

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Daniela Motola Niederauer

CRIANÇAS BEM PEQUENAS E ARQUITETURAS DE JOGO NA CRECHE:

Narrativas da prática docente.

Porto Alegre

1º Semestre

2019

Daniela Motola Niederauer

CRIANÇAS BEM PEQUENAS E ARQUITETURAS DE JOGO NA CRECHE:

Narrativas da prática docente.

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

Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre

1º Semestre

2019

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão sublime, se torna impossível não demonstrar gratidão por aqueles que se fizeram presentes ao longo da escrita deste trabalho de conclusão de curso, tão quanto ao longo dos quatro anos de graduação. Só tenho a agradecer por ter tido a oportunidade de ter ao meu lado pessoas que me deram forças e se tornaram inspirações diárias para a conclusão desta jornada.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais que foram meus pilares de sustentação frente aos obstáculos que surgiram. Meu pai, José Carlos, com seu jeito único de ser, me deu força e a garra para ir em busca dos meus ideais. Minha mãe, Guiomar, seu abraço-casa me confortou durante os momentos desafiantes e nunca me permitiu desistir.

A minha irmã, Gabriela, agradeço imensamente por todo o carinho, por todas as conversas pedagógicas e por servir como inspiração em minha formação. Agradeço a ela, também, por ter me dado a maior responsabilidade da minha vida a qual se tornou minha fonte de inspiração diária, o Miguel.

Ao Henrique, um encontro que ocorreu na reta final do curso, mas se tornou tão importante na escrita deste presente trabalho. Agradeço por ter me acompanhado neste momento de escrita e por torná-lo mais leve.

Ao meu orientador, Rodrigo, por ter aceito esse desafio de me acompanhar durante o estágio obrigatório e por ter me orientado na escrita deste trabalho. Sou grato por toda sensibilidade, pelas orientações e pelas trocas.

As minhas colegas e amigas, agradeço por toda parceria que iniciou nos corredores da Faculdade de Educação e ocupou pequenos significativos espaços da minha vida pessoal. A Bibiana, com sua força por viver e seus conselhos, se fez presente nos momentos mais desafiantes da minha vida. À Andréia, agradeço por ter sido minha parceira de práticas e de estágio, por ter aceito dividir esta jornada comigo.

À Dalva, minha colega e professora titular da primeira turma de Berçário em que tive contato, por ter me feito amar cada nuance da docência. Agradeço, também, à equipe

e às crianças das escolas em que tive contato ao longo desta jornada, por terem me acolhido e terem me dado a certeza pela Educação Infantil.

Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso busca compreender os modos como podem ser configurados espaços de jogos para crianças bem pequenas na creche. Além disso, pretende apresentar as potencialidades dos espaços de jogo na promoção da interação entre as crianças e seus pares. Diante disso, foram estabelecidos três objetivos, sendo eles: 1) analisar as contribuições dos documentos teóricos-legais a respeito das espacialidades e materialidades para bebês; 2) analisar as documentações fotográficas dos espaços configurados mostrando suas potencialidades para com os bebês; 3) refletir a respeito das possibilidades que as arquiteturas de jogo proporcionam na interação entre os bebês e outros bebês, assim como os mesmos com o próprio espaço. O caminho metodológico é pautado pela investigação da própria prática durante o estágio de docência na Educação Infantil. O estágio foi desenvolvido em uma turma de berçário 2 de uma escola de Educação Infantil comunitária vinculada a prefeitura de Porto Alegre. As análises são apresentadas por meio de narrativas a respeito das seis arquiteturas de jogo que foram propostas para as crianças durante a prática docente. As narrativas foram organizadas mediante as situações ocorridas no contexto das arquiteturas de jogo, sendo elas: as construções por meio das materialidades, as trocas estabelecidas entre as crianças e as relações com a docente. Por fim, a partir das análises empreendidas no trabalho é possível destacar a importância da proposição de espaços de jogo na creche que reafirmem o desenvolvimento autônomo, que potencializem a ação construtiva e simbólica das crianças bem pequenas.

Palavras Chaves: Educação Infantil. Arquitetura de Jogo. Jogo Simbólico. Crianças Bem Pequenas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Universo das Bolas (Instalação inspirada na obra “Dots Obsession”)	9
Figura 2 – El Juego Simbólico (Exemplos de destruição para construção)	17
Figura 3 – Exemplos de jogo pré-simbólico	18
Figura 4 – Exemplos de Macroconstrução	29
Figura 5 – Exemplos de Microconstrução	30
Figura 6 – Visão geral de trabalhos do artista espanhol Javier Abad Molina	34
Figura 7 – Visão detalhada de trabalhos do artista espanhol Javier Abad Molina	35
Figura 8 – Visão detalhada de trabalhos do artista espanhol Javier Abad Molina	36
Figura 9 – Visão geral de obras da artista japonesa Yayoi Kusama	37
Figura 10 – Versões do Narcissus Garden, de Yayoi Kusama	38
Figura 11 – Exemplos das obras de Yayoi Kusama	39
Figura 12 – Visão geral das obras dos artistas canadenses Caitlind e Wayne	40
Figura 13 – Exposições da obra “Cloud” de Caitlind e Wayne	41
Figura 14 – Outras obras de Caitlind e Wayne	42
Figura 15 – Visão geral das obras do artista japonês Kito Kengo	43
Figura 16 – Obras do artista japonês Kengo Kito	44
Figura 17 – Obras do artista japonês Kengo Kito	45
Figura 18 – Arquitetura de jogo baseada no trabalho do artista Kito Kengo	52
Figura 19 – Arquitetura de jogo baseada no trabalho da artista Yayoi Kusama	52
Figura 20 – Arquitetura de jogo baseada no trabalho do artista Kito Kengo	53
Figura 21 – Arquitetura de jogo baseada no trabalho da artista Yayoi Kusama	53
Figura 22 – Arquitetura de jogo baseada no trabalho dos artistas Caitlind e Wayne	54
Figura 23 – Arquitetura de jogo baseada no trabalho do artista Javier Molina	54
Figura 24 – Registro do centro da arquitetura de jogo “Túneis de Possibilidade”	57
Figura 25 – Registro de materialidade presente no espaço do jogo	60
Figura 26 - Registro da arquitetura de jogo “O universo das bolas”	61
Figura 27 – Registro da ação do bebê “Clara”	62

Figura 28 – Registro da composição da arquitetura de jogo	64
Figura 29 – Registro da arquitetura de jogo “Para Além do Papel”	65
Figura 30 – Registro da composição da arquitetura do jogo	67
Figura 31 – Registro da simbolização do bebê “Pedro” ao se deitar	68
Figura 32 – Registro da arquitetura de jogo “Caixas que Habito”	70
Figura 33 – Registro da ocupação das caixas por “Matias” e “Pedro”	72
Figura 34 – Registro da arquitetura “O universo dos sons”	73
Figura 35 – Registro da descoberta do barulhar de “Pedro”	75
Figura 36 – Registro da arquitetura “Dunas de sentimento”	76
Figura 37 – Registro dos pés de Rodrigo em contato com a arquitetura de jogo	79
Tabela 1 – Relação entre nome fictício dos bebês, sexo e idade dos mesmos	50
Tabela 2 – Datas, artistas que inspiraram e materiais utilizados para promover os jogos	51

