

EXPERIENCIAS

Brincar com elementos não estruturados na Educação Infantil

Jugar con materiales no estructurados en la Educación Infantil

To play with unstructured materials in Early Childhood Education

Marcelo Oliveira da Silva, Luana Sussella Teixeira Cassali; BRASIL

RESUMO

O presente texto traz reflexões sobre as oficinas pedagógicas realizadas em uma escola de Educação Infantil da rede privada da cidade de Porto Alegre/RS. O objetivo do destas reflexões é relatar a experiência com as práticas com elementos não-estruturados com um grupo de crianças de 3 anos de idade em dois momentos distintos. Para tanto, a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância, propiciou-se que as crianças tivessem contato com elementos não-estruturados no sentido de verificar os jogos, tanto simbólicos quanto pré-simbólicos, que seriam desenvolvidos por elas e quais contribuições poderiam estar presentes para o funcionamento do grupo e desenvolvimento socio-afetivo-psicomotor das crianças. Por meio das brincadeiras e interações realizadas, percebeu-se que a quantidade de materiais deve ser suficiente para o número de crianças e que a variedade deve ser, até certo ponto, limitada, pois a diminuição da variedade demonstrou uma interação de maior qualidade das crianças com os elementos não-estruturados. Da mesma forma, os momentos de descobertas, exploração e de brincadeiras simbólicas evidenciaram que as crianças são capazes de desenvolver narrativas e histórias significando e ressignificando os objetos, o que é fundamental para seu entendimento de mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincar, Jogo Simbólico, Oficinas Pedagógicas

RESUMEN

El presente texto reflexiona sobre los talleres pedagógicos realizados en una escuela infantil privada en la ciudad de Porto Alegre/RS. El propósito de estas reflexiones es relatar la experiencia de prácticas utilizando materiales no estructurados con un grupo de niños de 3 años en dos momentos diferentes. Por lo tanto, desde la perspectiva de la Pedagogía Infantil, se propició que los niños tuvieran contacto con materiales no estructurados para conocer los juegos, tanto simbólicos como presimbólicos, que llevan a cabo y conocer qué contribuciones podrían estar presentes en relación al funcionamiento grupal y al desarrollo socio-afectivo-psicomotor de los niños. A través del juego y las interacciones realizadas, se constató que la cantidad de materiales debía ser suficiente para el número de niños y que la variedad de los mismos debía limitarse, en cierta medida, ya que la disminución en la variedad de los materiales, conllevó una interacción de mayor calidad de los niños con los materiales no estructurados. Del mismo modo, los momentos de descubrimiento, exploración y juego simbólico demostraron que los niños pueden desarrollar narrativas e historias que significan y ressignifican los materiales, lo que es fundamental para su comprensión del mundo.

Palabras clave: Educación Infantil; Juego; Juego Simbólico, Talleres Pedagógicos

ABSTRACT

This text reflects on the pedagogical workshops held in a private kindergarten school in Porto Alegre city. The purpose of these reflections is to report experience with practices using unstructured elements with a group of 3-year-olds at two different times. Therefore, from the perspective of the Pedagogy of Childhood, it was provided that the children had contact with unstructured elements in order to verify the games, both symbolic and pre-symbolic, that would be developed by them and which contributions could be present for group functioning and socio-affective-psychomotor development of children. Through play and interactions, it was realized that the amount of materials should be enough for the number of children and that the variety should be limited to some extent, since the decrease in variety showed a higher quality interaction of children with the unstructured elements. Likewise, the moments of discovery, exploration and symbolic play showed that children can develop narratives and stories meaning and resignifying objects, which is fundamental for their understanding of the world.

Key words: *Early Childhood Education, Play; Symbolic Play, Pedagogical Workshops*

INTRODUÇÃO

Neste escrito refletimos sobre a utilização de oficinas pedagógicas com a proposta de brincadeiras com elementos não-estruturados, realizadas em uma escola de educação infantil da rede privada da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Dessa forma, a nossa proposta centra-se nas interações e brincadeiras como eixos do currículo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nesse sentido, para as oficinas pedagógicas elaboramos espaços de jogo potencializadores da brincadeira e da criatividade das crianças, a partir das concepções de Gálvez e Molina (2011).

