twister, Perfil, Uno, balões, Palavra Secreta, Jogo do Corpo Humano.



5.5. Algumas considerações sobre o que aconteceu nos momentos do brincar

Em linhas gerais, observamos que meninos e meninas brincaram juntos grande parte do tempo sem apresentarem grandes conflitos. Os gráficos destacam algumas tendências quanto as brincadeiras, tais como: os meninos brincarem mais de lutinhas e com carrinhos, e as meninas de casinha, com bonecas e fantasias. Tal fato pôde ser identificado igualmente nas pesquisas de Peters (2009), Kishimoto e Ono (2008) e Brougère (1995, 1999, 2004). Observamos também que os meninos parecem experimentar um maior número de possibilidades de brinquedos e de jogos do que as meninas.

Normalmente eles brincavam em pequenos grupos de duas a três crianças do mesmo sexo, com temas preferidos por elas, nas quais circulavam entre si, e entre as brincadeiras. As atividades que envolveram um maior número de crianças foram as de jornalista na TV, Pizza Maluca, Lig4, Combate e nas atividades nas quais a professora participou.

Os meninos tinham a tendência de brincarem mais no canto das miniaturas e as meninas no canto da casinha. Mas isto não era regra, assim como, não havia uma territorialização dos espaços e das atividades. No canto dos jogos e da conversa era onde ocorriam maiores momentos de interação entre meninos e meninas, uma vez que eles jogavam diversos tipos de jogos, muitas vezes também acompanhados pelos adultos.

O canto da beleza e do circo também era partilhado entre ambos. As meninas mais na parte da beleza brincando de cabelereira, e os meninos no canto do circo com oficinas mecânicas e de nele conversar com as cortinas fechadas.

O canto da criação também era frequentado por ambos objetivando realizarem desenhos, pinturas, ou para brincarem de computador com a TV.

Observamos igualmente algumas tendências, tais como: as meninas manifestaram um maior interesse pelas atividades que valorizavam o corpo prestando mais atenção aos seus cuidados e a sua estética, utilizando-se um maior número de vezes de fantasias, nas atividades de ser mãe e de cuidar da casa, já os meninos demonstravam um maior interesse pelo controle e pelo poder nas atividades. Segundo Bourgère '(...) Os meninos valorizam a ação, o 'fazer', o 'poder', enquanto as meninas valorizam o 'ser' e o 'ter' (id. 2004, p. 297).

Nas escolhas de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo, as crianças buscam identificações, mas também reproduzem estereótipos. Já os estereótipos provém do contexto em que a criança insere-se desde o seu nascimento (Brougère, 2004). Quando

observamos quartos de meninas com tons rosa, cujos objetos restringem-se em grande parte ao mundo familiar e doméstico, tendo as bonecas como destaque; e de meninos com tons azuis, ligados ao mundo do trabalho, de conquistas e de aventuras, com carrinhos e bonecos para as lutinhas (Brougère, 2005), tal fato nos indica pistas para pensar que os brinquedos e as brincadeiras são peças-chaves no processo de construção inicial de gênero, anteriores à sua própria vinda à escola.

Porém, a escola por sua natureza teológica e educativa, e a brinquedoteca escolar neste contexto, devem buscar formas de desconstrução de tais práticas, uma vez que a oposição binária masculino/feminino deve ser desconstruída (Scott (1995). Neste sentido, Butler (2006) indica que o masculino e o feminino são constituídos pela ligação e que estes foram criados historicamente como um sistema de categorizações binárias baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos.

Segundo a autora, não temos o gênero masculino ou feminino, o representamos com maior ou menor sucesso. Portanto, não fracassamos ou temos sucesso, são as categorias ligadas ao gênero que nos colocam à prova, bem como as identificações étnicas, raciais e culturais.

Assim, podemos pensar na existência de modos outros de identificação e de ressignificação dos discursos, pois “A relação crítica depende, além do mais, de uma capacidade, necessariamente coletiva, de elaborar uma versão alternativa, minoritária, de ideais ou de normas que nos sustentam e nos permitem agir” (BUTLER, Id., p. 16).

Se o brincar é uma atividade social e cultural e aprende-se brincando, acreditamos que o professor visto como um parceiro do brincar na brinquedoteca pode contribuir na desconstrução de estereótipos e ajudar as crianças a trocarem papéis e lugares sociais nas brincadeiras. Tais como, por exemplo : ajudar as meninas a assumirem personagens fortes, a aprenderem a disputar o poder e a liderar, e os meninos a assumirem personagens interessados em partilhar situações de trocas, em interiores, de se ocupar dos outros, etc, visando uma equidade de gênero. Pois, segundo Kishimoto e Ono (2008, p. 220) « (...) não basta observar ou brincar, é preciso empenho do adulto para o estímulo sistemático que leve a brincar com o outro, do sexo oposto, usando objetos não generificados » .

Não observamos diretamente uma atenção sobre isto nas ações da professora. No entanto, foi evidente que a participação da mesma nas atividades favorecia o envolvimento de crianças de ambos sexos, propiciando o desenvolvimento de atividades mistas e

adquirindo experiências lúdicas diversas. A forma de participação e os conflitos ocorridos eram sempre resolvidos de forma democrática, independentemente do sexo.

Em relação à observação do uso de bonecas como o objeto lúdico mais destacado pelos meninos, algumas considerações merecem ser destacadas. Mesmo se as bonecas são um objeto lúdico fundamentalmente feminino, o sentido atribuído à boneca pelos meninos visivelmente não era o mesmo que o utilizado pelas meninas para brincarem, uma vez que elas eram suas « namoradas » .

Vamos compreender melhor o contexto. Em 2011, duas bonecas grandes foram doadas para a brinquedoteca. As mesmas não estavam vestidas e a equipe não teve preocupação em vesti-las, uma vez que as próprias crianças o fariam ao longo das brincadeiras. As mesmas foram objeto de atenção pelos meninos de séries diferentes que manifestaram curiosidade e se interessaram em brincar com as mesmas.

Na época, as crianças do 1C brincavam frequentemente com a carcassa de uma TV, hora como jornalistas, hora como jogadores de videogame. Vamos descrever dois episódios da brincadeira videogame feita pelos meninos e pelas meninas, pois ambas merecem algumas considerações referentes às formas de expressão e aos elementos que compõem a cultura lúdica das crianças da atualidade.

Episódio 8: Jogo de computador dos meninos (31/10/2011).

Os meninos continuam a brincadeira com as bonecas. Maicom e Gustavo estão sentados, cada um de um lado da mesa do canto da criação, com a TV no meio desta e com fios conectados dos seus controles de videogame e dos teclados. Eles brincam como se estivessem conversando pela internet um com o outro.

1. Maicom: - *Eu vou jogar um game.* (Segura o controle do videogame na mão. Maicom brinca com o amigo Gustavo que se levanta em frente à televisão. Maicom digita algumas coisas no teclado e Gustavo cai do outro lado).

2. Maicom: - *Gustavo, chama ele!* (Aponta para o outro amigo. Gustavo vai até outro menino, mas o mesmo não dá atenção a Gustavo que volta a brincadeira. Gustavo se joga para frente da televisão como se sua cabeça viesse para fora da tela, então Maicom exclama):

3. Maicom: - *Não! Para lá.* (Aponta com o dedo para que Gustavo fosse para trás da tela da televisão. Gustavo se distancia da TV e fica andando de um lado para outro próximo da mesma, enquanto Maicom fica digitando no teclado do computador em frente à televisão).

4. Gustavo: - *Você quer assistir?* (E pega uma boneca grande que estava no chão e mostra a Maicom).

5. Maicom - *Não! Eu quero brincar assim.* (Digita no teclado mostrando ao amigo a forma como quer brincar. Maicom pega um controle de videogame que está junto a TV e fica mexendo. Gustavo pega outro também).

6. Gustavo: - *Posso jogar?*

Quando a câmera foca nos dois como se estivesse atrás da TV, os dois começam a mexer no controle como se estivessem jogando de verdade.

7. Maicom: - *Monstro, monstro! Ah vou desligar esse “troço”.*

8. Gustavo: - *Ah, desliga mesmo esse “troço”.*

(Gustavo pega a boneca que está ao lado e a segura. Então Maicom começa a digitar novamente no teclado e faz perguntas a Gustavo. Cada vez ele faz uma pergunta em voz alta, ele faz de conta que a digita e depois aperta no teclado para lhe enviar, como se fosse uma mensagem escrita).

9. Maicom: - *O que a sua namorada faz?* (Chega Paulo, outro menino, mas Gustavo o dispensa, e o mesmo sai).

10. Gustavo: - *Posso mostrar uma foto da minha namorada?*

11. Maicom: - *Sim.* (Gustavo levanta a boneca e mostra). *Posso namorar ela?*

12. Gustavo: - *Claro que não!*

13. Maicom: - *Você é malvado.* (Os dois se despedem da conversa dizendo boa noite. Depois retomam a conversa).

14. Gustavo: - *O que temos de lanche hoje?* (E olha em direção à sua professora).

15. Professora: - *Acho que tem frutas.*

16. Maicom: - *Delícia! Adoro frutas.*

17. Gustavo: - *Eu também.*

(Eles ficam conversando entre si e teclando a todo o momento).

18. Gustavo: - *Já passou a hora do lanche, sabia?*

Nas suas brincadeiras, Maicom e Gustavo repetem frequentemente algumas ações. Como por exemplo, fingir que vão dormir, então fecham os olhos e baixam a cabeça e, segundos depois, já acordam e dão bom dia um para o outro. Passam objetos através da televisão e conversam muito sobre comida.

Depois de acabar uma conversa através da TV, Gustavo da boa noite ao seu amigo, e vai fazer uma visita a ele. Leva com ele sua namorada. Cumprimentam-se. Maicom então pega duas cadeiras para que Gustavo e sua namorada se acomodem. Gustavo coloca a boneca sentada na cadeira, e pega um controle de videogame para brincar com Maicom. Gustavo pega outra boneca.

19. Gustavo: - *Achei uma namorada para ti.* (Maicom pega a boneca tira a blusa dela e deita-se sobre a mesma. Depois voltam a conversar e entre as conversas eles se falam olhando um para o outro digitando ao mesmo tempo. Os dois colocam as bonecas ao lado deles e mostram um para o outro).

20. Gustavo: - *Ela vai ter que ir ao médico.* (Ele pega um bebê e mostra a Maicom) *Olha meu bebê?!* (Enquanto Maicom está embaixo da mesa com sua boneca. Ao observar a cena, a professora intervém).

Episódio 8: Jogo de computador das meninas (03/11/2011)

Na mesa de desenho da brinquedoteca, duas meninas sentadas brincam com a TV grande e com controles de videogame, onde os fios desses controles estão conectados na TV. Michele, se levanta e serve algo de uma chaleira em xícaras para Isabel que o bebe. Sentam novamente e continuam brincando com os controles.

Isabel se levanta e Maicom se oferece para brincar com as meninas na TV também. Michele vai até o outro lado da sala. Depois de algum tempo Maicom sai e Isabel continua brincando sozinha, se levanta, se serve novamente, toma o que tem na sua xícara, pega o controle da televisão e finge ligar a mesma. É quando Michele aparece novamente.

1. Isabel: *-Não quer ligar.* (E aponta para a TV. Fica apontando o controle para a TV e as duas meninas se sentam novamente pegando cada uma um controle de videogame na mão). A pesquisadora pergunta qual jogo elas estão jogando.