SUMÁRIO

1	O COMEÇO DAS CONSTRUÇÕES	9
2	COMPREENDENDO AS ARQUITETURAS DE JOGOS	15
2.1	O QUE SÃO ARQUITETURAS DE JOGO?	15
2.2	AS RELAÇÕES DAS ARQUITETURAS DE JOGO COM OS DOCUMENTOS CURRICULARES	19
2.3	POR QUE ARQUITETURAS DE JOGO NA CRECHE?	26
2.4	O PLANEJAMENTO DE ARQUITETURAS DE JOGO NA CRECHE: INSPIRAÇÕES ARTÍSTICAS	33
2.4.1	Javier Abad Molina	34
2.4.2	Yayoi Kusama	37
2.4.3	Caitlind e Wayne	40
2.4.4	Kengo Kito	43
3	CAMINHOS INVESTIGATIVOS	46
4	HISTÓRIAS TECIDAS NAS ARQUITETURAS DE JOGO	56
4.1	TÚNEIS DE POSSIBILIDADES	57
4.2	O UNIVERSO DAS BOLAS	61
4.3	PARA ALÉM DO PAPEL	65
4.4	CAIXAS QUE HABITO	70
4.5	UNIVERSO DOS SONS	73
4.6	DUNAS DE SENTIMENTOS	76
5	O FIM QUE NÃO TEM FIM	81
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	86

1. O COMEÇO DAS CONSTRUÇÕES

“Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.”
(BARROS,1993, p.16)



Figura 01: Arquivo Pessoal ¹

Desinventar... para reinventar;

Desconstruir... para construir;

Ousar... para mudar.

Manoel de Barros, em um dos trechos de seu livro “O livro das Ignoranças” (1993), reflete acerca de que cada construção começa de novo a partir da transformação realizada

¹ Figura 01 – Universo das Bolas – Instalação inspirada na obra “Dots Obsession” da artista plástica Yayoi Kusama.

pelo sujeito, numa aprendizagem contínua, inesgotável, que recusa as codificações prévias para se situar em uma experiência infinita. No caso da docência com bebês, tais construções que surgem de um contexto provocador, no qual um simples objeto como, por exemplo, uma bola colorida pode ter infinitas funções, dependendo, unicamente da intencionalidade do sujeito em ação.

A imagem acima, selecionada de meu arquivo pessoal de registros das arquiteturas de jogo proporcionadas aos bebês durante a realização do meu estágio de Educação Infantil em 2018/2, retrata bem a multifuncionalidade que apenas um objeto pode representar no brincar. Ou seja, a chave que abre a porta, faz o barulhar com o toque do bebê. A panela que é o suporte do alimento, faz o batucar com a batida da colher. O papel onde se desenha, reflete o olhar puro e de quem é arte de uma criança.

Arquiteturas de jogos, segundo Molina (2014), são espaços que conectam a proposta estética da arte contemporânea com a fundamentação pedagógica que permite uma experiência sensível, onde a partir de uma instalação é possível a interação da criança com a obra em si. No qual um espaço esteticamente atrativo, com materiais não estruturados, promove o brincar simbólico.

Desse modo, Bornelli (2015) ressalta que as arquiteturas de jogo são suportes para as construções das crianças, ganhando significado de acordo com o que o contexto desperta em cada um. Com a intenção de construir e desconstruir espaços, as arquiteturas se reconfiguram a partir da recriação de um espaço novo, se tornando um espaço multivalente de arte permitindo que a criança se torne o protagonista da construção.

É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que especificam o ato poético, a interrogação, o espanto, a admiração. (FRONCKOWIAK E RICHTER, 2009, p. 94). Assim, usando seu corpo como suporte para vivenciar as potencialidades que a arte proporciona naquele espaço, os bebês se juntam na extraordinária experimentação, demonstrando-se sensibilizados pela mágica sensação produzida pelo envolvimento em uma simples materialidade. Permitindo-se a experimentar este momento de descobertas e sensações diferenciadas.

Neste processo, vemos a experiência sensível e as potencialidades que a arte traz para o desenvolvimento do sujeito na primeira infância. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é durante a Educação Infantil, que o corpo se torna o tema central. Isso porque é através do lúdico que ele amplia seu repertório de possibilidades para a utilização do corpo e do espaço. A partir das vivências com diferentes formas de linguagem, as crianças vão constituindo assim um modo próprio de agir, sentir e pensar.

O corpo destes sujeitos são suporte da arte e produzem arte, seja por meio do movimento dos mesmos, assim como suas próprias intervenções no espaço propositivo. Com esta ideia e na atuação com bebês, a professora se torna provocador de interesse, com o olhar sensível e atento as subjetividades e especificidades de cada um ali presente.

Nesse sentido, corpos que são suporte para a arte necessitam de contextos provocadores, que os instiguem a explorar e que os permitam se expressarem. Contextos que os possibilitem de conhecerem-se e a conhecerem o mundo social ao seu redor.

Isso quer dizer, que através do planejamento de contextos potentes, segundo Santos (2018), na experiência com arquiteturas de jogos, na possibilidade de criar e de explorar uma ampla variedade de materiais é que as crianças se constituem como autônomos, como sujeitos pesquisadores. As arquiteturas de jogos possibilitam aos bebês o complexo processo que é o construir e, conseqüentemente segundo Dubovik e Cippitelli (2018), desenvolvam suas potencialidades de investigação, de questionamento e de interações. Assim, como também abertas a diferentes formas de expressão e interessadas nas linguagens simbólicas.

Durante minha reflexão a respeito do olhar sensível que o educador deve ter, questiono minha formação como docente, que proporciona espaços de construção para os bebês, tendo como base as arquiteturas de jogo. Principalmente, me questiono se durante todo o meu processo de constituição docente voltada para os bebês, o olhar de quem permite aos mesmos serem protagonistas do seu brincar, dos espaços que potencializam a ação dos mesmos, não foi tomada pela ação que paralisa esse protagonismo, que os imobiliza a partir do confinamento em espaços planejados inadequadamente.

Os bebês necessitam que os olhem como potentes, permitindo que sejam exploradores, que conheçam os limites do próprio corpo, que se expressem pelo movimento do mesmo, que permitam a imaginação fluir e que deem meios para a criação. Sejam a arte em si e façam a arte. Simplesmente, ocupem o seu lugar... Sejam crianças!