Para esses autores, os espaços de brincadeira têm as melhores condições para que o desenvolvimento do jogo simbólico surja. O jogo simbólico, para Gálvez e Molina (2011) é o que faz com que a realidade se transforme em ficção, é o jogo de faz-de-conta, no qual as crianças conseguem se distanciar da realidade para criar uma situação fictícia. Assim, a brincadeira é a melhor forma de se obter uma experiência significativa para as crianças, em especial, na escola em função do grupo de crianças formado por faixas etárias.

Para tanto, utilizamos elementos não-estruturados, também chamados de materiais de longo alcance. Para Botas (2008), os elementos não-estruturados foram concebidos sem um fim pedagógico específico, ao contrário dos estruturados, como os jogos ou bonecas, por exemplo. Os materiais não-estruturados, na concepção de Botas, podem assumir diversas funções de acordo com a criatividade do professor e das crianças. Assim, eles estimulam “*diferentes sentidos podendo ser tocados, movidos, rearranjados e manipulados pelas crianças*” (Botas, 2008, p. 27).

As oficinas pedagógicas aconteceram em espaços multifuncionais, com uma turma de 11 crianças de 3 anos de idade. Após a autorização da escola para realizar as oficinas, a professora titular acompanhou a elaboração das propostas e a realização das oficinas, que aconteceram nos dias 11 e 12 de abril de 2019, com duração de 50 minutos cada uma. As oficinas estão inseridas em um contexto maior que é o projeto da escola em trabalhar com elementos da natureza e elementos fabricados, no sentido de utilizar o brincar para além dos brinquedos estruturados.

Pelas oficinas pedagógicas realizadas, percebemos a facilitação da interação entre as crianças, o brincar livre, a exploração dos elementos trazidos para a cena e a criação de jogos simbólicos. Mesmo que algumas sugestões de jogos simbólicos tenham surgido dos adultos presentes, as crianças logo se apropriaram e deram continuidade, ressignificando os jogos e as narrativas. Nesse sentido, as práticas evidenciam, no nosso entendimento, que o brincar livre com não-brinquedos, ou seja, elementos que têm potencial para se tornar o que a imaginação desejar, auxilia no desenvolvimento sócio-afetivo-psicomotor das crianças. Da mesma forma, pode melhorar as relações sociais no grupo, diminuindo as disputas e promovendo encontros diferentes e formação de novas parcerias de brincadeira.

ALGUNS CONCEITOS

A educação infantil é compreendida como um conjunto de práticas que une cuidado e educação de crianças em creches e pré-escolas, sendo que o binômio cuidar-educar é indissociável. Dessa forma, a educação infantil é entendida, na perspectiva de Gonçalves (2015, p. 124), como uma “*possibilidade de elaboração de práticas que propiciem o desenvolvimento do sujeito-criança*”. Não há como se pensar em desenvolvimento sem cuidado. Dito isso, propomos que o presente escrito esteja inserido na perspectiva defendida pela Pedagogia da Infância, pois ela

“propõe práticas que envolvam o trabalho por projetos, considerando os jogos e as brincadeiras imprescindíveis no trabalho para a educação e o cuidado da criança pequena” (GONÇALVES, 2015, p. 128). Os adultos sistematizam e organizam os interesses das crianças a partir da sua observação, sensibilidade e escuta, sem esquecer da dimensão do brincar. Assim a educação infantil se dá, em grande parte, por meio do brincar.

Nesse sentido, para Corsaro (2011), a Pedagogia da Infância tem suas origens na Sociologia da Infância, que por sua vez fundamenta-se na noção de que a infância e a criança devem ser entendidas em seu contexto e não somente nas fases biológicas da evolução humana. Entendemos, dessa forma, que as crianças se desenvolvem em um contexto social, político, econômico e no convívio com adultos e outras crianças. Sarmiento e Gouvea (2009, p. 13) acreditam que a “*emergência de novas formas de inserção e participação social da criança questiona as estratégias de intervenção produzidas pela pedagogia, fundadas num modelo de infância que não encontra mais eco na vida social*”.