2. Michele: *-Scoobdoo.* (A pesquisadora coloca a câmera em direção a elas atrás da TV e Isabel dá um tchau).

3. Michele: *-Oi!* (Elas fingem beber novamente o que tem em suas xícaras e continuam brincando com os controles. Michele se levanta e utiliza o telefone para ligar).

4. Michele: *-Oi é do cachorro quente?* (Pergunta Michele, e desliga o telefone como se fosse um engano. Repete duas vezes e depois pede o que deseja, enquanto Isabel brinca com os dois controles ao mesmo tempo).

5. Michele: *-Quantas salsichas vão no seu cachorro quente?*

6. Isabel: *-Pode ser duas.* (Depois Michele termina a ligação e pega seu controle novamente para brincar. Michele se levanta e pega algo para as duas comerem, senta novamente e as duas meninas fingem jogar, comer e beber).

As duas meninas deixam os controles de lado e fingem dormir. Depois brincam novamente. Michele se levanta e Isabel brinca com os dois controles.

Inicialmente buscamos compreender o que esses dois episódios exprimem, o que eles tem em comum em relação às narrativas e à organização da brincadeira.

Ambos brincam a mesma atividade, no mesmo espaço e com os mesmos objetos lúdicos : TV, controles de videogame e teclado. Porém, os meninos trazem as bonecas para a brincadeira e as meninas as loucinhas para servirem-se.

No geral, o enredo é o mesmo : práticas e hábitos cotidianos : jogar, alimentar-se, repousar-se. Porém, as meninas detem-se mais nos rituais da alimentação e os meninos na relação com as bonecas. O conteúdo do jogo das meninas volta-se para o desenho animado Salsicha e Escubidou e os meninos visivelmente para um jogo com mostros, mais ativo.

Acreditamos que os enunciados desses discursos são constituídos pela fala dos personagens criados pelo uso da imaginação. Para isto, as crianças utilizaram por um lado, parâmetros conhecidos (e partilhados): os objetos disponíveis na brinquedoteca e, por outro lado, elementos advindos do seu contexto, povoado de múltiplas vozes sociais.

É de consenso que a brincadeira origina-se fundamentalmente a partir de objetos e de ações substitutivas nas quais se assenta o aprendizado (lúdico) infantil. Este se altera qualitativamente no decorrer da relação que a criança estabelece com os elementos da sua cultura, e se expressa de diferentes formas ao longo do seu desenvolvimento. Para Vygostki, quanto maior a variedade e a qualidade de experiências vividas pelas crianças, mais ricos serão os edifícios em que as crianças constroem suas fantasias (Id., 2003).

Os objetos midiáticos fazem parte do cotidiano de inúmeros adultos e crianças.

Nessa visão, os integrantes são identificados como Geração Digital, Net (ligada à rede mundial de computadores), N-Gen, ou Geração Y (posterior à geração X) por Tapscott (1999), como *screenagers* por Rushkoff (1999), por nativos digitais por Prensky (2001), ou identificadas com as mídias ou as suas ferramentas, como, por exemplo, *Geração Z* (considerando a característica do “Zapping”), *Geração games* ou *Geração WWW*. (CRUZ, RAMOS, ALBUQUERQUE, 2010, p. 88).

Independente do nome que recebam, as crianças se relacionam predominantemente por meio de objetos lúdicos veiculados pela mídia (Kline, 2008)⁶. Consideramos também que elas se relacionam através de objetos midiáticos e dos conteúdos por eles veiculados.

Neste caso, eles buscam novas formas de comunicação e de relação provenientes do mundo cibernético. O que foi reproduzido no brincar das crianças : 1) rituais cotidianos tais como hábitos de jogar e alimentar-se ao mesmo tempo, a tele-entrega como forma alternativa de alimentação ; mas também 2) namoros e modos de se relacionar-se também via on-line, reproduzindo o apelo à sexualidade também presente nestas diferentes mídias.

Tais questões ultrapassam os objetivos do presente relatório e serão melhor aprofundadas na pesquisa « Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar : da para conciliar ? » que será desenvolvida no Labrinca a partir de 2013.

Continuando a análise do que ocorreu. Os conflitos que mais apareceram eram consequência do interesse pelo mesmo objeto, por querer participar de determinada brincadeira/jogo e de não ser aceito, de não guardar o brinquedo/jogo no final da brincadeira. Muitos conflitos surgiam por causa da indefinição de quem iria começar a brincadeira que, na maioria das vezes, era resolvido no par ou ímpar (sendo que eles tinham que contar nos dedos par ou ímpar porque eles ainda não dominavam essa ferramenta).

Outro destaque foi a falta da procura de "brinquedos para atividades intelectuais", ou os jogos educativos por parte dos alunos. Observamos que eles aparecem numa escala maior na descrição dos brinquedos e jogos que aconteceram com adultos, tais como: Jogo da matemática, Jogo de Animais, Dominó, Quebra-cabeças, jogo de palitos, dedoches, Palavra Secreta, Jogo do Corpo Humano.

⁶ Na conferência “*Jeu toxique: jouets et jeux de vidéos en tant que médias du jeu*”. “*Brincar tóxico: brinquedos e jogos de videogame como mídias do brincar*”. Proferida no XI Congresso Internacional de Brinquedotecas/2008

Os jogos que mais se destacaram entre os meninos foram: Combate, Pula Macaco, Quebra-Gelo, Lego, Ligue 4, Pizza Maluca, Resta Um e Twister, e entre as meninas foram Ligue 4, Forca, Pula Macaco, Quebra-Gelo e Twister.

Uma parte dos jogos eles vezes eles já conheciam e quando eram novos, frequentemente solicitavam a ajuda dos adultos para explicar-lhes. Mas, igualmente, era normal vê-los adaptando as regras dos jogos por causa da incapacidade de lê-las. Neste caso, era o colega mais experiente quem tentava ler o que estava escrito. Ou senão, realizavam leituras de imagens e recriavam os jogos a partir de possíveis interpretações para sua realização. Podemos citar como exemplo o jogo Combate.

O jogo foi apresentado por um bolsista do sexo masculino. Apesar do interesse inicial no jogo, os alunos demonstraram dificuldades em assimilar as regras devido ao fato do jogo ser recomendado para crianças com mais de oito anos, sendo que a média etária dos alunos era seis anos.

O jogo Combate, ou Stratego, é um jogo de estratégia, que consiste em um jogo de tabuleiro para dois jogadores, onde o objetivo é capturar a bandeira do inimigo. As peças assim se apresentam: 1 Espião (1), que é a única peça que pode derrotar o marechal; 8 Soldados (2) que podem mover mais de uma casa por vez, a corrida. Um soldado não pode correr e atacar na mesma vez; 5 cabos armeiros (3) que podem desarmar as bombas; 4 Sargentos (4); 4 Tenentes (5); 4 Capitães (6); 3 Majores (7); 2 Coronéis (8); 1 General (9); 1 Marechal (10), que pode ser morto pelo espião; 6 Bombas.

As peças de maior valor matam a peça de menor valor, sendo o valor da peça indicado pelo número ao lado respectivo (n). A regra não vale apenas no caso do Marechal atacar o Espião.

Apesar de terem sido apresentadas as regras, as crianças demonstraram adaptarem-se as regras dentro do contexto mais adequado à situação. Em alguns momentos uma criança modificava as regras do jogo de modo a ajudar o adversário em desvantagem. Como exemplo, temos a reintrodução ou substituição de peças derrotadas pelo adversário, semelhante ao jogo dama, onde ao atingir o campo de adversário, vira-se dama. As regras de movimentação também variavam; em alguns momentos as peças eram movimentadas por um número ilimitado de casas até atingir a peça desejada do adversário, em outros momentos, determinadas peças possuíam a capacidade de movimentar-se de determinado modo (linha reta, diagonal, atrás).

Outro ponto interessante a ser observado foi a introdução de dois novos jogadores ao jogo (dupla), num total de quatro jogadores, havendo então os jogadores principais que movimentavam as peças e os ajudantes, que coordenavam e auxiliavam o jogador principal. Se houvesse ainda interesse das crianças no jogo, eram invertidas as posições, o ajudante passava a ser o jogador principal e vice-versa. A regra foi utilizada para aumentar o número de alunos que estavam jogando, pois só havia dois tabuleiros de combate, o que não possibilitava que todos jogassem ao mesmo tempo.

Além dessa regra, houve também a experimentação de novas regras, que depois foram descartadas por não serem adequadas. Em um desses momentos, as crianças experimentaram dar ao espião a capacidade de “teletransporte”, ou seja, a peça movia-se para qualquer casa que estivesse livre. Porém, ao tornar a movimentação do espião demasiadamente fácil, o Marechal, peça mais forte do jogo, era morto com grande facilidade, o que praticamente decretava o vencedor do jogo. O aspecto lúdico e fantasioso também é presenciado; os demais colegas espectadores costumam torcer pelos colegas “favoritos”, algumas vezes houve mesmo a transmissão de detalhes importantes do jogo do adversário ao ouvido do outro aluno, o que foi rechaçado pelos demais como inadequado ao jogo.

O jogo teve interesse exclusivo dos meninos, em nenhum momento observou-se meninas brincando. Apesar disso, é importante salientar que o jogo foi inicialmente apresentado a um aluno e depois disso obteve a atenção dos demais meninos. Assim, não se pode concluir que o jogo atraiu a atenção dos meninos espontaneamente, associando jogos de estratégia aos meninos e demais jogos às meninas.

Por fim, o jogo *Combate* promoveu a interação entre os alunos da turma 1°C, ajudando-os a solucionar desde questões de relacionamento e de convivência com os demais colegas até ao uso propriamente do raciocínio lógico matemático⁷, da criação de hipóteses e do desenvolvimento de estratégias para o jogo acontecer.

7. Encontramos alguns indícios da contribuição deste jogo no desenvolvimento deste raciocínio através da Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias (mimeo). As competências esperadas na área 1 deste documento é de construir significados para números naturais, inteiros, racionais e reais, visando: 1) Reconhecer no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações – naturais, inteiros, racionais ou reais; 2) Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem; 3) Resolver situações-problema envolvendo conhecimentos numéricos; 4) Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas; 5) Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.

5.6. Como aconteceu o brincar: processos de mediações e de apropriações

Sendo o Labrinca uma brinquedoteca escolar e um dos objetivos desta pesquisa é de discutir o papel dos professores neste espaço lúdico. Para isto, selecionamos alguns episódios que contam com a participação da professora nas atividades de Ligue 4, contar histórias, Pula Macaco e Pizza Maluca. Como já destacamos anteriormente, salientamos a qualidade das intervenções da professora frente ao grupo e destacamos o papel fundamental como mediadora das crianças e das atividades, num permanente processo de ação e de reflexão sobre o brincar, qualificando-os durante a Roda dos Combinados e das Experiências.

Neste momento, descreveremos e analisaremos suas ações durante as atividades que ocorreram nos momentos de brincar. Para isto, selecionamos dois episódios em que a mesma propõe uma atividade de jogo e uma atividade de brincadeira nas quais as crianças inserem-se, e dois episódios nos quais a professora insere-se numa atividade de brincadeira e numa atividade de jogo propostas pelas crianças.

O objetivo de tais análises é de compreender micro processos que evidenciam apropriações da cultura que ocorrem ao brincar nas quais contribuam para a constituição e para a formação das crianças e pistas de ações metodológicas que possibilitem reflexões sobre formas de agir do adulto em relação às crianças em brinquedotecas escolares.