Ao longo do meu processo de constituição docente, mais do que nunca entendo o docente como um propositor que cria condições para a existência de experiências estéticas, em um movimento de construção autônoma. Tal constituição exige pesquisa, estudo e implica em um intenso percurso de aprendizagens com relação, não só aos aspectos do trabalho docente, mas também ao universo da Arte.

Na perspectiva de imergir-se no universo das artes, as arquiteturas de jogo, de acordo com Santos (2018), possibilitam na Educação Infantil como uma experiência única para o novo. Possibilitando espaços de construtividade, nos quais as crianças podem atribuir um significado ao seu modo de pensar e, conseqüentemente, modificá-lo e ressignificá-lo com base em suas criações.

Desse modo, as arquiteturas de jogos são contextos organizados que possibilitem a experiência criadora das crianças, que de acordo com Dubovik e Cippitelli (2018), a partir de uma variedade de materialidades os mesmos projetar suas ideias transformado o espaço, ao invés de apenas observar. Espaços polivalentes, que possibilitem múltiplas conexões e interações entre os pares e dos mesmos com o próprio espaço em si.

Uma das grandes preocupações na preparação das propostas com os bebês, assim dita por Molina (2011) é a preparação de espaços que favoreçam as relações, que promovam projetos e trocas significativas entre os pares e os adultos que os acompanham. Além disso, a seleção dos materiais adequados que serão disponibilizados para construção dos bebês, o tempo disponibilizado para que cada bebê possa realizar sua intervenção e completar sua construção.

Muitas vezes, por verem os bebês como seres limitados, são propostos para os mesmos brinquedos e contextos com uma aplicabilidade definida, o que erroneamente não favorece o desenvolvimento da capacidade de criação dos bebês, como também o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos mesmos. No entanto, de acordo com DCNEIs

(2013), é a partir da interação com o meio social que os bebês desenvolvem aspectos de sociabilidade, afetividade, assim como a motricidade e o pensamento. Sendo através do brincar que o bebê tem oportunidade de conhecer o mundo, de construir e reconstruir o contexto necessário para o seu imaginar.

Os bebês nascem com curiosidade natural sobre o seu mundo e o desejo de explorá-lo, tendo uma enorme necessidade de experiências significativas. Experiências que se sucedem da inserção de materiais alternativos de largo alcance em contextos esteticamente convidativos, sendo as arquiteturas de jogos, que possibilitem um canal próprio de expressão.

Ao entrar em contato com os bebês, percebemos que um espaço que permita situações novas e criativas, possibilita que os mesmos, através da ação se descubram como criadoras, inventoras e investigadoras. O contexto se torna a parte vital para uma experiência significativa, onde os bebês, de forma autônoma, se tornam protagonistas da sua própria criação.

Nesta perspectiva, a temática do presente trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia é emergente a partir do trabalho desenvolvido durante a realização do Estágio Obrigatório em Educação Infantil em uma escola comunitária na cidade de Porto Alegre - RS. O questionamento que perpassou durante as 13 semanas de prática docente e em todos os momentos de planejamento, e que aqui se traz como pauta de investigação, discute modos como podem ser configurados espaços de jogos para bebês e as potencialidades dos mesmos na interação entre seus pares e o espaço por meio da proposição de arquiteturas de jogo.

Nesse sentido, os objetivos do trabalho são os seguintes: 1) analisar as contribuições dos documentos teóricos-legais a respeito das espacialidades e materialidades para bebês; 2) analisar as documentações fotográficas dos espaços configurados mostrando suas potencialidades para com os bebês; 3) refletir a respeito das possibilidades que as arquiteturas de jogo proporcionam na interação entre os bebês e outros bebês, assim como, os mesmo com o próprio espaço.

Metodologicamente, será realizada a análise crítica e reflexiva a respeito dos materiais produzidos durante a realização do estágio de docência na educação infantil. A partir de um estudo bibliográfico para a melhor compreensão das potencialidades das arquiteturas de jogo na prática com os bebês, será feita a análise das imagens e registros produzidos a respeito das seis arquiteturas de jogo montadas durante o estágio. O estágio ocorreu em uma escola comunitária vinculada à prefeitura de Porto Alegre. Sendo os dados coletados em uma turma de Berçário 2, com 13 bebês frequentadores, na faixa etária média de 1 ano e 4 meses. Foram organizadas, durante as 13 semanas de prática docente com os bebês, arquiteturas de jogo pensadas cuidadosamente com materialidades naturais e artificiais adequadas para a faixa etária. Os registros para análise da pesquisa foram realizados por meio de fotografias, vídeos e reflexões registradas em um diário de campo durante os momentos de construção e exploração dos bebês.

Neste contexto, destaco que a pesquisa está organizada da seguinte forma: Inicialmente, esta parte, as considerações iniciais a respeito das arquiteturas de jogos. Em sequência, o primeiro capítulo, onde são discutidos os aspectos conceituais do trabalho, relativas aos conceitos de tempo, espaço, grupo, arquiteturas de jogo e construção e construtividade. O segundo capítulo é a apresentação metodológica da análise documental produzida durante o estágio, que servirá para o entendimento de como foram pensadas e organizadas as arquiteturas de jogo e os contextos de construtividade para os bebês.

A partir disso, no terceiro capítulo, serão apresentadas as análises das documentações realizadas durante as propostas, focalizando nas relações promovidas entre os bebês e os materiais, assim como dos mesmos entre seus pares. Por fim, as considerações finais, estão as reflexões acerca do processo vivenciado pela docente-pesquisadora desde a produção dos dados até o presente trabalho e suas contribuições para o entendimento da importância das arquiteturas de jogo no desenvolvimento dos bebês.

2. COMPREENDENDO AS ARQUITETURAS DE JOGOS

Ao longo deste capítulo apresentarei a base conceitual que constituirá este trabalho. Sendo assim, subdividido em quatro seções conceituais, o presente capítulo está organizado de tal forma: “O que são arquiteturas de jogo?”, no qual irei conceituar as arquiteturas de jogo na Educação Infantil, tentando compreender a evolução do jogo simbólico neste processo; “As relações das arquiteturas de jogo com os documentos curriculares”, seção em que abordarei as bases curriculares que servem de aporte para o trabalho com as arquiteturas na Educação Infantil; “Por que arquiteturas de jogo na creche?”, em que apresento as relações possibilitadas pelas arquiteturas para com os bebês, sendo elas subdivididas entre o espaço, os materiais e seus pares; E, por fim: “O planejamento de arquiteturas de jogo na creche: inspirações artísticas”, no qual irei apresentar os critérios e inspirações que embasaram o trabalho desenvolvido na turma de Berçário

2.1 O QUE SÃO ARQUITETURAS DE JOGO?

Arquiteturas de Jogos.... O que são? Quais são as finalidades das arquiteturas de jogos na proposição para os bebês? E de que forma esta proposição promove a ação dos bebês sobre os objetos e as relações dos bebês entre eles? Nesta concepção, de acordo com Loboruk e Barbosa (2017), é necessário ter a consciência de que o trabalho pedagógico desenvolvido com os bebês ultrapassa a necessidade dos cuidados básicos. Professoras de bebês e crianças bem pequenas se tornam “possibilitadoras” de tempos e espaços.