A partir de tal perspectiva, a criança é entendida como um ser histórico, social e produtor de cultura, que modifica e é modificado pelo meio em que vive. Sarmiento e Gouvea (2009) entendem que a Sociologia da Infância tem duplo objeto de estudo: a criança como ator social e a infância como categoria geracional, pois está intimamente vinculada a sua geração, contexto histórico e geográfico. A criança é um ator social, faz parte da sociedade e constrói e modifica tanto a sociedade quanto a própria infância. Nesse sentido, as crianças devem ser percebidas como construtoras das suas próprias vidas e não apenas como sujeitos passivos de estruturas sociais pré-existentes e determinadas pelos adultos. Complementando essas ideias, Kishimoto afirma que: “*Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar. Entre as antigas concepções, a criança vista como um homem em miniatura revela uma visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo. É contra essa visão que, a partir do século XVIII, Rousseau, no Emílio, divulga a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida*” (1994, p.109)

Dessa forma, encontramos no brincar utilizando elementos diversos e não-estruturados uma possibilidade rica para a exploração das formas, texturas e possibilidades e para construção de brincadeiras a partir da intervenção das crianças no espaço propositivo. Na utilização do objeto brinquedo, Dallabona

e Mendes (2004, p. 108) afirmam que “*a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, a estruturação de situações, o entendimento do mundo*”, atributos importantes a serem desenvolvidos durante a educação infantil. Complementando essas ideias, Kishimoto (1994, p. 34) afirma que: “*placas de madeira podem formar um castelo, uma bicicleta, um carro, sendo que em instantes tudo pode ser desmanchado e reconstruído.*” Assim, no intervalo entre os 3 até os 6 anos de idade, “*as crianças desejam fazer muitas coisas em cooperação com outras pessoas e sentem prazer em propor atividades como jogos de faz-de-conta, a interpretação de músicas, o contar histórias e a criação de personagens [...] A criança aprecia experimentar diversos papéis e a se imaginar em diferentes personagens e cenas*”, conforme Reichert (2013, p. 218).

Vivemos em um mundo moralmente ambíguo e com desafios reais para ensinar nossas crianças mais do que apenas o comportamento socialmente aceito, temos o desafio de auxiliar no desenvolvimento das habilidades e promover traços positivos de caráter nas crianças. Weston e Weston (2000) definem o caráter como um conhecimento interior, direcionado pelos sentimentos e valores que orientam as nossas ações. O caráter é mais do que simplesmente ser, é possuir habilidades, hábitos, traços, capacidade e conhecimento integrado, como sugere os autores, algo que só pode ser desenvolvido com experiências e aprendizados. Para esta prática planejamos baseados na brincadeira livre, na qual as crianças têm a sua disposição um repertório de materiais, esteticamente dispostos em um espaço determinado para tal prática.

No contexto das práticas, criamos dois espaços propositores em salas específicas da escola: a garagem e a sala de artes. Desta forma, as crianças convivem e compartilham com os colegas suas experiências e os elementos disponibilizados para a brincadeira. Segundo Weston e Weston (2000), para que se possa auxiliar no desenvolvimento do caráter nas crianças é necessário um ambiente que proporcione:

- a) conhecimento e compreensão, para que possam tomar decisões acertadas;
- b) estabilidade e equilíbrio, fundamentais para sobreviver neste mundo ambíguo;
- c) amor e aceitação incondicionais, para torná-los confiantes;
- d) inspiração e definição de papéis, pelo bom exemplo;
- e) família e ligações com a comunidade, para que entendam que eles fazem parte de um todo maior.

Nesse sentido, tanto o brincar quanto o jogar são as formas naturais da criança entender o mundo que a cerca, desenvolver seus gostos, suas preferências, suas primeiras amizades, suas relações com os pares, entender o que é certo, bom, aprazível e aprender. Para Reichert (2013, p. 218) “a criança aprecia experimentar diversos papéis e a se imaginar em diferentes personagens e cenas”. Quando lhe é dada a oportunidade de brincar livremente seu nível de estresse é reduzido, sua capacidade de aprender é ampliada, abrindo sua mente para a criatividade.

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Este estudo tem cunho qualitativo, no qual realizamos duas observações participantes (Lüdke e André, 1986). Dessa forma, caracteriza-se como uma pesquisa com crianças (Laad e Coleman, 1993). A turma de crianças pertence a uma escola da rede privada da cidade de Porto Alegre, conforme mencionamos anteriormente. A Oficina Pedagógica aconteceu em dois dias consecutivos, com a mesma turma de nível II, na faixa de 3 a 4 anos, em um espaço-tempo de 50 minutos por dia. Devido a disponibilidade de espaço, no primeiro dia, a atividade aconteceu no que a escola chama de garagem, um espaço fechado, com janela e ventilador, contendo apenas uma mesa longa com dois bancos.