Para a compreensão das relações aqui estabelecidas e de suas implicações para os sujeitos envolvidos, partimos do princípio que a constituição dos sujeitos é mediada semioticamente. A perspectiva histórico-cultural atribui aos signos em geral, e à linguagem verbal em particular, -vista como um sistema de signos por excelência-, um valor fundamental na constituição do psiquismo humano.

Ao considerar o significado da palavra como unidade de análise entre o pensamento e a linguagem, Vygotski (1988) busca estabelecer relações entre os processos de significação e a organização de experiências nas situações os quais os sujeitos estão envolvidos. Para isto, Bakhtin/Volochínov (1999) salientam a importância do material semiótico para a atividade psíquica, argumentando que é somente através da linguagem que *“a consciência desperta e começa a operar”*.

Guiamo-nos então na compreensão de que a significação não está nem na palavra e nem na alma do falante, mas que *“Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um complexo sonoro. É como uma faísca que só se produz quando há contato entre os dois pólos”* (Ibid., p. 132).

É a partir desses pressupostos que analisaremos os episódios apresentados, destacando: 1) as trocas discursivas entre crianças e adultos durante as brincadeiras e os jogos; 2) os possíveis processos de apropriação daquilo que a experiência ofereceu; 3) e as formas de agir da professora ao longo de suas mediações.

Episódio 11: Ligue 4: Muito bom Jú! (24/10/11)

A Professora está sentada junto com a aluna que tem autismo, Justina. A mesma está com o fantoche da Mônica. A professora pega o jogo “Ligue 4” da turma da Mônica e começa a jogar com Justina, demonstrando inicialmente que cada jogador deve colocar as suas fichas, alternadamente, em qualquer coluna. O objetivo do jogo é de fazer com que sejam alinhadas 4 fichas de uma mesma cor.

1. Professora: - *Issso Jú, muito bom!* (Justina continua colocando as pecinhas no jogo, empolgada).
2. Professora: - *Uhau Justina!* (Justina entende a regra e ela e a professora começam a alternar suas partidas na jogada).
3. (Justina dispersa a atenção e começa a olhar para o teto). A professora chama sua atenção: - *O que houve Jú? Sua vez!*
4. (Justina volta a colocar as pecinhas no jogo). A professora incentiva: - *Muito bom, Jú! Mais, mais, coloca mais!* (Justina começa a colocar as pecinhas na boca e depois as coloca no jogo).
5. (Justina começa a brincar com o fantoche da turma da Mônica que estava no seu colo). A professora chama sua atenção novamente: - *Jú! Jú! Justina! Olha pro jogo!*
6. (Justina volta a jogar. As peças então acabam). A professora fala para Justina: - *Agora Jú abre aqui ó! Abre que vai cair tudo!* (Justina abre o jogo e as pecinhas todas caem no chão). A professora sorri e bate palmas: - *Aee Jú!* (Justina sorri).
7. A professora pergunta: - *Vamos brincar de novo?* (Justina volta a pegar o fantoche da turma da Mônica. Ela dá petelecos nele e o bota na boca). A professora pergunta: - *Vamos separar os verdes dos vermelhos ta? Aqui é o Cebolinha, e o vermelho é a Mônica.* (Justina começa a botar as pecinhas vermelhas na boca).
8. (Elas voltam a jogar uma jogando de cada vez, pecinha por pecinha). A professora incentiva: - *Boa Justina, boa! Boa Justina!!!*
9. A professora festeja: - *Ponto! A Justina fez ponto!! Olha aqui ó, um, dois, três, quatro!!! Ponto para Justina! Toca aqui! Aê Jú! Vamos lá!* (Justina se empolga e volta a colocar pecinhas no tabuleiro. Ela junta mais quatro pecinhas.) A professora fala: - *Ô Jú! Fez mais quatro! Palmas para a Jú! Bate aqui Jú!* (E as duas batem as mãos).
10. (Justina pega a pecinha verde por engano para colocar no tabuleiro). A professora intervém: - *Não Jú, o verde é o meu.* (As pecinhas acabam e Justina pega a parte de cima da caixa.) A professora pergunta: - *Acabou, Jú?* (Ela pede para Justina abrir o tabuleiro novamente, mas Justina prefere brincar com o fantoche novamente).
11. (Justina abre o tabuleiro e as pecinhas caem, mas continua prestando atenção na boneca). A professora diz: - *Agora a Justina que vai separar as pecinhas. Dá as pecinhas verdes para mim!* (Justina dá as pecinhas verdes para a professora, mas depois volta a atenção para a boneca que está em sua mão). A professora então intervém: - *Jú, olha aqui! Passa as pecinhas para mim! Justina, o cebolinha para mim! Justina! O cebolinha para mim.* (Justina começa a brincar com o fantoche e ignora a professora).

12. (A professora estala os dedos tentando chamar a atenção de Justina. Quando a Justina olha, ela aponta para a pecinha verde). Diz novamente: - *Cebolinha para mim!* (Justina volta a dar pecinhas verdes para ela). A professora agradece alegre: - *Obrigada! Mais uma!* (Justina então pega várias pecinhas na mão e começa a dar as verdes para a professora). Ela festeja: - *Isso Jú!*
13. (Justina volta a brincar com a boneca, e deixa de dar atenção ao jogo. A professora estala os dedos e aponta para as pecinhas).E então diz: - *As verdes, Jú!*. (Justina continua separando e dá mais verdes para a professora). Ela exclama: -*Muito legal! Agora vamos jogar, vai Jú, começa!* (Justina começa a botar as pecinhas vermelhas animada! Elas vão colocando as pecinhas alternando a vez, as professora as verdes e a Justina as vermelhas).
14. (Justina consegue colocar mais quatro pecinhas vermelhas seguidas). A professora festeja: - *Jú, você fez ponto ó.* (Aponta para as peças). Diz a professora: -*Um, dois, três, quatro, parabéns!.* (E elas batem as mãos.)
15. (Michele fica olhando as duas jogarem). A professora pergunta: -*Você quer jogar com ela Michele?Depois a Michele vai jogar com você ta Justina?*A professora estala os dedos -*Jú! Jú! Olha para cá.* (Justina começa a olhar para o teto distraída.Justina volta a colocar as peças sozinha, uma por uma). A professora diz-*Boa Justina! Isso mesmo! Agora vamos começar de novo. Abre aqui.* (Justina volta a olhar para a boneca, distraída).
16. A professora chama a atenção: -*Agora vamos separar, Jú? A Michele pega as verdinhas e a Jú pega as vermelhas da Mônica.* (Michele começa a separar as peças, mas Justina continua mexendo com o fantoche). A professora diz: - *Agora você vai jogar com a Michele.* (aponta para a menina e Justina recomeça a jogar).
17. (As duas continuam jogando até a Justina fazer ponto). A professora diz: - *Palmas para a Jú, Michele! Olha aqui ó* (e aponta para o jogo), *um, dois, três, quatro!* (Michele e a Professora batem palmas, mas Justina olha para baixo e brinca com o fantoche. A professora dá as mãos para Justina bater, e ela resiste).As duas meninas recomeçam a colocar as peças no tabuleiro, até que Justina para novamente e se distrai olhando para cima com o fantoche na boca. Michele puxa a perna dela para tentar chamar sua atenção. Então Michele dá uma pecinha vermelha para Justina e elas voltam a jogar. Quando as peças acabam, Justina volta a olhar para baixo e brincar com o fantoche, então Michele espera um momento e depois divide suas pecinhas verdes com a menina, que volta a jogar sem se importar de não serem mais as pecinhas vermelhas. O jogo acaba e Michele pega o dedinho de Justina e a ajuda a abrir o tabuleiro, as peças caem no chão e Justina volta a olhar para o fantoche.

Muda o foco da filmagem.

Neste episódio, se evidencia o papel da professora na condução da participação da aluna autista na atividade. Seguindo um passo a passo do processo de aprendizagem da lógica do jogo, é possível observar pequenas etapas de conquistas que vão ocorrendo na apropriação do mesmo. O estímulo da professora é fundamental neste processo. Vejamos :

Por várias vezes a aluna se dispersa e volta para a atividade com a ajuda da professora que procura diferentes formas de manter contato : (turnos 3, 5, 7, 11, 12, 13) e

garantir sua presença no jogo através do uso das seguintes estratégias : 1) Estímulos positivos (turnos 1, 4, 6, 8, 9, 12, 13, 14) ; 2) Explicações do que e/ou como fazer : (turnos 6, 7, 9, 11, 12, 13) ; 3) ; Demarcação do equívoco de cor : (turno 10) ; 4) Chamando colega para brincar com ela : (turno 15).

Num primeiro momento, Justina joga as peças aleatoriamente (turno 1) até compreender a necessidade de jogá-las alternadamente (turno 2). Terminando as peças, a professora propõe à Justina de abrir a barrinha que as segurava e as mesmas caem, fazendo Justina sorrir (turno 6). A professora a convida para jogar novamente e propõe que separem as peças verdes das vermelhas, explicando que verdes são do Cebolinha e vermelhas da Mônica. Tal relação parece dar sentido à sua atividade, uma vez que Justina estava com o fantoche da Mônica (turno 7).

Retomam o jogo cada uma jogando na sua vez, momento em que Justina faz ponto e se empolga com o estímulo da professora (turno 9). Justina pega a peça enganada e a professora explica que essa peça era sua (turno 10). Ao acabar as peças, a professora solicita à Justina de abrir a barrinha novamente, mas Justina brinca com o fantoche, ela pede então para separar as peças. Justina passa as peças verdes para a professora e volta a brincar com o fantoche (turno 11). A professora estala os dedos para chamar sua atenção e ela recomeça a passar as peças verdes. Ao receber vários estímulos positivos, empolga-se e passa várias (turno 12). Mas logo volta a prestar atenção no fantoche e a professora repete sua ação e Justina volta a passar as últimas peças. A professora convida Justina para jogar novamente e Justina recomeça animada, colocando suas peças alternadamente (turno 13). Justina consegue fazer mais 1 ponto e a professora mostra contando as peças apontando-as e parabenizando-a. Ambas tocam suas mãos comemorando a conquista (turno 14). A professora percebe que uma aluna as observa e a convida para jogar. Enquanto isso, Justina dispersa-se e a professora volta a estalar os dedos para chamar sua atenção para o jogo. Terminado esse turno do jogo, propõe à Justina de abrir a barrinha e Justina distrai-se com a boneca (turno 15).

A professora propõe que Michele e Justina separem as peças. A primeira começa a fazer e a segunda continua com o fantoche. A professora lembra a Justina que ela vai jogar com a Michele, apontando para a mesma e ela recomeça e jogar (turno 16). Ambas jogam até que Justina faz um ponto. Michele e a professora batem palmas. Recomeçam a jogar e quando Justina distrai-se, Michele toca-a para chamar sua atenção, lhe passa uma pecinha de sua cor e depois separa as peças para ambas. Justina joga, mas sem se impotear se as

peças eram de sua cor. Ao acabar o jogo, Michele ajuda a Justina a abrir a barrinha, e ela volta a brincar com seu fantoche.

Mesmo se Justina aparentemente aprendeu a jogar alternadamente as peças esperando sua vez de jogar e dividiu as peças por cores, o vídeo não nos traz elementos suficientes para analisar até que ponto a mesma apropriou-se do objetivo do jogo, que era de identificar alinhamentos de 4 peças em qualquer das três direções possíveis (horizontal, vertical e diagonal). Porém, para jogar, foi necessário mobilizar atenção, percepção e ação motora. Para isto, o fato da professora demonstrar a separação das peças por cores não foi o suficiente para a sua aprendizagem, foi necessário mobilizar a ação da aluna e buscar suas próprias motivações (Vygotski, 1998) para executar as ações necessárias e garantir sua participação no jogo.