Deste modo, as arquiteturas de jogos, são promovidas dentro da Educação Infantil com o intuito de possibilitar um contexto de construção que instigue a “expressão criadora” (Dubovik; Cippitelli, 2018, p. 22) em cada criança. Consoante a esta concepção pedagógica que permite a criança a ter uma experiência significativa e possibilitando que a mesma tenha autonomia para criar a partir da ação, manifesta-se a ideia da proposição de um espaço esteticamente sedutor que potencialize esta ação.

Segundo Galvéz e Molina (2011), é a partir da experiência que a criança constrói símbolos que permitem-na estabelecer significados sobre o meio que está inserida. Dentro do espaço que lhe é proposto, o bebê vai se descobrindo como um jogador nato, sendo através de suas construções que vai atribuindo significados para suas ações e interpretando a sua realidade.

As arquiteturas de jogo designam ao professor a função de propor um espaço potente de qualidade, com possibilidades para o jogo de transformação. No qual, o cenário proposto permita que a criança se sinta convidada a interpretar, construindo diferentes significados, se sinta instigada e desafiada a interagir.

Desse modo, segundo Santos (2018), as arquiteturas de jogo vão além de uma expor a criança a uma obra de arte, retirando a mesma do papel de simples observadora e a dá a possibilidade de criar a partir da instalação. No qual, devemos ter a percepção de o espaço em que se é proposto uma arquitetura é ressignificado pelo docente, dando meios de que as próprias crianças se sintam convidadas a explorar, recriando e, assim, dando um novo sentido ao espaço transformado, de acordo com o seu tempo e imaginação.

Espaços sedutores que provoquem nas crianças o desejo de apropriar-se, de experimentar e vivenciar a arte. De tempos que oportunizem que sejam feitas transformações em um mesmo espaço pela ação dos bebês, que permita também a significação e ressignificação das experiências dos bebês através da interação com o meio e seus pares. De criar a arte, por meio da destruição da configuração inicial e da construção de um novo projeto.

As arquiteturas de jogo abordam a concepção de uma experiência estética potente, a qual proporciona espaços, que permitem a construção das crianças por meio do jogo pré-simbólico e simbólico. Assim sendo, de acordo com Galvéz e Molina (2011), a construção de símbolos e representações permite que o bebê estabeleça relações com sua realidade, mediante a experiência de inventar e reinventar-se no espaço.

Antes da formação do jogo simbólico, é preciso que a criança vivencie os símbolos mediante a ação, experimentando-os a partir das relações com espaço, o tempo, os objetos

e seus pares. O jogo pré-simbólico é a função que antecipa o jogo simbólico em si, na qual a simbologia da criança é expressada através do corpo e da apropriação do espaço.

No pré-simbólico, segundo Gálvez e Molina (2011), a criança tem, através da atividade lúdica, o controle de suas angustias relacionadas à separação da mãe. Este controle é representando por meio de suas ações na presença e ausência, na união e separação, no ter e não ter dos objetos.

Nesta fase do desenvolvimento psíquico a criança vai constituindo sua identidade própria ao ser oportunizada a se expressar através da ação de construir e destruir, de encher e esvaziar, de ocupar diferentes espaços, de se esconder e de aparecer, e assim, conseqüentemente, estabelecendo uma relação de prazer nesse processo. Na ação de destruir, exemplificado na imagem a seguir, a criança experimenta a possibilidade de transformação. Assim, de acordo com Gálvez e Molina (2011), a criança não destrói pelo simples prazer no destruir, mas no desejo de criar seus próprios projetos e experimentar novas possibilidades.

Outra ação marcante no pré-simbólico acontece mediante aos jogos de prazer sensorio-motor, no qual a criança descobre o controle sobre o próprio corpo. Através da criação de situações de equilíbrio e desequilíbrio, do pular e correr, da invenção de novos movimentos corporais é que a criança se percebe dona do seu próprio corpo.

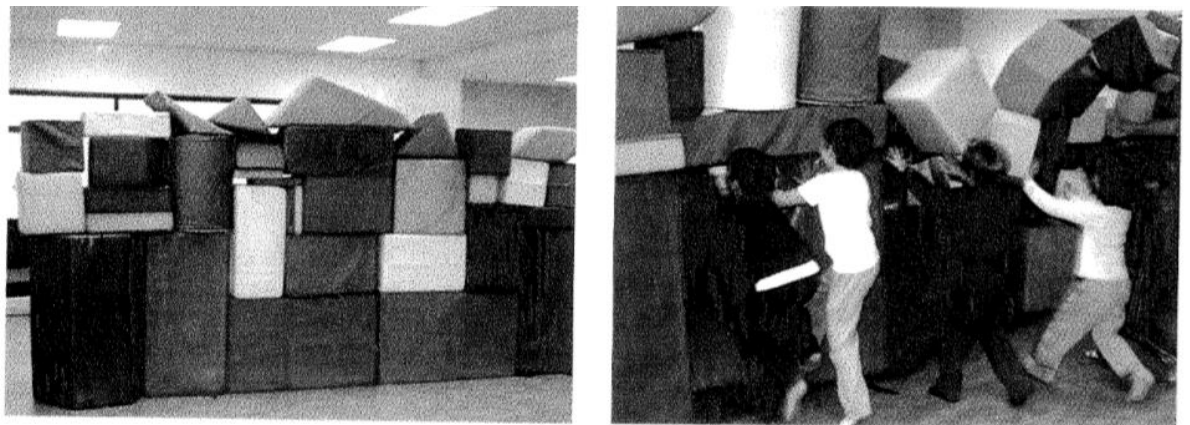


Figura 2: Exemplos de destruição para construção²

² Figura 2 – Fonte: GÁLVEZ, Ángeles Ruiz de Velascos; MOLINA, Javier Abad. **El Juego Simbólico**. Barcelona: Graó, 2011. 231 p.

Após a criança se permitir sair da zona de segurança, se envolve na ação de embrulhar-se, ou seja, acaba por buscar uma certa proteção ao se cobrir com um objeto. Neste momento a criança sente a necessidade de descanso, da reorganização dos esquemas corporais e de reviver a sensação de estar segura.

No jogo pré-simbólico a ação de esconder-se, segundo Gálvez e Molina (2011), é o ponto principal que permite a sensação de presença e ausência do outro, sendo este outro um objeto ou pessoa. A imagem a seguir exemplifica uma ação mais complexa do esconder-se, onde as crianças usam a caixa como suporte para se esconderem.