A seguir, mostramos o primeiro espaço propositivo, que foi montado por nós para estimular as brincadeiras com as crianças conforme as fotografias 1-6.



Fonte: Elaboração própria
Fotografias 1-6. Espaço propositivo

Conforme percebemos nas fotografias 1-6, o primeiro espaço propositivo foi todo composto por elementos não-estruturados (Botas, 2008). Para o primeiro dia, os elementos que escolhemos foram:

- a) fitas de tecidos, dispostas de parede a parede na entrada;
- b) tecido branco planificado de parede a parede na entrada;
- c) almofadas retangulares pequenas,
- d) almofadas circulares pequenas;
- e) pandorga de mão, confeccionadas com aro plástico e tiras de tecido;
- f) retalhos de tecido, dispostos em varal na parede com prendedores de roupa;
- g) solados de borracha, retangulares grandes;
- h) solados em EVA colorido pequeno e
- i) solados de borracha, tamanho real confeccionados em tapete antiderrapante.

No segundo dia, utilizamos a sala de artes, com a mesma mesa longa, e com menos da metade do espaço. Após nossas observações e discussões sobre o primeiro dia, optamos por reduzir a variedade de materiais oferecidos. Dessa forma, escolhemos os elementos que mais foram utilizados pelas crianças para criar jogos simbólicos. Assim, o espaço propositivo foi montado com uma cabana, confeccionada com tiras de tecido e tecido plano entorno da mesa, dispomos tecidos variados dentro da cabana. Forramos o piso foi com tecidos grossos para deixar o espaço mais acolhedor. Fora da cabana, organizamos de forma harmônica:

- a) as almofadas circulares pequenas;
- b) discos em PVC colorido;
- c) CDs forrados de adesivo plástico;
- d) retalhos de tecidos dispostos em um varal, conforme as fotografias 7-9.



Fonte: Elaboração própria
Fotografias 7-9. Espaço propositivo Dia 2

Dessa forma, a partir das observações participantes realizadas, das conversas com as crianças e dos registros fotográficos e escritos, trazemos algumas reflexões sobre as oficinas e as brincadeiras que surgiram.

REFLEXÕES

Este estudo tem cunho qualitativo, no qual realizamos duas observações participantes (Lüdke e André, 1986). Dessa forma, caracteriza-se como uma pesquisa com crianças (Laad e Coleman).

A atividade foi iniciada na sala de aula, lá estavam presentes 9 das 11 crianças que compõem a turma. Em roda, todos se apresentaram, inclusive os propositores, também apresentamos a proposta de atividade. Estabelecemos algumas regras para a brincadeira, como, por exemplo, não pode bater ou machucar o colega; pode manusear e movimentar todos os materiais soltos; iremos todos tirar os sapatos. Também conversamos sobre a duração da atividade, pois logo após seguiria com o lanche previsto na rotina escolar. No primeiro dia, as crianças, ao chegarem em frente ao espaço escolhido e preparado para acontecer a oficina pedagógica, tiraram os sapatos e as meias, com o intuito de possibilitar a exploração das texturas disponíveis na sala. Apenas um menino recusou-se a tirar, mantendo-se calçado durante o tempo de brincadeiras.

Após alguns segundos de observação dos materiais organizados e esteticamente dispostos no espaço as crianças foram ao seu encontro, em uma euforia e exploração da desordem. O que constituiu a fase de exploração, não propriamente de brincadeira ou jogo. Muitos se perguntaram: “O que é isso?”, pois era a primeira vez que entravam em contato com esses elementos. Logo na entrada dispusemos, em um varal de parede a parede, as tiras de tecido e um tecido plano. As crianças adoram manusear e ficar embaixo dessas estruturas flexíveis de tecido, em um determinado momento a metade da turma dançou e pulou interagindo com estes materiais e fizeram jogos de sumir e aparecer.