Porém, observamos a evidência de emoções que emergem e manifestam-se. Risos oferecem indícios para identificar o prazer de estar com o outro e de partilhar uma atividade em comum. Como por exemplo, a aluna comemorou, a partir dos estímulos da professora, sucessos através de pontos realizados, o que resultado de um processo de interação, derrubando fronteiras. Podemos nos perguntar como Justina é significada na relação? Como alguém que consegue.

Vygotski (2000) discute sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da personalidade apontando o papel preponderante do plano intersubjetivo na constituição do psiquismo humano. Os sentidos que cada um atribui a si mesmo, que determinam suas ações e sua personalidade, é resultante dos sentidos e dos significados que os outros lhes atribuem.

É o que tem refletido na atitude de Michele que repete as ações da professora com Justina, acreditando igualmente nas capacidades da colega e a reconhecendo como uma parceira para o jogo. Podemos pensar que o significado que a Jú teve para Michele foi o eco do sentimento que aflorou durante o jogo entre Jú e a professora, pois houve uma afirmação mútua através da troca de sentimentos e do afloramento de emoções. A professora afirmou-se como alguém que conseguiu estabelecer contato com a aluna e garantiu sua participação no jogo, e Jú como alguém que conseguiu jogar/estar com o outro. Segundo Oliveira e Gebara (2010), « As emoções resultam de uma mescla de processos aprendidos e não aprendidos, portanto, atuam componentes culturais e biológicos, e a aprendizagem é um elemento fundamental nos níveis de comportamento e da sensibilidade » (Id., p. 378)

Se o brincar é uma ação social, aprende-se a brincar brincando, e neste processo, compreendem-se as regras e estabelecem-se relações com o outro. Mas como isto acontece com uma criança autista, com dificuldades de estabelecer relações com ou outros? A estratégia utilizada pela professora foi via relação afetiva e via expressão de emoções.

Observamos neste jogo ações a alternância no qual Justina vai ocupando um lugar diferente : não somente de quem sofre a ação, mas também de quem atua. Neste processo, embora ainda exista uma diferenciação entre o eu e o outro, há uma aproximação e um contato entre ela e a professora, e depois com a colega. Neste processo, ela vai vivenciando e significando afetivamente a relação com o outro e ressignificando a si mesma e sendo ressignificada pelos outros.

Episódio 9: Eu sou a contadora de estória (15/08/11)

Próximo ao canto das fantasias, a professora fantasiada de chapéu de palha e colares interage com as crianças pedindo ajuda para aperfeiçoar sua fantasia e encontrando apetrechos para ser a contadora de estórias. Menina da um microfone para ela.

1. Professora : *-Microfone é bom (ela põe microfone na bolsa) mas eu preciso de um tapete (...) Achei!! Agora posso ser uma contadora de estórias. Eu sou uma contadora de estórias... quem quer ouvir estórias... eu sou uma contadora de estórias (...)* (Professora pega o tapete que encontrou e se desloca para perto da porta onde ela o estende para que os alunos sentem e escutem as suas estórias. Alunos sentam ao seu redor e professora se apresenta.)
2. Professora : *- Eu sou uma contadora de estórias e levo estórias aqui na minha bolsa. (...)*(Crianças se aglomeram tentando escolher a história, Paulo mostra para professora sua fantasia de pirata) *(...)Vamos arrumar nosso tapete.(...)* (Professora arruma tapete)
3. Paulo : *-Eu sou um pirata sem olho.* (Ele diz olhando para câmera).
4. Câmera man: *- Wow!! Pirata do Tietê.*
5. Professora: *-Vocês me ajudam a escolher. Tem: Ali Baba e os 40 ladrões, Ali Baba e os 40 ladrões de outra pessoa, Velho de Agnes, Simbá o Marujo, O Flautista de Hamelin, O Gato de Botas, A Bela Adormecida, Contos de (...), do Mogly, Lilo e Stich, Aladin e a Lâmpada Maravilhosa e Alice no País das Maravilhas* (Ao ler os títulos professora mostra os livros para crianças ao seu redor)
6. Mariana: *-ALICE, ALICE, ALICE!!!!*
7. Marta: *-Não, não.*
8. Professora: *-Quem vota em Alice no País das Maravilhas?*
9. Mariana: *- EU! EU!* (Junto com outra colega ela levanta a mão em votação).
10. Professora: *-Um, dois votos para Alice. Quem vota em Aladin e a Lâmpada Maravilhosa? Nenhum voto. Quem vota em Lilo e Stich? Dois votos, TRÊS votos. (...) Esta é uma história da Disney (...)* (ela pega o microfone) *Deixa eu ligar meu microfone. Bem vindo crianças ao meu tapete da contadora de estórias. Lilo é uma adorável e divertida meninas fã de carteirinha de Elvis e apaixonada por todo tipo de coisas esquisitas.* (Menina interrompe a história para falar com a professora) *Sua incrível imaginação...Você quer ouvir estórias? Eu sou uma contadora de estórias você quer ouvir estórias? Quer? Então pode sentar aqui com*

- a gente. *Você quer um dedochê?* (entrega dedochê para Marta)(...) *Vai buscar mais dedoches.* (Marta levanta para pegar dedoches e as crianças que ficaram se empolgam com os seus devidos dedoches). (...) *Vamos encontrar um dedochê que vai ser a Lilo.* (...) *Este vai ser a Lilo?* (mostram vários e algumas crianças reclamam da escolha) *É acho que pode ser esse o dedochê.* (...) *Daí tem que ter um dedochê para ser o Elvis.*
11. Joca: *-O MEU, O MEU!!*
 12. Professora: *- Pode ser esse. Ok. Lillo, ok, Elvis. Vamos ver quais outros personagens tem. Quem que vai ser o Stitch? Pode ser esse daqui, eu acho, né? Esse aqui ó, pode ser esse dedochê?* (Professora mostra para Marta qual personagem seu dedochê será a partir da foto do livro) (...) *Ah a irmã da Lilo!*
 13. Ana: *-Eu!*
 14. Professora: *-Você é a irmã da Lilo?*
 15. Ana: *-Sim!*
 16. Professora: *-(...) Você é a Lilo, você é a Nani, você é o Elvis (...)**Você é o Stitch.*(Professora aponta para criança que representará os personagens ao falar quem será quem).
 17. Joca: *-Fiquem só com um!*
 18. Professora: *-Cada um com o personagem que vai fazer. (...) Vamos fazer a chamada dos personagens. Quem é Lilo? Levanta dedochê da Lilo.* (Mariana levanta a mão) *Quem é Elvis? Levanta o dedochê do Elvis?* (Joca levanta a mão). *Quem é o Stitch?* (Marta levanta a mão) *Quem é o comandante? Você, pode ser?* (Ela aponta para o Augusto que escolhe seu dedochê no centro da roda). *E você é a Nani é isso? Vamos lá! Vamos começar a história, cada vez que aparecer o personagem de vocês, vocês levantem o dedochê. Vamos lá, atenção então. (...)* *Vou botar meu óculos .(...)**Microfone, óculos. Lilo é uma adorável e divertida menininha fã de carteirinha de Elvis e apaixonada por todo tipo de coisas esquisitas.* (Joca e Mariana levantam seus dedoches) *Sua incrível imaginação é um de seus maiores dons... e, às vezes, a causa de grandes problemas.Para ela não é fácil ser a pessoa mais diferente da ilha, principalmente quando esse seu jeito a impede de fazer amigos. Desde a morte dos pais, todos têm tratado Lilo de um jeito estranho, e ela sabe disso. A única coisa que ela quer mais do que tudo ficar junto com a irmã, Nani, junto com a irmã NANI. Levantem as duas irmãs* (Ana e Mariana levantam os dedoches) *é encontrar um amigo que nunca a deixe. Stitch, cadê o Stitch?* (Marta levanta seu dedochê, enquanto que Ana e Mariana comparam os seus).
 19. Ana: *-Olhe nosso cabelo é igual!*
 20. Professora: *- Claro, elas são irmãs!* (Ela continua a história enquanto que as crianças levantam seus dedos quando seus personagens aparecem. Aparece então uma atividade no livro e a professora pede aos alunos ajudarem a resolver). *Você tem que levar o Stitch até a paraia* (pega o dedinho da Marta e faz “caminhar” para frente). *Leva o Stitch até a paraia. Muito bem chegou na paraia, ok. E agora chegou o comandante Gantu e ele quer destruir o Stitch. Mas a Lilo e a Nani não vão deixar, Nani vai proteger Stitch desse terrível comandante Gantu. Malvado.* (Uma das crianças pede sobre os jogos do livro e a professora diz que fazem depois) *Aí aparece a Nani para ajudar a dar um basta nesse Comandante Gantu, manda ele embora daqui* (Ana manda ele embora com o dedochê)
 21. Ana: *- Adeus! Vai embora da nossa ilha.* (Várias crianças ajudam a mandar Gantu embora dizendo adeus.)

22. Mariana: *-(...) VAI VAI VAI VAI VAI!!!!*
23. Professora: *-Quando mandaram Gantu embora, colocaram Elvis na vitrola, para dançarem e curtirem o som de Elvis Presley. Eles dançam, dançam e fazem a maior da festa. E assim a Lilo e o Stitch ficam amigos para sempre com sua irmã Nani. PALMAS PARA MINHA HISTÓRIA! EEEEEEEE.* (Crianças aplaudem e gritam em comemoração).
24. Mariana: *-Outra história.*
25. Professora: *-Outra história? Vamos ler os personagens da história.*
- Crianças gritam sobre quem serão na história enquanto a professora tenta por ordem. Uma outra criança chamada Ronaldo vem reclamar para Professora que seu amigo não quer dividir o brinquedo e ela se desloca para o tapete para ajudar o desentendimento.
- Muda o foco da filmagem.*

Este episódio relata uma atividade proposta pela professora a partir da criação de uma personagem contadora de histórias. Ela utiliza-se de fantasias e objetos para compor sua personagem, na qual objetiva chamar a atenção para si numa atividade em comum que envolvesse a contação de histórias num ambiente também imaginário (turnos 1 e 2).

Quando os alunos mostraram-se interessados pela atividade proposta, ela a organiza da seguinte forma : 1) mostra os livros e deixa claro que os alunos ajudariam a escolher o livro no qual seria feita a leitura (turno 5) ; 2) diante da divergência dos alunos, propõe votação para a escolha (turno 10) ; 3) começa leitura da história escolhida, interrompe para receber aluna que chegou, propõe o uso de dedoches, solicita que a aluna vai buscar mais dedoches ; 4) ajuda na escolha dos personagens para cada dedoches (turno 10 ao 16).

Inicia então a contação da história e coordena as ações dos alunos que possuíam seus dedoches e os personagens narrados pela história (turnos 17 ao 23).

Ao final da história, os alunos estão tão motivados pela brincadeira de contar histórias e solicitam sua continuidade (turno 24 e 25), mas a professora precisou retirar-se para resolver um desentendimento entre outros alunos.