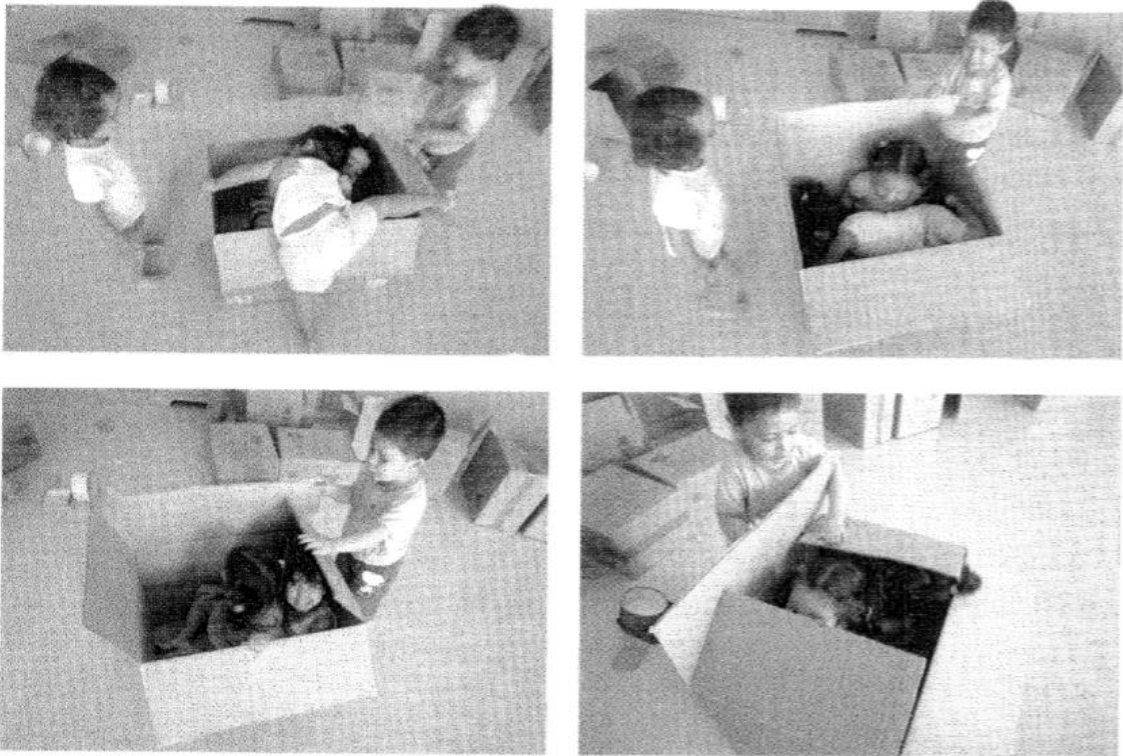


Figura 3: Exemplos de jogo pré-simbólico

Posto isso, após a apropriação dos movimentos corporais e da significação do espaço, as crianças dão início ao uso de simbologias mais concretas. Possibilitando a representação corporal do imaginário, no qual a criança começa a produzir um "esquema simbólico" (GÁLVEZ; MOLINA, 2011, p.103), o qual representa a recriação de situações significativas a ela por meio do brincar.

Conseqüentemente as representações simbólicas surgem em um espaço que a criança se sente segura e convidada a se comunicar, a expressar suas representações internas. A formação do jogo simbólico está inteiramente ligada com as funções comunicativas da criança, onde a mesma, de acordo com Gálvez e Molina (2011), manifesta uma simbologia para explicar tudo aquilo que vai ao seu encontro durante a vida.

Nesse sentido, o jogo simbólico é uma ação livre e espontânea, que traz infinitos significados na ação da criança, não tendo um fim predeterminado. A aquisição do esquema simbólico traz consigo inicialmente o símbolo lúdico, no qual a criança simboliza a partir de ações. Sendo assim, por exemplo, a criança joga de dormir, simboliza através de suas mãos a almofada e fecha os olhos.

Após este processo, surge a projeção dos esquemas simbólicos, que de acordo com Gálvez e Molina (2011), é o momento onde a criança transfere o simbolismo representado por ela para os objetos e constrói produtos através dos materiais não estruturados. Assim, o urso é alimentado com a areia que se transforma no alimento ou a boneca é colocada para dormir na hora do descanso da escola.

Em seguida, a criança passa a fazer assimilações simples de um objeto, dando novos significados e imitações mais complexas dos adultos ao seu redor. Assim, por exemplo, uma caixa se torna um carro, que pode se tornar um avião em instantes ou uma cama, dependendo unicamente a significação que a criança faz.

Conseqüente a isso, apresento no próximo item um ponto a ser somado a discussão: "As relações das arquiteturas de jogo com os documentos curriculares". Busco apresentar a importância das arquiteturas sendo asseguradas pelo suporte teórico-legal.

2.2. AS RELAÇÕES DAS ARQUITETURAS DE JOGO COM OS DOCUMENTOS CURRICULARES

As arquiteturas de jogos são efetivas para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, assegurando os eixos norteadores do currículo infantil, ou seja, as relações ocorrem por meio das brincadeiras e das interações com o espaço, os objetos e entre seus pares. O trabalho com arquiteturas de jogos em turmas de berçário proporciona, segundo as

Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Infantil (Brasil, 2013) experiências ricas com propostas sensoriais e expressivas favorecendo a imersão das dos bebês em diferentes linguagens. Além disso, colocam os bebês em contextos significativos que incentivam a curiosidade, possibilitando a exploração, o encantamento, o questionamento e, assim, permitindo que os mesmos transformem aquele determinado espaço de acordo com suas intencionalidades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, reconhecem as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que por meio do brincar e da imaginação constroem sentidos a respeito da sociedade que estão inseridos. São sujeitos que desejam, partindo da experimentação do novo constroem aprendizagem, questionam o mundo e produzem cultura.

Nesse sentido de constante movimento, no qual nada permanece estático, o que nos resta é a suavidade de inventar novos começos e novos meios de transformação, permitindo-se a “curiosiar” o mundo. As arquiteturas de jogo têm como princípio possibilitar aos bebês, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens e assim, criar suas próprias produções através da manipulação e experimentação de diversas materialidades.

Experiências essas que, segundo Verba et al. (2011), possibilitem o bebê manipular e explorar diferentes materialidades. Na qual permita a criança construir relações com o espaço, com os objetos e entre seus pares por meio de suas ações sendo possível estabelecer intercâmbios.