A maioria dos materiais eram leves, exceto as solas de borracha retangulares. Todo o resto foi ao ar. Elas arrecadavam o que podiam com seus bracinhos e lançavam para cima, fazendo “chuva”. Jogar para cima é uma das possibilidades que Gálvez e Molina (2011) descrevem como forma de jogo não-simbólico. Neste caso, as crianças, logo em seguida, passam a simbolizar as almofadinhas que atiravam para cima como sendo chuva. A seguir, alguns registros realizados du-

rante a prática, conforme as fotografias 10-12.



Fonte: Elaboração própria
Fotografias 10-12. Explorando o espaço e brincadeiras

Depois deste primeiro momento de euforia, algumas meninas, a maioria da turma, começaram a investigar as texturas dos tecidos, expostos em um varal baixo fixado na parede. Observamos que todas as crianças buscavam referências nos adultos ali presentes para validar o jogo simbólico ou para buscar mais informações sobre os elementos. Traziam os objetos sem os caracterizá-los, ainda em uma fase exploratória típica do jogo pré-simbólico (Gálvez e Molina, 2011). Algumas sugestões foram dadas pelos adultos, como, por exemplo, equilibrar as almofadinhas redondas na cabeça e utilizar o retalho de tecido como capa. A partir daí as crianças apresentaram suas próprias narrativas, como: os pastéis de almofadas redondas, picolés das solas em EVA colorido e estendendo e recolhendo as roupas do varal. Podemos notar a prioridade no processo de brincar, pois “*enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos*”, como defende Kishimoto (1994, p. 115). Da mesma forma, a mesma autora entende que só é jogo infantil se a criança escolhe livremente e espontaneamente o que irá fazer, ao contrário, é um trabalho ou processo de ensino.

Próximo do término do tempo previsto para a oficina acontecer, solicitamos nova roda para que as crianças falassem sobre o que havia acontecido e qual era a impressão sobre o espaço e os materiais. Foi dada a cada uma a oportunidade de falar, avaliar se haviam gostado da atividade e o que havia lhe agradado mais das opções apresentadas. Apenas uma criança relatou não ter gostado da oficina, a mesma criança que se

recusou a tirar os sapatos. O restante da turma gostou, destacando o que mais haviam gostado mais de interagir naquele momento. Os tecidos e almofadas redondas foram as preferências da maioria.

Utilizamos o espaço destinado ateliê de artes para o segundo dia de oficina pedagógica. Pela nossa experiência do dia anterior, a oferta de variedade de materiais foi reduzida e foram acrescentados outros elementos. Mantivemos os tecidos e as almofadas redondas e readequamos as fitas e o tecido grande para confeccionar uma cabana ao redor da mesa retangular já existente na sala. Começamos a nossa tarde novamente na sala de aula, em roda, lembrando algumas combinações e explicando que hoje seria em um local diferente. Estavam presentes 7 das 11 crianças que compõem a turma. O grupo se dirigiu até a sala de artes, onde as crianças puderam mais uma vez tirar os sapatos e participar da oficina.

Desta vez, a cabana construída embaixo da mesa foi o foco da turma. Todos se colocaram dentro dela, alguns passaram a maior parte do tempo ali dentro desenvolvendo narrativas. Na cabana, brincaram de casinha, de se tapar com os tecidos para dormir, de família, dentre outras possibilidades trazidas pelo jogo simbólico. Algumas das meninas quiseram reproduzir novamente as brincadeiras feitas com os tecidos no dia anterior, solicitando ajuda para amarrar suas capas e vestidos. Desta vez, os materiais dispostos não foram lançados para o ar imediatamente, e sim explorados em momentos diferentes. Primeiro exploraram a cabana e realizaram jogos simbólicos a partir dos tecidos e almofadas, material que já estavam familiarizados. Só mais tarde foram buscar os materiais novos, como, por exemplo, os CDs. Em um determinado momento todas as crianças queriam manusear e possuir um CD, interagiram entre si, e trouxeram para que nós adultos participássemos da interação. Elas foram alertadas sobre o perigo de jogar os CDs para cima ou nos colegas, para então propormos outras formas de exploração dos materiais: empilhando, fazendo “bolo” ou girando sobre seu eixo.

As brincadeiras de família, mãe e filha, tarefas de casa, se arrumar, apareceram naturalmente como jogo simbólico de forma mais clara. Da mesma forma, surgiu a criação de personagens recorrentes no imaginário infantil, como a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo, por exemplo, conforme Reichert (2013). A seguir, estão alguns registros fotográficos do segundo dia de oficina, conforme fotografias 13-17.