Ao seu retorno, a atividade teve continuidade, mas quem conta a história será uma aluna :

Episódio 10 : Ei, eu tô lendo a história gente! (15/08/11)

Perto da porta, a professora veste Mariana com a fantasia que usava anteriormente (um óculos laranja, um colar de cor vibrante e um chapéu de palha) para que ela seja a nova contadora de histórias.

1. Professora: *-Vamos lá amigos? Vamos arrumar nosso tapete de histórias. (...) Vamos botar nossos personagens aqui. (...) Olha que engraçado eu vi esse bixinho enrolado na mão do Joca e eu vi isso aqui, branquinho com a orelhinha virada, e eu disse Ah, aqui tem um coelhinho, mas não era um*

coelho era um pato! (...) Tá você é a contadora, a contadora que vai nos organizar aqui.

2. Marta: *-Eu sou o coelho* (mostra o dedoche para professora).
3. Professora: *-Eu não sou mais a contadora.* (Ela aponta para Mariana que agora tomou seu lugar como contadora) (...) *A pulseira contadora!* (Ela tira sua pulseira que fazia parte da sua fantasia e coloca no pulso de Mariana que se prepara com seu livro).
4. Mariana: (Marta alcança o livro para ela e todos aguardam o início da leitura) – *A.. é “ L” aqui?* (Mostra para Professora que responde que sim) *A...li...ce...um...dia...foi...pa...pa...se...passe..a...passear...pe...pel...pelos..ca..ca.. campos...Ei eu to lendo a estória gente*
5. Professora: *- Só um pouquinho contadora de estórias, (...) eu preciso resolver aqui uma situação com a Professora Liliana você me aguarda um pouquinho?*
6. Mariana: *- Claro!*
7. Professora: *-Muito obrigada! (...)*
8. Mariana: *-Não...es..tá...in...do...a..al...al...*
9. Professora: *-(Professora olha para a palavra que está lhe dando dificuldades e ajuda) Alguma..Festa*
10. Mariana: *-(repete as palavras que aprendera e se ajeita com o microfone mais perto da boca, fazendo a Professora rir da gracinha). Eu tenho um microfone sabia? Só que não é assim. Ele é roxo, eu ganhei ele no dia que minha mãe ganhou a Sofia.*
11. Professora: *- Ai que delícia.Ganhou uma irmãzinha e um microfone.*
12. Mariana: *- É.* (Ela volta sua atenção para o livro novamente.)*I..i...*(Professora ajuda na palavra) *Irei com ele. Al..li..ce..se..gui.u..*
13. Professora: *-Seguiu, seguiu.*
14. Mariana: *-O coe..lho.*

Como vimos, neste momento a professora delega a contação de estórias para uma aluna ao lhe passar seus adereços e sua tarefa. Inicialmente, reorganiza e reinicia o processo (turno 1), o que faz Marta lhe identificar como a contadora de estórias ao solicitar sua confirmação quanto ao personagem escolhido (turno 2). A professora salienta que não é mais a contadora e com o gesto simbólico de passar a pulseira de contadora de estórias para Mariana, lhe atribui este direito (turno 3). Marta então passa o livro a Mariana que começa a ler a estória. Percebendo que conseguia ler a mesma, a aluna ficou contente em partilhar essa conquista com os colegas (turno 4) e continua sua leitura, mesmo com a ajuda da professora (turno 8 ao 13).

Nestes dois episódios, se evidencia do papel da professora enquanto proponente e organizadora inicial de uma atividade de contar e ouvir estórias cuja imaginação é o fio propulsor, o que resultou no posterior processo de contar a estória feito por uma aluna que se surpreende por essa nova conquista. Tal atividade imerge as crianças no universo da leitura de palavras e imagens como signos, de forma lúdica, e incentiva as outras crianças a

lerem, uma vez que a contação continuou com outras histórias e com outros leitores. É o que preconiza Kishimoto et al (2011) como possibilidades de letramento através do jogo e da imaginação.

O que nos parece relevante destacar é o modo como a professora e as crianças se colocam no jogo interativo: mesmo se a relação é assimétrica, já que se trata de um adulto e de crianças, cada um com o seu lugar social atribuído na instituição, a postura da professora para com eles é de buscar uma relação simétrica, uma vez que ela se coloca na mesma produção imaginária e auxiliando-os nos processos de criação dos personagens.

Para Vygostki (2003) o que caracteriza a atividade criadora é a produção de algo novo utilizando-se de elementos advindos da realidade que são então reconfigurados através da imaginação. Este processo envolve percepção, memória, emoções, afetos e vontades e qual resulta na “fantasia cristalizada” (Ibid., p.10), e no caso das crianças nesta situação analisada, se concretiza em seu brincar.

Se considerarmos que a relação estética é condição para a criação (ZANELLA, 2006) uma vez que o sujeito responde criativamente à realidade criando uma outra realidade ao produzir novos sentidos, o brincar, portanto, é aqui considerado como uma atividade estética que cria, sob determinadas normas e dentro de um marco espaço-temporal delimitado, o que Quintáz (1993) denomina de um âmbito⁸ de possibilidades, de ações e de relações com o fim de alcançar o prazer que a ação proporciona, independentemente do êxito obtido.

Assim, observamos possibilidades de relações estéticas no brincar quando as crianças atribuem uma outra dimensão aos objetos deslocando-os de sua realidade “corpórea” numa nova realidade sógnica através da ação lúdica e por meio da imaginação, vistos enquanto processos de criação, e, igualmente, quando as mesmas deslocam-se do seu mundo vivido ao criar novos âmbitos de realidades numa relação sensível com os personagens, com os outros e com a cultura.

Para compreender este movimento, vejo ser importante resgatar aqui o conceito de *alteridade* presente no conjunto da obra de Vygostki através do entendimento de que nós nos tornamos sujeitos humanos nas e pelas relações que estabelecemos com os outros, e mediadas pela cultura. E no que se refere, mais especificamente, ao brincar das crianças, são

⁸ Âmbito é considerado “(...) um espaço lúdico, um campo de jogo, campo de possibilidades de ação. Âbito é uma realidade aberta, constelacional, formada por diversos elementos que se integram. (Ibid., p, 115)

estes outros que realizam constantemente as mediações do seu contato com a cultura lúdica ao apresentar-lhes e disponibilizar-lhes objetos e pautas de brincadeiras e jogos, agindo com eles e propondo que estas ajam também.

Dessa forma, ao criarem-se coletivamente âmbitos para que as crianças possam se apropriar dos objetos e se transformar nesta (re)criação, compreendemos com Benedit (2007) o brincar como a estética da alteridade. E vem de Bakhtin (2003) os elementos para este argumento quando o autor afirma que “(...) o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada ; tal personalidade não existe se o outro não a cria ; (...)” (Ibid., 33) ao utilizar o conceito da alteridade para tratar da questão da incompletude dos sujeitos.

Bakhtin no conjunto da obra procurou na arte elementos para compreender a vida. Segundo o mesmo, somos também compreendidos como seres incompletos, pois como jamais podemos nos ver por inteiro, é o olhar do outro que vai nos dar o acabamento e contribuir para a produção de sentidos para a nossa existência. O que o autor denomina de *excedente de visão*, explica o princípio da alteridade, ao afirmar que encontro a mim mesmo no encontro com o outro e com a cultura, parte-se então da compreensão da estética da alteridade quando é este outro que me dá o acabamento através do seu olhar *exotópico*, de fora.

Neste caso analisado, mesmo numa relação simétrica com as crianças, é a professora quem dá o acabamento estético à atividade através de um olhar, sensível ao que se passa, como intenso e atento

(...) à multiplicidade de sentidos que conotam a realidade como essencialmente polissêmica, polifônica, plural. Uma educação comprometida com os estranhamentos aos instituídos e instituintes, que invista o/no imaginário, nas possibilidades de vir a ser, na constituição de olhares estéticos que se apresentam como fundamento dos processos de criação, engendrados por pessoas que se reconhecem em sua historicidade e constante devir (Zanella (2007, p. 43).

Movimento este que vamos observar igualmente nos dois episódios em que a professora insere-se nas atividades dos alunos:

Episódio 11 : Pula Macaco: Como é que joga esse jogo? (19/09/11)

Três crianças se encontram sentadas no tapete preparando a árvore para jogar o Pula Macaco. O objetivo deste jogo é de arremessar macaquinhos que devem "agarrarem-

se" na árvore com a ajuda de uma catapulta. Para cada macaquinho na árvore, o jogador recebe uma banana. A Professora um pouco ao lado, decide de participar da brincadeira.

1. Professora: - *Como é que joga esse jogo? Quem sabe me explicar?*
2. Marcos: - *EU!!!!* (Ele pega a catapulta do jogo na mão e explica energeticamente o objetivo do mesmo para professora demonstrando o movimento. A professora tenta dar atenção a todos os alunos por perto) (...) *Aí você pega uma banana.*
3. Professora: - *Tá eu tenho que fazer... ÓH!! Toda vez que consegue ganha uma banana?*
4. Luan: - *Aham, ele já tacou TRES!*
5. Professora: - *Olha! Você é bom nesse jogo então.*
6. Marcos: - *Eu sou bem bom!*
7. Cacá: - *Tem que jogar mais fraquinho profe!*
8. Luan: - *Joga mais ou menos dessa altura, olha profe.*
9. Professora: - *Isso dá as dicas então para mim.* (Luan joga e acerta o macaco na árvore.) *OLHA!!* (Ela joga e o macaco sobe muito e ela erra. Marcos fala algo muito entusiasmado acertando o macaco na sua vez.)
10. Luan: - *Não pode jogar, não pode jogar (...) se for mais baixinho...*
11. Professora: - *Se for mais baixinho o que você disse que acontece?*
12. Luan: - *Tem que ser mais baixinho, assim óh.* (Ele demonstra para ela a altura que precisa ser jogado e acerta.)
13. Professora: - *Olhe! Vocês são bons mesmo nisso. Cadê as bananas?*
14. Luan: - *Joga daqui óh.*
15. Professora: - *Ahhh, até a metade, até a metade.*
16. Cacá: *Nem sei jogar direito!* (Todos começam a jogar sem uma ordem correta.)
17. Professora: - *Mas é todo mundo junto ou uma vez de cada?*
18. Luan: - *Pode ser junto.*
19. Professora: - *Pode ser juntos? Tá.* (Marcos acerta um macaco e comemora alto)
20. Marcos: - *Nossa senhora!!*
(Na vez dela, ela joga como os alunos haviam lhe ensinado e acerta.)
21. Professora: - *Aii! YES!!(...)*
(Cacá tem dificuldades de acertar na sua vez então a Professora tenta ajudar.)
22. Professora: - *Óh a dica dele foi ótima, esse aqui é até a metade a alavanca, não vai até o final. A dica foi muito boa, até metade da alavanca.*
(Cacá tenta, mas erra.)
23. Professora: - *Não mas daí solta, né? Vai até metade assim óh, e solte. Até metadezinha...e...OPA fiz muito forte.*
Muda o foco da filmagem.

A dinâmica desse episódio caracteriza-se pelos seguintes passos:

Inicialmente a professora observa os alunos jogando o Pula Macaco e pergunta se pode jogar com eles. Ela coloca-se na postura de quem não sabe e deixa em aberto a possibilidade deles lhes ensinarem a jogar (turno 1).

O que acontece prontamente pelos alunos que alternam-se nas explicações: Marcos inicia a explicação do jogo demonstrando os movimentos (turno 2) e colocando-se na postura de quem domina o jogo (turno 6), o que é confirmado pelo seu colega (turno 4). Luan prossegue as explicações demonstrando com mais detalhes a forma de lançar o

macacaquinho (turnos 8, 10, 12, 14 e 18). Clara também ajuda ao dar uma dica (turno 7), mas a mesma coloca-se numa postura de quem não sabe (turno 16).