Assim como referido na BNCC (BRASIL,2017), é direito das crianças e por isso devem ser respeitados e contemplados na Educação Infantil:

“(...) conviver com outras crianças e adultos, brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais; explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas

experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.” (BRASIL, 2017, p.34)

De acordo com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, as brincadeiras e as interações, propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) é a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que é assegurado que as crianças sejam oportunizadas a vivenciarem situações significativas. Nesta perspectiva, as arquiteturas dão suporte para que as crianças sejam provocadas a serem autônomas para agirem em situações desafiadoras e que possam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Corroborando a esta concepção, a BNCC (BRASIL, 2017), tendo o brincar e as interações com eixos estruturantes da Educação Infantil e visando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizou o currículo por meio de campos de experiência. Diferente de um currículo subdividido por áreas do conhecimento e conteúdo, o currículo da Educação Infantil se estrutura por campos de experiências que acolhem as crianças, desde bebês, como sujeitos que são acompanhados por uma bagagem de experiências já vividas e as apresentam a novas situações de criação.

Os campos de experiência divididos em: I - O eu, os outros e o nós; II – Corpos, gestos e movimentos; III- Traços, sons, cores e formas; IV- Escuta, fala, pensamento e imaginação; V- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No entanto, temos que obter a consciência de que, perante a BNCC, os campos são divididos para melhor compreensão de todos, porém, durante o efetivo processo de construção com as crianças as relações entre diferentes campos podem ser englobadas em uma única ação.

Ao desenvolver uma reflexão acerca dos campos de experiências para Educação Infantil da BNCC (2017), principalmente voltado para um trabalho para/com os bebês, observa-se que os objetivos para o trabalho com esta faixa etária, abre espaço para a proposição de arquiteturas de jogo e quão significativa está prática pode ser para o desenvolvimento físico, cognitivo e social do bebê. Deste modo, irei conceituar brevemente cada campo de experiência relacionando o mesmo com a faixa etária dos bebês (0 a 1 ano e 6 meses):

I - O eu, o outro e o nós

Sabemos que a criança tem a necessidade de interagir, seja com o espaço, com outra criança e com o próprio e é assim que a mesma vai se constituindo como sujeito, criando sua identidade própria. Por meio da oportunidade de interação, a criança vai descobrindo que existe um outro sujeito de diferente de si, que existe outras possibilidades de mundo e outros pontos de vidas.

Deste modo, desde bebês, é de fundamental importância que as crianças vivenciem situações que sejam possibilitadas a interação e que possam, de acordo com BNCC (2017), se adaptar ao convívio social, sabendo que a sua ação tem efeito sobre o outro que pertence ao mesmo tempo. Assim, como, também, por meio da exploração de diferentes materialidade e espaços os bebês reconheçam os limites e possibilidades do seu próprio corpo.

Pensando nisso, vejo nas arquiteturas de jogos a possibilidade de interação com o outro, sendo em um espaço rico em materialidades que permitem construções coletivas, assim como o convívio em pequenos grupos. De acordo com Verba et al. (2011) as relações entre os pares partem da ação do bebê, ou seja, a ação exploratória das arquiteturas de um bebê acaba por despertar o interesse do outro que começa a imitá-la e até mesmo inicia o processo de intercâmbio entre as mesmas.

II – Corpos, gestos e movimentos

Com o corpo, suporte principal das experiências significativas, as crianças, desde bebês exploram o mundo e o seu entorno, e, estabelecendo relações através do brincar, acabam por fazer uso de diferentes linguagens com o intuito de se expressar. Este suporte, que tem papel central no trabalho com a Educação Infantil, é baseado na ludicidade e interação, que proporcionam às crianças um amplo repertório de vivências que permitam o afloramento destas diferentes linguagens corporais.

Desta forma, no tratar com os bebês, é importante destacar a oportunidade de, por meio dessas vivências, das descobertas do corpo, ampliar as maneiras de ocupação do espaço com ele e as possibilidades de movimento. Do mesmo modo, é preciso que sejam oportunizadas experiências em espaços desafiantes, que convidem os bebês se apropriar do espaço, por meio da experimentação de diferentes materialidades.

Neste sentido, as arquiteturas de jogos proporcionam um espaço de possibilidades, no qual os bebês estabelecem relações com o mundo através de experiências significativas. Assim, de acordo com Gálvez e Molina (2011), a partir do espaço em que a criança está inserida, as interações ocorrem de formas variadas, sendo possível o surgimento do jogo simbólico e, conseqüentemente, a apropriação do corpo e do próprio espaço.

III- Traços, sons, cores e formas

De acordo com a BNCC (2017), “conviver com diferentes manifestações artísticas [...] culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens” (p. 39). Neste sentido, as arquiteturas surgem da ideia de proporcionar, aos bebês, propostas pedagógicas de qualidade que consideram as subjetividades de cada um e as especificidades do grupo como um todo.

Com base nessa perspectiva, pensando a respeito das arquiteturas, é fundamental que as crianças sejam desde muito pequenas expostas a estas manifestações, para que possam desenvolver senso crítico e estético. Assim sendo, as arquiteturas investem na atração visual e estética ligada à arte e desafia os bebês a usarem sua expressão criadora a partir de experiências diversificadas.

Enfatizando a importância destas experiências, percebe-se a necessidade de que os bebês também sejam enxergados como produtores de arte e que sejam inclusos em espaços para se expressarem por meio dela. Que sejam possibilitados a espaços e a materialidades que os permitam criar, através do contato com diversas fontes sonoras, como também a manipulação de diferentes materialidades. Permitindo, assim, que os

bebês deixem suas marcas, que ocupem diferentes espaços e que mostrem a potência presente na ação de cada um.

IV- Escuta, fala, pensamento e imaginação

Contudo, é da essência do ser humano ser um sujeito comunicativo, que se desenvolve por meio da interação, seja ela com o outro ou com o próprio espaço que está inserido. Comunicar-se, do latim “communicare”, tem como significado “usar em comum, partilhar” seus interesses, sendo por meio do olhar, da fala e da própria ação.

Com os bebês, que ainda estão em processo do desenvolvimento da expressão por meio da fala, é necessário o olhar sensível do educador para as relações que o mesmo faz através da ação e das suas construções. Sendo assim, os bebês devem ser possibilitados ao contato com instrumentos e suportes que permitam a comunicação, mas que também tenha um olhar sensível de um educador que reconheça os anseios do sujeito e de meios para que o mesmo resolva autonomamente.

Neste ponto, entra-se especificamente na perspectiva de Gálvez e Molina (2011) do jogo simbólico, no qual as arquiteturas possibilitam a ação criadora do desenvolvimento dos esquemas simbólicos. Assim, através de um contexto potente oportuniza-se que o bebê construa e reconstrua uma determinada ação, dando um significado pessoal e constituindo combinações de pensamentos, linguagem e fantasia.

V- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

As crianças nascem em um mundo físico e sociocultural, que vive em constante transformação naturais e artificiais fora e dentro dos espaços institucionais. E, assim, demonstram curiosidade por esses acontecimentos, tendem a necessidade de investigar e explorar o seu entorno em busca de respostas.