Novamente, ao se aproximar do fim do tempo proposto, reunimos o grupo em roda, disponibilizan-



Fonte: Elaboração própria
Fotografias 13-17. Brincadeiras no espaço propositor

do, assim, a oportunidade de cada criança relatar o que achou de diferente de um dia para o outro e o que havia gostado mais no segundo dia. Na roda de conversa dirigida, a avaliação das crianças foi positiva, exceto o mesmo menino que no primeiro dia não havia gostado, apesar de ter explorado os materiais e brincado com os colegas. Foi interessante perceber que as crianças se reagruparam de forma diferente do que normalmente o fazem em sala de aula, permitindo a participação de crianças que nem sempre seriam bem-vindas na brincadeira, segundo o relato da professora.

No segundo dia, enviamos às famílias, via agenda, um bilhete relatando sobre a oficina pedagógica proposta nos últimos dois dias, com o intuito das crianças compartilharem em casa as experiências vividas nesta atividade. Segue o bilhete, que sintetiza o que foi realizado durante as oficinas pedagógicas: “Famílias, Quinta e sexta o grupo realizou algumas brincadeiras propostas por nós. Somos estudantes de Pedagogia e estamos terminando nosso curso neste semestre. Como parte da nossa formação, elaboramos dois espaços propositores, com elementos não estruturados. No primeiro dia, utilizamos tecidos, almofadinhas e várias texturas de borracha. Já no segundo, repetimos os tecidos e as almofadinhas, ampliando a variedade. As crianças exploraram os materiais, brincaram livremente e construíram narrativas. As almofadinhas redondas viraram pastéis, chuva e foram equilibradas nas cabeças, as solas de borracha viraram picolés e os tecidos se transformaram em capas, vestidos e roupas para serem penduradas na corda. Terminamos essa prática enriquecidos pelas contribuições das crianças com suas brincadeiras e falas espontâneas e esperamos que elas tenham gostado também. Luana e Marcelo.”

Ao escolhermos o grupo que participaria das oficinas pedagógicas, optamos por uma turma na qual existe a necessidade de estimular a criatividade, a produção da própria criança e os processos simbólicos. Nosso principal objetivo com as duas oficinas foi possibilitar à criança criar as próprias brincadeiras e narrativas, com materiais não-estruturados, isto é, utilizando materiais que podem adquirir os mais variados usos, devido a sua plasticidade. Da mesma forma, buscamos envolver as crianças de forma coletiva nas brincadeiras, facilitando a formação de novos grupos e possibilidades de parcerias para brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se propõe uma atividade ou uma intervenção na Educação Infantil, independente da faixa etária, é necessário ter em mente os objetivos da prática. Segundo Brum (1977), os objetivos educacionais podem ser categorizados em objetivos que expressam domínio relativo à afetividade, à cognição e à psicomotricidade. A mesma autora salienta, “*um tipo de resposta identificada como cognitiva leva consigo uma carga ou um componente afetivo, assim como uma resposta psicomotora envolve componentes cognitivos*” (Brum, 1977, p. 10). Assim, por mais que se tente separar as avaliações e os objetivos, as respostas das crianças sempre serão influenciadas pelos três domínios: afetivo, cognitivo e psicomotor.

Dessa forma, o nosso objetivo com as oficinas pedagógicas propostas foi o de estimular o conjunto de respostas como um todo, instigando a criatividade e a solução de problemas. Durante a fase de planejamento, tomamos o cuidado com a harmonização dos materiais e que a quantidade fosse suficiente para diminuir as disputas pelos elementos não-estruturados. O que não significa dizer que não houve disputas por determinado elemento, mas não foi a principal característica das brincadeiras.

De forma geral, as crianças se divertiram durante a oficina, exploraram as possibilidades ofertadas. No primeiro dia, o espaço era maior e havia uma maior variedade de elementos. Já no segundo dia, o espaço foi reduzido e foi disponibilizado alguns elementos repetidos e outros diferentes, mas em uma menor variedade de objetos. Foi observado que, ao ofertarmos uma quantidade menor de opções, as crianças utilizaram melhor a sua criatividade e propusessem uma variedade maior de usos para o mesmo objeto e não buscassem logo o próximo objeto para explorar. Em sua maioria, a exploração foi livre.