A professora estimula a expressão dos mesmos: ao fazer perguntas sobre o jogo e sobre a forma de jogar (turnos 3, 9, 11, 13, 17 e 19), e ao elogiar e vibrar nas pequenas conquistas (turnos 5, 9, 13 e 21). Apropriando-se do jogo, utiliza das mesmas explicações dos alunos para ajudar a aluna com dificuldades (turnos 22 e 23).

Em síntese ela insere-se no jogo/ brincadeira, pede explicações, age conforme o explicado, questiona o que acontece, utiliza da mesma explicação/conteúdo para ajudar a aluna com dificuldades.

Ao tornar-se parceira da brincadeira, deixa as crianças tomarem decisões e expressarem suas ideias (organizado seu pensamento). A relação passa a ser simétrica. No entanto, a assimetria não deixa de existir, uma vez que a professora não deixa de lado sua função, estimulando as conquistas dos alunos através de constantes elogios e questionando-os em suas incoerências.

Como já salientamos anteriormente, compreendemos a Zona de Desenvolvimento Psicológico como o campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, em situações de embate, de troca de idéias, e de confrontos de pontos de vista (Zanella, 2001). Quando a professora coloca-se na postura de aprendiz, tais situações são evidenciadas como decorrentes da necessidade do alunos de explicarem para a professora os procedimentos do jogo. O que faz com que desenvolvam uma outra forma de raciocinar e de se expressar, diferente daquela usada no momento do brincar. Tal fato acaba incidindo em Zonas de Desenvolvimento Potencial, propulsando dessa forma desenvolvimento.

Episódio 12: Pizzaria Maluca: Estamos atendendo! (17/10/11)

Três meninos estão sentados em um círculo, com o jogo Pizza Maluca e telefones. O objetivo do jogo é de completar a fatia de pizza onde estão indicados quais os ingredientes necessários para prepará-la. Porém, neste momento, os alunos utiliza-se do tabuleiro, das fatias de pizza e dos ingredientes para brincar de pizzaria. É o que eles fazem quando a professora se aproxima:

1. Joca: - *Estamos atendendo.*
2. Professora:- *Ah, dá para ligar e pedir pizza? Que sabor que vocês fazem?*
3. Maicom indica o telefone para a professora e diz: - *O telefone.*
4. Professora:- *Qual o telefone? Quem atende?*

5. Joca:- *Eu.*
6. Professora:- *Qual o numero da pizzaria?*
7. Maicom:- *3257 4219*
8. Professora: *-Ei, devagar com os números.*
9. Maicom fala pausadamente:- *3 2 5 7 4 2 1 9*
(Professora liga e Joca atende).
10. Joca:- *Alo.*
11. Professora:- *Alo quem fala?*
12. Joca:- *É da pizzaria.*
13. Professora:- *Oba gostaria de saber se vocês têm pizzas gostosas. Que pizza boa vocês fazem?*
14. Joca diz:- *Fala com meu chefe* (e passa o telefone para o Paulo).
15. Professora:- *Quais são os sabores?*
16. Paulo:-*Queijo...*
17. Professora: *-Adoro queijo. Pode ser.*
18. Paulo:- *Calabresa, brócolis.*
19. Professora:- *Então eu quero uma vegetariana. Pode ser?*
20. Paulo: *-Vegetariana, aquela com bolinha preta?*
21. Professora: *-Azeitona.*
22. Paulo: *-Não.*
23. Professora: *-Ervilha. Eu quero uma com brócolis, com molho, tomate.*
24. Joca pega o telefone de Paulo e pergunta: *- O que?* (Aninha aparece e pergunta se pode brincar).
25. Professora:- *Eu quero uma de vegetariana.*
26. Paulo fala para Joca:- *Ela quer uma de vegetariana.*
27. Professora: *-Quanto que custa a pizza vegetariana.*
28. Joca e Paulo: *-Dez reais.*
29. Professora:- *Uau, mas essa é uma pizza boa de fazer, não?*
30. Joca:- *É.*
31. Professora: *-Ó o meu endereço. Eu moro na Rua: Gentil Leandro dos Santos. Vocês entregam em casa?*
32. Maicom: *-Espera ai, fala o teu numero:*
Professora: *-707* (Maicom finge que escreve o endereço em uma almofada).
33. Professora:- *Beijo. Tchau.*
Os três meninos e a menina estão fazendo a pizza, quando fica pronta Paulo vai entregar. Mas Joca diz que fica longe, então pega a pizza, vai até a casa da professora e bate na porta. Professora recebe e pergunta se são 10 reais, a criança pega o dinheiro e volta para a pizzaria.
34. Professora: *-Obrigada* (E finge que come). Paulo diz que vai ter que expulsar alguém da brincadeira porque tem muita gente.
35. Professora: *-Muito boa a pizza de vocês. Parabéns* (As crianças continuam fazendo pizza e entregando em vários lugares. Novas crianças vão entrando na brincadeira).
36. Professora: *-Essa pizzaria está bombando ai na cidade.*

Muda o foco da filmagem.

Neste episódio, podemos observar que a postura da professora segue a mesma conduta de sua participação no jogo anterior. Inicialmente ela observa a brincadeira e

insere-se aos poucos e de forma respeitosa. Ela começa perguntando se pode pedir pizza e como fazê-lo (turnos 1 e 4). Neste momento, novamente ela dá abertura para os alunos lhe explicarem a forma de como agir na brincadeira.

Os mesmos alternam-se os papéis entre si na medida em que a narrativa da brincadeira vai sendo construída. Joca inicialmente recebe a ligação e faz o primeiro contato com a cliente (turnos 1, 5, 12 e 14). Maicom o auxilia indicando o telefone para a professora (turno 3) e lhe passa o número da pizzaria (turnos 7 e 9).

Logo a professora capta qual seria seu papel na brincadeira e prontamente assume a personagem de cliente perguntando maiores detalhes sobre a pizza (turnos 4,6, 8, 11 e 13).

Neste momento, Joca passa a tarefa a Paulo o pizzaiolo e chefe de Joca. O mesmo responde questões feitas pela professora (turnos 15, 17, 19, 21 e 23) ligadas ao sabores oferecidos pela pizzaria (turnos 16, 18, 20 e 23).

Em seguida, acontece uma certa disputa entre Joca e Paulo para fechar o pedido, uma vez Joca pega de volta o telefone de Paulo, que a princípio recusa, e depois cede (turnos 14 a 30).

Finalmente, é Maicom quem anota o número do telefone da professora imitando o gesto de escrever numa almofada (turnos 31 a 33).

Os meninos e a menina terminam a pizza e a entregam na casa da professora. Ela recebe a pizza e finge que a come (turno 34).

Novamente a mesma elogia a pizza e anuncia que a pizzaria está bombando na cidade (turnos 33 e 35). O que visivelmente, impulsiona outras crianças a participarem da brincadeira, mesmo sob um protesto de Paulo (chefe da brincadeira), que afirma ter de expulsar algumas crianças da brincadeira.

Logo será hora de guardar os materiais e a brincadeira continuará no próximo encontro.

A professora acolhe a brincadeira das crianças e assume uma personagem na estória. Ao mesmo tempo, traz elementos que enriquecem o imaginário das crianças. Os questionamentos feitos pela mesma para compreender a brincadeira e organiza-la os auxiliam na construção da narrativa, na organização do pensamento e na construção da coordenação dos papeis e funções de cada um neste processo.

Nesse processo de criação de personagens se expressa o movimento de escuta do(s) outro(s), de fazer valer sua fala frente ao(s) mesmo(s) e de ter o direito de ser o

“chefe” da brincadeira. Neste processo, estimula a necessidade de exprimir-se, uma vez que

É na e pela linguagem que é possível criar a cena, disputar as posições, instituir as relações, construir o enredo, assumir vários papéis, experienciar o lugar do outro, (re)formular as regras. É pela linguagem que se torna possível o exercício – partilhado – da imaginação. A vivência dos diversos papéis, a ocupação – real e imaginária – dos diferentes lugares e posições do outro, as múltiplas significações que esses papéis e posições assumem acabam por constituir o drama das relações sociais que é internalizado no nível individual (SMOLKA e OLIVEIRA, 2002, p.93).

A negociação na expressão e na apropriação de discursos para construir um enredo em comum pode ser compreendida, a partir Bakhtin/Volochínov (1999), como um processo de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras “próprias” já transformadas pelo sujeito.

Se “para cada palavra há uma contrapalavra” que pode encontrar um local adequado, no contexto correspondente, formando uma réplica desencadeadora de sentidos motivados pela presença dos objetos lúdicos, pelo ambiente propício à expressão e pelo estímulo da professora.

É fundamentalmente através da dinâmica das trocas discursivas que os interlocutores incorporam, articulam e, a nosso ver, também recusam, a pluralidade de sentidos e de vozes sociais advindos dos enunciados do(s) outro(s).

Finalmente, observamos como resultado desse processo de alternância de papéis uma complementaridade de ações, produzindo a unidade da brincadeira e do grupo. O que serviu de estímulo para outras crianças motivarem-se a participar. Elas imitam as ações da professora e ela sai aos poucos da mesma para que as próprias crianças dêem continuidade à brincadeira e criem outras formas de expressão com autonomia.

6. Considerações finais

Através da descrição detalhada dos episódios, esperamos obter subsídios e argumentos para a defesa da valorização do brincar enquanto processo de criação e de apropriação do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças.

Neste sentido, lembramos que a resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, é clara quando trata nos fundamentos da educação, em seu artigo 5:

I - A relevância reporta-se à promoção de **aprendizagens significativas** do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II- A pertinência refere-se à possibilidade de **atender às necessidades e às características dos estudantes** de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

Os potenciais benefícios que a brinquedoteca pode propiciar à educação e ao desenvolvimento das crianças, poderá se refletir em posteriores discussões para a introdução de atividades lúdicas no currículo dos 1^{os} anos do Colégio de Aplicação, bem como, a inserção da nossa brinquedoteca escolar no PPP da escola. Dessa forma, poderemos contribuir para a superação dos “(...) desalinhos curriculares no âmbito da política pública de ampliação do ensino fundamental” (Kishimoto et al, 2011), uma vez que a própria resolução garante a abertura para novas possibilidades educativas contemporâneas e de qualidade.

É importante destacar que defender o brincar na escola não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Certamente tais atividades podem se inscrever em um projeto pedagógico que garanta também uma posição ativa das crianças de serem sujeitos de sua experiência, dominando-a. Portanto, a tentativa de preservar as características do brincar numa brinquedoteca escolar diz respeito, implícita ou explicitamente, a uma concepção pedagógica de escola que é inseparável de uma concepção de criança, de educação e de aprendizagem que respondem a uma demanda social.

Sobre o papel dos professores nesse espaço lúdico, foi possível constatar: 1) a qualidade das intervenções propositivas da professora frente ao grupo e destacar o seu

papel fundamental como mediadora das crianças e das atividades num permanente processo de ação e de reflexão sobre o brincar, qualificando-os.