Nesse sentido, as arquiteturas oportunizam que os bebês, segundo a BNCC (Brasil, 2017), criem e recriem hipóteses por meio de suas ações, construam e reconstruam em

busca do aperfeiçoamento de suas obras e, conseqüentemente, questionam-se a respeito mundo em busca de novas possibilidades. Assim sendo, de acordo com Sinclair et. al (2012), os bebês partem da experimentação de um determinado espaço, construindo relações entre as materialidades e constituindo intercâmbios com os outros bebês por meio da transformação deste espaço em um contexto significativo.

Focalizando essas relações na atuação com os bebês, se tem a ideia de que os bebês também questionam o seu entorno, constroem hipóteses sobre possíveis transformações no espaço que estão inseridos. Nesse sentido, se tem no papel de educador que propor espaços esteticamente atrativos para os bebês, que possuam materialidade adequadas para o manuseio dos mesmos e que possibilitem as descobertas de causa e efeito por meio da ação.

Conforme anteriormente abordado, as proposições de arquiteturas de jogo pensadas para os bebês consideram as especificidades dessa faixa etária, tendo o foco na potencialização da ação criativa que advém aos bebês por meio das materialidades e das possibilidades de ressignificação do espaço. Sendo essas materialidades, de acordo com Sinclair et al. (2011), objetos polivalentes que permitam uma infinidade de construções e desenvolvimento do jogo simbólico. Objetos, estes, que permitam a experimentação física, no qual os bebês possam explorar as funcionalidades dos mesmos. Ou seja, materialidades que possam ser transformadas através da deformação e/ou que, a partir do fracionamento, ganhe um novo significado, servindo para diversas combinações.

Estas potencializações, através de materialidades amplas e de largo alcance, permitem as construções e explorações do jogo pré-simbólico, sendo esse, segundo Gálvez e Molina (2011), realizado por intermédio da ocupação dos espaços, do preenchimento do vazio e do próprio sentimento de esvaziamento. Um exemplo, é a utilização de caixas que possibilitam o jogo de esconder-se, assim como também, o preenchimento do vazio.

Do mesmo modo, observamos materialidades que possibilitam a construção do jogo simbólico, na qual a criança, segundo Gálvez e Molina (2011), inicia a aquisição dos esquemas simbólicos e utiliza de um objeto para representar a determinada ação do

brincar. Assim, como por exemplo, um simples tecido ganha a função de uma cama e ou do próprio cobertor para que se possa brincar de dormir.

Desta forma, de acordo com o CEEEd - Resolução n.º 345 de 12/12/2018, ao se referir ao trabalho com a Educação Infantil, ressalta a necessidade de um espaço acolhedor, que motive as construções das crianças e que se pense em práticas que enriqueça as experiências dos mesmos. Pensando as especificidades da ação pedagógica com o berçário, percebemos tamanha potencialidade dos bebês que se expressam, constroem e exploram o seu entorno com a intenção de desvendar este mundo repleto de possibilidades.

Na seção seguinte, em “Por que arquiteturas de jogo na creche?”, irei refletir a respeito da importância das arquiteturas no desenvolvimento dos bebês, a inserção do bebê em um espaço propositivo potente, a manipulação dos mesmos em diferentes materialidades e a proposição de um ambiente de interação com os seus pares.

2.3. POR QUE ARQUITETURAS DE JOGO NA CRECHE?

Partindo da concepção de que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança são a principal finalidade do fazer pedagógico na Educação Infantil, é válido pensar as relações envolvidas nesse processo em que as crianças estão inseridas. Ou seja, segundo Horn (2017), o educador deve se atentar na ideia de que uma criança é rica em potencialidade e tem a necessidade de arriscar-se em novas descobertas.

Assim sendo, o pressuposto fundamental no trabalho desde o berçário, de acordo com Horn (2017), é que as crianças são imprevisíveis e que a partir das suas ações constroem suas experiências, sem que o educador precise guiar suas descobertas. A ação do educador se dá pela organização de contextos que possibilitem diversos tipos de experiências para os bebês, tendo o olhar sensível para dar meios para a construção de relações mais complexas.

Com isto, na proposição de contextos significativos é inevitável pensar em diferentes espaços do ambiente escolar em que os bebês têm oportunidade de acesso. De acordo com Gariboldi (2011), o espaço ultrapassa a fronteira de apenas portar a ação docente, mas

a estruturação e o uso do espaço configuram a ação do bebê, proporcionam o uso de diferentes linguagens por meio do sujeito em foco.

Assim, de acordo com Gálvez e Molina (2011), a configuração do contexto para a exploração dos bebês é facilitador do surgimento do jogo simbólico. Ou seja, a organização de um espaço de qualidade, a escolha de materiais que sejam adequados para determinada faixa etária e o tempo disposto para a exploração.

No entanto, nenhum espaço se faz potente sem que haja uma preparação por parte do educador. Ainda na perspectiva de Gariboldi (2011), o mesmo ressalta que os bebês constroem relações a partir de um determinado espaço, aonde a reconfiguração do mesmo não se dá por neutra, mas provoca no bebê uma experiência ressignificada.

Nesta mesma ideia, é importante destacar que, para que a criança viva nesse espaço, que obtenha uma experiência significativa, ela necessita de tempo. Um tempo que, segundo Horn (2017), permita a criança iniciar e concluir seus projetos, que permita a mesma a fazer escolhas decisivas em suas construções, podendo refletir e explorar o espaço que está inserida.

Nesse sentido, os bebês precisam de um espaço significativo que favoreça a autonomia, que dê a eles a oportunidade de seleção dos materiais presentes no contexto para a sua construção. Assim sendo, segundo Gálvez e Molina (2011), estes contextos, no qual são possibilitados o jogo livre, se tornam o cenário ideal para o surgimento dos jogos simbólicos.

Contudo, cada criança necessita de um tempo que extrapole uma configuração rotineira baseada na organização de tempos escolares, ou do tempo marcado pelos ponteiros do relógio, mas do seu próprio tempo. Um tempo que não pode ser marcado, apenas sentido e respeitado, tempo de experimentar o novo, de ressignificar vivências e estabelecer relações com o mundo.

Nesta concepção, Nigito (2011) reafirma a ideia de que cada criança possui um tempo biológico, que carrega consigo suas experiências anteriores, sua maturação psíquica para a elaboração de novas situações. Por este ângulo, cada criança tem um tempo para adaptação em determinado espaço e se sentir seguro para expressar-se. Por exemplo,

segundo Gálvez e Molina (2011), a criança repete incontáveis vezes ações que a auxiliem na elaboração da ideia de separação de sua mãe, sendo assim, é através do brincar que a mesma consegue administrar o sentimento de frustração.

Presentes nesse mesmo dado espaço se encontram as materialidades, os objetos utilitários, brinquedos, diferentes materiais que servem como elos entre a criança e o meio. Vivemos em uma geração que se norteia pela instantaneidade, que preza pela produtividade, no entanto nada supera, segundo Fochi (2014), a verdadeira experiência de ter contato com um amplo repertório de materiais esteticamente potentes. Sendo possível que, através destas materialidades, ocorra um intenso trabalho exploração, de apropriação e de transformação dos mesmos. Estas materialidades, segundo Dubovik e Cippitelli (2018), se dividem entre materiais artificiais e naturais.