No segundo dia, o número de crianças era também

um pouco menor que no primeiro, criando, assim, uma proximidade maior do grupo, representada por uma interação coletiva. No segundo dia, percebeu-se que com o grupo menor todas as crianças brincaram juntas com um determinado objeto, explorando e criando jogos simbólicos. Como por exemplo, quando todos se puseram de baixo da mesa com o objetivo de se esconder, ou quando cada um pegou um CD e, em roda, interagiram coletivamente com o objeto. As crianças demonstraram um senso de coletividade, dividiram os itens ofertados e construíram juntos algumas interações.

No primeiro dia, o compartilhamento de objetos e brincadeiras não aconteceu da mesma forma. Talvez pelo número maior de crianças ou pela maior variedade de objetos, até mesmo pela excitação de ser uma proposta nova e com elementos que não eram do seu cotidiano. No começo da atividade, a reação da maioria foi arrecadar o máximo de coisas e lançar ao ar, explorando os objetos e realizando um jogo pré-simbólico. As crianças buscaram nos adultos presentes uma orientação, questionando o que era determinado objeto ou para que servia. Assim, algumas sugestões de brincadeiras partiram dos adultos, o que foi muito bem aceito pelas crianças, que, por sua vez, desdobraram as ideias e ampliaram a brincadeira. Provavelmente, se expostas mais seguidamente a materiais não-estruturados, as crianças não mais precisarão da orientação do adulto e criarão sozinhas suas possibilidades de brincar. Com o tempo as brincadeiras e os jogos vão se sofisticando e se tornando mais complexos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Botas, D. O. S. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática do 10 ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências, Universidade Aberta. Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disserta%C3%A7%C3%A3omateriaisdid%C3%A1cticos.pdf>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). *Diretrizes curriculares para a educação infantil*. Brasília: MEC, Seb.

Brum, R. A. (1977). *Domínio psicomotor: objetivos e avaliação* (2ª ed.). Porto Alegre: Sulina.

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Dallabona, S. R.; Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma

de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, vol. 1, n.4, jan.-mar. Santa Catarina, p. 108-112.

Gálvez, Á. R. V.; Molina, J. A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Gonçalves, J. S. (2015). *Pedagogia da educação infantil: avanços, desafios e tensões*. Curitiba: Appris.

Kishimoto, T. M. (1994) *O jogo e a educação infantil. Perspectiva*, n. 22, Florianópolis: UFSC, p. 105-128.

Laad, G. W.; Coleman, C. C. (1993). Young children's peer relationships: forms, features, and functions. In: Spodek, B. (Ed). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan. p. 57-76.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Reichert, E. (2013) *Infância a idade sagrada: anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos* (4ª ed.) Porto Alegre: Vale do Ser.

Sarmento, M. J.; Gouvea, M. C. S. (2009). Apresentação – Olhares sobre a infância e a criança. In: *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (2ª ed). Petrópolis: Vozes, p. 7-13.

Weston, D. C.; Weston, M. S. (2000). *Aprender brincando: atividades divertidas para construir o caráter, a consciência e a inteligência emocional das crianças*. São Paulo: Paulinas.

Datas: Recebido: 26-08-2019. Aprovado: 27-09-2020
Artigo concluído: 20-08-2019

Oliveira da Silva, M. & Teixeira Cassali, L.S. (2020). Brincar com elementos não estruturados na educação infantil. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2). Disponível: <http://www.reladei.net>



Marcelo Oliveira da Silva

Universidade Rio Grande do Sul

Brasil

moliveiras@gmail.com

Pós-doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutor e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Também é coordenador pedagógico da Educação Infantil do Centro Integrado de Desenvolvimento (CID). Tem interesse especial na Educação Infantil, estudos da infância, processos inclusivos e questões de gênero.



Luana Sussella Teixeira Cassali

Brasil

luanasussellateixeira@gmail.com

Graduada em pedagogia pela Uniasselvi e Design de Produto pela Uniritter, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo IERGS - Uniasselvi. Professora de Língua Inglesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possui interesse na Educação Bilingue, estudos da infância, desenvolvimento infantil, neurociência e aprendizado.