Foi possível constatar procedimentos metodológicos que se repetiam, de certa forma, ao longo de suas intervenções/mediações nas atividades. Em síntese ela: propõe ou insere-se nos jogos/brincadeiras, solicita explicações, age conforme o explicado pelos alunos, questiona o que acontece, utiliza da mesma explicação/conteúdo para ajudar/chamar outros alunos a participarem e deixa-os criando novas possibilidades. Tal procedimento face à atividade oferece o « acabamento estético » à brincadeira através do seu olhar sensível ao que se passa e intervindo com afeto.

Ao tornar-se parceira dos jogos, possibilita a tomada de decisões e a expressão de ideias. A relação passa a ser simétrica. No entanto, a assimetria não deixa de existir, uma vez que a professora não deixa de lado sua função, estimulando as conquistas dos alunos através de constantes elogios e questionando-os em suas incoerências.

E ao acolher a brincadeira das crianças e assumir personagens nas atividades das crianças, ela traz elementos que enriquecem o seu imaginário. Os questionamentos feitos pela mesma para compreender a brincadeira e organiza-la os auxiliam na construção da narrativa, na organização do pensamento e na coordenação dos papéis e funções de cada um neste processo. Para isso foi necessário escutar o outro e conduzir sua ação em relação às suas expectativas, posicionando-se frente às mesmas. Como resultado, observamos o exercício da alternância de papéis, a complementaridade de ações, o que produziu a unidade da brincadeira e do grupo.

Também pudemos identificar nas situações da *Roda dos Combinados* e da *Roda das Experiências* conteúdos escolares acontecendo indiretamente e sendo apropriados pelas crianças de maneira prazerosa e significativa. Além do mais, destacamos o exercício da alteridade na valorização da relação com o outro que foi estabelecida pelo grupo, através da iniciativa da professora. O *slogan* "brincar para ser mais amigo", explicitou sentidos advindos das experiências subjetivas e afetivas vivenciadas pelo grupo e traduziu também uma forma de "afiliar-se" aos acontecimentos e de produzir conhecimento.

Comprendemos através desta experiência de organizar práticas sociais na esfera do imaginário, que os modos de interação das crianças formam a base da construção de valores éticos, estéticos, afetivos e cognitivos, constituintes e constitutivos do modo de ser e do seu processo de formação das crianças.

Esses são, portanto, alguns argumentos nos quais buscamos destacar condições que propiciam a valorização e o direito do brincar como meios para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças, vivenciados no espaço lúdico de uma brinquedoteca escolar.

Partimos do princípio de que, com estas características, as atividades que aconteceram foram significativas para as crianças e para os adultos e, ao mesmo tempo, propiciaram múltiplas aprendizagens e possibilitaram a constituição de processos psicológicos superiores que podem ter contribuído/contribuir significativamente para a potencialização de aprendizagens escolares e para o processo de formação das crianças.

No entanto, vale ainda ressaltar/lembrar o ponto de vista de Brougère (2005), quando o brincar é intencionalmente organizado pelos adultos para haver aprendizagens chamadas por ele de “formais”, tal fato pode ao contrário, limitar as aprendizagens, justamente porque não se tem garantias do engajamento das crianças, uma vez que a atividade não partiu do interesse das mesmas. Porém, o próprio autor indica que tais aprendizagens podem acontecer, mas de forma aleatória:

Se o jogo é educativo (leia-se como possibilitador de aprendizagens) será então do seu ponto de vista informal, isto é, como um efeito que acompanharia esta experiência sem que ela seja visada. O efeito procurado pelo jogador é a busca do prazer, mas dessa forma ele pode encontrar, aleatoriamente, uma experiência que favorece aprendizagens (BROUGERE, 2005, p.153).

Tais possibilidades de aprendizagens, não dizem respeito somente às crianças. O Labrinca conta com a presença de vários alunos bolsistas que participam do projeto para vivenciarem a experiência em brinquedotecas escolares e também participarem de projetos de pesquisa. Algumas atividades foram sendo distribuídas para que cada um se responsabilizasse por tarefas diferentes. Tal fato proporcionou a apropriação de ferramentas metodológicas e o exercício dos primeiros passos para a realização de um projeto de pesquisa. Assim, as atividades foram divididas entre: pesquisa do Estado da Arte sobre o tema, parte técnica da conversão das filmagens para o computador, as várias etapas das transcrições e a execução de tabelas e de gráficos. Os mesmos necessitaram de formação e de acompanhamento para a realização de suas tarefas.

Através desta pesquisa, obtivemos subvenção do Funpesquisa e conseguimos obter um computador, uma filmadora e brinquedos. Os mesmos chegaram tarde e causaram uma série de transtornos operacionais, pois iniciamos o projeto usando a filmadora do CA. O problema é que muitas vezes ela não foi encontrada no momento no qual tínhamos horário

marcado para a pesquisa, ou estava sem bateria, ou com a memória cheia. Passamos então a utilizar a filmadora do Laboratório NUPRA, do Curso de Psicologia, muitas vezes também estava sem bateria. Outro problema é que a configuração das duas filmadoras não era a mesma, o que gerou alguns problemas técnicos. Muita persistência e boa vontade foram fundamentais para a realização dos objetivos propostos, além da presença de um bolsista com relativo domínio desta parte técnica.

Alguns resultados concretos podem ser observados:

-Publicação do capítulo do livro: PETERS, L. Roda vem para cá... roda, vem brincar: contribuições de uma brinquedoteca escolar na formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental do CA-UFSC. *In.*: Maria de Fátima Sabino Dias, Nara Caetano, Marise da Silveira, Ines Lucena e Vera Bazo (Orgs.). HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES. Editora Letras Contemporâneas, 2013. (no prelo).

-Apresentação de trabalhos na SEPEX:

PETERS, L.L., FORTES, V. WILWER, T. Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA- CA-UFSC. *In.* : 11ª SEPEX - *Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC*. 2012. (no prelo).

FORTES, V., PETERS, L.L., WILWER, T. Estado da Arte da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e suas implicações com o brincar. *In.* : Anais da 11ª SEPEX - *Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC* 2012. (no prelo).

-Co-orientação da professora Leila Peters do CA com a professora Lilane Moura para a monografia de conclusão de curso da aluna Vanessa Fortes, do curso de Pedagogia, cujo título « CONTRIBUIÇÕES DE UMA BRINQUEDOTECA ESCOLAR PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL » que vai tratar de uma análise mais apurada dos processos de letramento nos episódios aqui evidenciados, entre outros. A referida aluna também participou da parte da pesquisa do Estado da Arte sobre o Ensino Fundamental e o brincar.

Assim, esta pesquisa terá continuidade com outros focos de olhar... e vai produzir novos conhecimentos... este é um dos nossos grandes objetivos conquistados...

7. Referências

- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.
- ALVES, G. Relatório de Estágio no LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação). UFSC. *Relatório de Estágio Supervisionado em Biblioteconomia*, Florianópolis, 2003.
- ALMEIDA, A. N. de. *A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes*. Fórum Sociológico, n. ¾, (2ª Série), 2000. p. 11-32.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.77, maio 1991. p. 53-61.
- ANDERSON-LEVITT, K. Anthropologie de l'éducation: pour un tour du monde. Les divers courants en anthropologie de l'éducation. In: *Education et Sociétés*. Paris, v. 1, n.17, 2006. p. 7-27.
- ARIÉS, P. *História Social da Infância*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENEDET, M. C. *Brinquedoteca na escola: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BRASIL. *Convenção sobre os direitos da criança*. Adotada pela resolução n. L . 44 (XLV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA, 1991.
- _____. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2006.

- BRASIL. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Brasília: MEC, 2010.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura Júdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Les expériences ludiques des filles et des garçons. In.: LEMEL, Y.; ROUDET, B. (coord.) *Filles et garçons jusqu'à adolescence*. Socialisations différencielles. Paris: L'Harmattan, 1999.
- _____. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.
- _____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortes, 2004.
- _____. *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica, 2005
- BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood: growing up in the age electronic media*. Cambridge: Poly Press, 2000.
- BUTLER, J. *Défaire le genre*. Traduction: Maxime Cervulle. Paris: Amsterdam, 2006.
- CASTRO, L. R. de. O lugar da infância na modernidade. In: *Psicologia: Reflexão e crítica*. Porto Alegre, v.9, n.2, 1996. p. 307-335.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- COHN, C. A criança, o aprendizado e a sociologia na antropologia. In. SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S., ANGELA N. (Org.). *Crianças indígenas: antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p.213-235.
- CORREA, B. C. Educação Infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011.
- CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Vetor, 2001.
- CRUZ, D. M.; RAMOS, D.K; ALBUQUERQUE, R.M. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e jovens têm a dizer? In. *Revista Contrapontos Eletrônica*, Vol. 12, n. 1, 2012, p. 87 – 96.
- DANTAS, A. G.; MACIEL, D. M. M. A. *Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal*. *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, n.110, p. 157-175, jan.- mar. 2010.

- DORNELLES, L. V. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n. 1, 220p. 141-155, jan./abr. 2011.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERRERIA, S. M. *Relatório de Estágio no LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação)*. UFSC. Relatório de Estágio Supervisionado em Biblioteconomia, 2004.
- GINZBOURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das letras das Letras, 2007.
- GÓES, M. C. R. *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*. In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, Caxambu, 2000.
- _____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papyrus, n. 50, 2000a. p.9-25.
- GONÇALVES, Marise Matos. *Labrinca – registro histórico e o ponto de vista dos alunos das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação*. Monografia (Curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- JENKS, C. Constituindo a criança. In: *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, n.17, 2002. p. 185-216.
- JOBIM E SOUZA, S. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996. p. 39-55.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira uso e significações dentro de contextos culturais. In: SANTA, M. P. S. (Org.) *A brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.23-40.
- _____; PINAZZA, M. A. P; MORGADO, R. de F. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 191-210, jan./ abr. 2011.
- _____. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. *O Direito de Brincar: a brinquedoteca*. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p.53-63.

- _____; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-posições*. v. 19, n. 3 (57) – set/dez. 2008. p. 209 – 223.
- KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996. p. 13-38.
- KVORTRUP, J. *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Tradução: H. Antunes. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. (mimeo).
- LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; JÚRIA, A. R.; LUANTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p.119-142.
- LUNA, S.V.. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1998.
- LUPI, J. e S. *São Joca do Rio Vermelho: memória dos Açores em Santa Catarina*. Florianópolis: Grafosul, s.d.
- MACARINI, S. M. ; VIEIRA, M. L. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. In: *Revista Brasileira do Desenvolvimento Humano*. São Paulo, v. 16, 2006. p. 49-60.
- MATTOS, É., FACHIN, G. R. B., PETERS, L. L. *Informatização do acervo de brinquedos e jogos infantis do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*. In. XIII SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2003, Natal. XIII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias – Anais 2004. 2003.
- MARCELINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1997.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. In. *Temas em Psicologia – SBP*. Ribeirão Preto: Gráfica e Editora do FCA, n.3, 1994. p. 59-71.
- NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 121- 140, jan./ abr. 2011.
- NOGUEIRA, A. L. H. N.; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, 220p. 175-190, jan./abr. 2011.

- OLIVEIRA, I. M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentido entre crianças na brinquedoteca. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010, p. 373-387.
- PETERS, L. L. et al. Labrinca: Relato e reflexões de um projeto interdisciplinar. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas: CBCE, 2003. 1 CD-Rom.
- _____. Relatório Parcial LARINCA, 2004. Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- _____. et al. LABRINCA: Relato e reflexões de um projeto interdisciplinar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; (13: 2003: Caxambu). Anais [recurso eletrônico]. Campinas: CBCE, 2003.
- _____. Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011
- PIMENTEL, F. P. , PETERS, L. L., CORD, D. e BRZEZINSKI, P. A criança protagonista na construção de brinquedos com sucata e material reciclável no espaço do LABRINCA. In *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*. Ano 6, n. 7, julho 2009. P. 1-16.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, M. ; SARMENTO, M. J.(Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.
- QUINTÁS, L. Alfonso. *Estética*. Tradução: Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- RIVIÈRI, A. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor, 1985.
- SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In. SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). *As crianças – Contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997.

- SCHNEIDER, M. L. “*Brincar é um modo de dizer*”: um estudo de caso em uma escola pública. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. p. 71-99.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Autores Associados, n. 112, março. 2001. p. 7-60.
- SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 24, 1991.
- _____; GÓES, C. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____; NOGUEIRA, A. L. H.. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C.. (Org). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.
- _____; LAPLANE, A. L. F.. Processos de cultura e internalização. In: *Viver: mente & cérebro: Lev Semiovich Vygotsky*. Rio de Janeiro: Ediouro/São Paulo: Segmento-Duett., n.2, 2005.
- SOLÉ, M. de B. *O jogo infantil (Organização da Ludoteca)*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1992.
- TRAGETON, A. Play in lower primary school in Norway. In: MACMAHON, F. F.; RONALD, E. Lythe; SUTTON-SMITH, B. (Edit.). *Play: An Interdisciplinary Syntesis. Play & Culture Studies*. University Press of América, v. 6, 2005. p. 157-177.
- VIENNE, P. Mais qui a peur de l’ethnographie scolaire? Des mystères du terrain au bricolage sociologique. In: *Education e Societés*. Paris, n.16, 2005. p. 177-192.
- VYGOTSKI, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKY, Lev S.. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 2. ed., 2000.
- _____. *La imaginação y el arte en la infancia*. 6. ed. Madri: Akaal, 2003.
- ZANELLA, A. V. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. da Univali, 2001.

- _____. *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. 1997. Tese (Doutorado Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.
- _____. Pode até ser flor se flor parece a quem o diga: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2006. p.33-47.
- _____. Destruição da arte Destrutiva e constituição do sujeito. In: *Informática e educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul/dez. 2007. p.39-48.

8. Anexos

Anexo 1:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais das crianças)

A professora de Educação Física do Colégio de Aplicação **Leila Lira Peters**, está desenvolvendo a pesquisa intitulada “**O brincar em uma brinquedoteca escolar: um estudo de caso**” com o objetivo de identificar *como se caracteriza o brincar em uma brinquedoteca escolar, suas características e contribuições para o processo de formação*.

Este estudo é necessário pois pretende: a) Identificar condições que propiciam a valorização da brincadeira como meio para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças; b) Obter subsídios que defendam a valorização do brincar enquanto uma forma de construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças; c) Identificar potenciais benefícios que a brinquedoteca pode propiciar à educação e ao desenvolvimento das crianças; d) compreender o papel dos professores nesse espaço Lúdico, e e) a partir dos resultados da pesquisa, socializar as possibilidades educativas das brinquedotecas no ambiente escolar, o que pode servir de referência para outras escolas públicas.

Para a coleta de dados junto aos alunos do 1 ano, serão realizadas observações através de filmagens de crianças brincando na brinquedoteca do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Estes procedimentos não trazem riscos ou desconfortos para os participantes, uma vez que ocorrerão em situações que as crianças estarão brincando livremente.

Neste sentido, estou ciente:

▪ De que existe uma pesquisadora responsável por esta investigação: Leila Lira Peters;

▪ De que será garantido o direito de sigilo do nome da criança que sou responsável, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, tais identidades serão reveladas, se assim eu o desejar;

▪ De que não existe nenhum risco potencial para as crianças pesquisadas;

▪ De que se eu tiver alguma dúvida em relação ao estudo como questões de procedimentos, riscos, benefícios ou qualquer pergunta, eu tenho direito de obter respostas;

▪ De que não há obrigatoriedade de participação nesta investigação e mesmo depois de iniciada é possível desistir sem haver penalizações.

▪ De que os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, a fim de proporcionar o incremento de práticas educacionais onde a brincadeira se constitua como ferramenta para o desenvolvimento/aprendizagem no espaço escolar;

▪ De meu direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos;

Eu, _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: “**O brincar em uma brinquedoteca escolar: um estudo de caso**” e concordo que os dados da criança

_____ sob minha responsabilidade sejam utilizados na realização da mesma.

Florianópolis,

Assinatura do responsável: _____ RG: _____

Nome da criança _____ Série _____

Endereços para contato em caso de dúvidas ou desistência:

Pesquisadora : Leila Lira Petes

Endereço: Servidão Tamanduá, 320

Lagoa da Conceição – Florianópolis– SC – Cep:88.062-547

Fone: (48) 3334-4204 ou (48) 9942-9243

E-mail: leilapeters@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os adultos)

A professora de Educação Física do Colégio de Aplicação **Leila Lira Peters**, está desenvolvendo a pesquisa intitulada “**O brincar em uma brinquedoteca escolar: um estudo de caso**” com o objetivo de identificar *como se caracteriza o brincar em uma brinquedoteca escolar, as suas características e contribuições para o processo de formação.*

Este estudo é necessário pois pretende: a) Identificar condições que propiciam a valorização da brincadeira como meio para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças; b) Obter subsídios que defendam a valorização do brincar enquanto uma forma de construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças; c) Identificar potenciais benefícios que a brinquedoteca pode propiciar à educação e ao desenvolvimento das crianças; d) compreender o papel dos professores nesse espaço Lúdico, e e) a partir dos resultados da pesquisa, socializar as possibilidades educativas das brinquedotecas no ambiente escolar, o que pode servir de referência para outras escolas públicas.

Para a coleta de dados junto aos alunos de 1^a à 4^a séries, serão realizadas observações através de filmagens de crianças brincando na brinquedoteca da Escola Desdobrada Municipal Joca Francisco Garcez. Como haverá professoras e uma brinquedista acompanhando-as nesse espaço elas também serão consideradas como sujeitos da pesquisa, uma vez que estarão envolvidas nas atividades e aparecerão nas filmagens.

Da mesma forma,

Neste sentido, estou ciente:

▪ De que existem duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Leila Lira Peters como pesquisadora principal e a professora Doutora Andréa Vieira Zanella como orientadora do projeto de pesquisa e pesquisadora responsável;

▪ De que será garantido o direito de sigilo do meu nome, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, tais identidades serão reveladas, se assim eu o desejar;

▪ De que não existe nenhum risco potencial para as pessoas pesquisadas;

▪ De que se eu tiver alguma dúvida em relação ao estudo como questões de procedimentos, riscos, benefícios ou qualquer pergunta, eu tenho direito de obter respostas;

▪ De que não há obrigatoriedade de participação nesta investigação e mesmo depois de iniciada é possível desistir sem haver penalizações.

▪ De que os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, a fim de proporcionar o incremento de práticas educacionais onde a brincadeira se constitua como ferramenta para o desenvolvimento/aprendizagem no espaço escolar;

▪ De meu direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos;

Eu, _____ fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: **“O brincar em uma brinquedoteca escolar: um estudo de caso”** e concordo em participar da realização da mesma.

Florianópolis,

Endereços para contato em caso de dúvidas ou desistência:

Pesquisadora principal: Leila Lira Petes

Endereço: Servidão Tamanduá, 320

Lagoa da Conceição – Florianópolis– SC – Cep:88.062-547

Fone: (48) 3334-4204 ou (48) 9942-9243

Anexo 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Colégio de Aplicação

Carta de Apresentação

Florianópolis, 10 de abril de 2010

De: **Leila Lira Peters**

Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação

Para: **Pais/mães e/ou responsáveis**

Alunos 1º ano C

Senhores pais,

Venho por meio desta carta, apresentar-me e solicitar sua autorização para que seu filho possa participar do projeto de pesquisa intitulado “**Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC**” do mês de maio ao mês de novembro do corrente ano.

Sou professora de Educação Física do Colégio de Aplicação desde 1998 e a partir de então desenvolvo projetos de ensino e de pesquisa sobre o tema brincar/jogar na escola. Em 2003, na condição de coordenadora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, fui responsável pela criação do Labrinca (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação da UFSC). Nele consideramos o jogo, o brinquedo e a brincadeira como instrumentos de apropriação e de re-elaboração da realidade pela criança. Ele configura-se como uma brinquedoteca, pois ao garantir o livre acesso a jogos e a brincadeiras, não disponíveis às várias crianças da escola, propicia a livre expressão e a experimentação de atividades lúdicas (Peters et al, 2003).

A partir dos estudos sobre o tema do brincar/jogar como um recurso pedagógico na escola e em brinquedotecas escolares, realizei um mestrado e um doutorado em Psicologia na UFSC, assim como um mestrado em Ciências do Brincar e um doutorado em Educação na Université Paris 13, na França.

Dando continuidade aos mesmos, através desta pesquisa, pretendo “*dar visibilidade ao conjunto de experiências que acontecem no livre brincar de crianças do 1º ano que frequentam a brinquedoteca escolar do Colégio de Aplicação-UFSC*”. Visto que ano de 2006 ocorreu uma mudança na legislação brasileira (conforme consta no artigo 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)), em que as crianças começaram a frequentar a 1ª Série com 6 anos completos até o mês de janeiro de 2006. Ela visa com que as crianças tenham “um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCACÃO, 2006, p.9).

Foi dada às instituições de ensino a liberdade de construir uma nova forma de organização escolar de forma mais Júdica. Por ser um fato recente, ainda inexistem estudos no Brasil sobre essa temática. Porém, observou-se na pesquisa de Peters (2009) que a possibilidade de existência de brinquedotecas escolares pode contribuir no debate sobre novas formas de introdução de crianças desta faixa etária no universo escolar visando respeitar sua necessidade de brincar.

Para isto, comprometo-me em encaminhar todos os documentos necessários ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, bem como em seguir rigorosamente os procedimentos éticos de uma pesquisa científica.

Sem mais para o momento, agradeço sua atenção.

Leila Lira Peters

Anexo 3

Parecer do Comitê de Ética com Seres Humanos (CEPSH)

9. Cronograma de atividades

Atividades 2011	02/2011	03/2011	04/2011	05/2011	06/2011	07/2011	08/2011	09/2011	10/2011	11/2011	12/2011
-Apresentação do projeto à direção do CA para aprovação	X										
- Encaminhamento do projeto para o Funpesquisa.		X									
-Encaminhamento do Projeto para o Comitê de Ética da UFSC.			X								
- Observação exploratória			X	X							
-Observação focalizada					X	X	X	X	X	X	
-Fase preliminar da transcrição das informações							X	X	X	X	
-Entrega do Relatório Parcial ao Colegiado do CA										X	
-Pré-Análise das informações										X	X
Entrevista com a professora											X
Atividades 2012	02/2012	03/2012	04/2012	05/2012	06/2012	07/2012	08/2012	09/2012	10/2012	11/2012	02/2012
Aprofundamento das transcrições	X	X									
-Análise das informações		X	X	X	X	X					
-Envio do Relatório Parcial ao Funpesquisa			X								
-Elaboração de artigo científico para publicação;							X	X	X		
-Participação em eventos científicos					X	X	X	X	X		
-Elaboração do relatório final da pesquisa								X	X	X	X

-Entrega do relatório final da pesquisa												02/2013 X
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------------