Materiais naturais possibilitam inúmeras explorações, indagam as crianças a pesquisa sobre a anatomia da natureza e são ricas materialidades para o jogo simbólico. Como, por exemplo, as pedras, as sementes, as folhas, a terra e outras tantas materialidades que proporcionam a criança a apropriação da natureza.

Por outro lado, os materiais artificiais possibilitam as crianças que se apropriem do mesmo criando múltiplas ações que acabam suscitando diferentes significados. São, por exemplo, desencadeadores das explorações materiais como tecidos, bolas, caixa, objetos metálicos e outros.

Corroborando a esta perspectiva, pensamos as materialidades na perspectiva de brinquedos não estruturados, no qual, segundo Fochi (2014) um único objeto, pode despertar na criança a possibilidade de criar diferentes construções, que permita a simbolizar ações e a imaginar um mundo novo. Nesse sentido, as materialidades e suas disposições traduzem a intensão pedagógica da educadora, mas é a criança em protagonismo que a partir da sua ação construtiva irá dar um significado ao objeto.

Dessa forma, segundo Dubovik e Cippitelli (2018), o ato de construir é um processo complexo, que necessita disponibilidade de tempo para a relação do sujeito em ação e as materialidades. Assim sendo, as materialidades se subdividem em categorias de macroconstrução e microconstrução para a ação dos bebês.

Objetos amplos e em grandes quantidades permitem contextos de macroconstrução, dão ao bebê a possibilidade de habitar o espaço construído. Assim como, empilhar, construir esconderijos, ou seja, o uso do interior dos objetos serve como suporte para o enriquecimento de suas construções.

A macroconstrução surge em pequenos lugares onde construir, oportunizando construções complexas que coloquem em ação habilidades de exploração, no qual acabam por possibilitar construções de cenários para o jogo simbólico. Como, por exemplo, materialidades como tecidos servem como esconderijos ou túneis, as caixas ganham significados como carros, casas ou simples espaços para ocupar.



Figura 4³: Exemplos de Macroconstrução

Na imagem acima, é possível observar materialidades próprias para a macroconstrução, que também possibilitam a ação coletiva e o intercâmbio entre os pares. Nela, as crianças possam explorar as características dos mesmos como peso e volume e, conseqüentemente, testar as possibilidades construtivas dos objetos.

No processo de microconstruções, são encontrados contextos com materialidades menores, ainda em grande quantidade, mas que facilitem o transporte e a riqueza de combinações. Assim, como ressalta Dubovik e Cippitelli (2018), são materialidades que

³ Figura 4 – Fonte: DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e Construtividade: materiais naturais nos jogos de construção**. São Paulo: Phorte, 2018.

potencializem ações de seleção, classificação, que dialoguem e possibilitem múltiplas conexões dos bebês.

A microconstrução surge em um lugar dentro de outro, onde as crianças são possibilitadas a se atentarem aos detalhes das materialidades, de uma seleção minuciosa para que possa compor um contexto próprio de forma espontânea. Essa surge no instante que a criança escolhe os objetos disponíveis a ela e começa a configurar um novo espaço.

Na imagem abaixo é possível perceber o cuidado estético das crianças, na qual a ação dos mesmos tem como intenção a composição de um determinado espaço, ou seja, a simbolização a partir das materialidades. Assim sendo, simples pedras ganham o formato de uma pista para os carros ou até mesmo servem como suporte para o desenho de uma imagem. Recipientes transparentes dão espaço para a torre de um castelo ou a simples composição uma obra que tenha surgido na imaginação da criança.



Figura 5: Exemplos de Microconstrução⁴

A ação da docente ultrapassa a ideia de propor objetos para o brincar das crianças, mas seleciona materiais que potencializem determinadas ações, escolhe materialidades que possibilitem experiências ricas e potentes, e dispõe as mesmas de forma que facilite as relações de intercâmbio entre as crianças. Assim, segundo Dubovik e Cippitelli (2011), a

⁴ Figura 5 - Fonte: DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e Construtividade: materiais naturais nos jogos de construção**. São Paulo: Phorte, 2018.

professora constrói um contexto com uma intencionalidade pedagógica que possibilite o desenvolvimento de diferentes ações.

Neste processo, é fundamental levar em consideração a multifuncionalidade dos objetos, as relações entre materialidade e espaços construtivos, ou seja, na proposição de contextos que sejam significativos, que possibilitem na construção de obras que transmitam a identidade de cada criança em ação. De acordo com Dubovik e Cippitelli (2011), a proposição de um contexto significativo enriquecem o repertório de possibilidades construtivas das crianças, pondo em práticas ações autônomas que instigam a pesquisa e a intervenção das mesmas.

Neste contexto de relações que são estabelecidas durante a proposição de espaços de construção para as crianças, estão as relações entre os bebês e seus pares. A partir da relação com um outro bebê, o sujeito pode estabelecer conexões potentes em questões de intercâmbios de materiais, outros pontos de vista e até intervenções que potencializem a experiência.

As crianças estão inseridas em um espaço de diversidade, em uma sala são possíveis diferentes tipos de linguagem e que proporcionam a relação dos bebês com seus pares e o meio. De acordo com Dubovik e Cippitelli (2018), as relações se tornam fundamentais dentro do espaço escolar, pois é um recurso indispensável para conhecer o mundo e interrogar-se sobre o meio que se está inserido. Nesse sentido, a professora tem a função de construir contextos onde seja possibilitada a ação de estar junto, que o compartilhamento de experiências seja significativo.

Nesta mesma perspectiva, atento-me a proposição do efetivo trabalho em pequenos grupos, onde a turma se subdivide em dois grupos e/ou mais para que seja possível o estreitamento das relações. Os pequenos grupos permitem, de acordo com Dubovik e Cippitelli (2018), que as crianças obtenham maior potencialidade nos processos de investigação e descobertas compartilhadas.

Corroborando com a intencionalidade da ação pedagógica de promover uma interação sensível dos bebês com o meio e com seus pares, vemos na proposição de arquiteturas de jogo que o processo de formação dos pequenos grupos resulta na grande

potencialidade para as criações dos mesmos. Em contextos com um número menor de integrantes é possível se atentar a riqueza dos diálogos, das trocas de pontos de vistas e, como também, na potencialidade de construções coletivas.

Segundo Sávio (2011) a professora, em meio a formação dos pequenos grupos, consegue atentar-se às subjetividades de cada criança e, assim, estabelecer estratégias organizativas para contemplar as necessidades do grupo. Assim, os pequenos grupos possibilitam que a professora compreenda a causa de determinadas ações, podendo desta forma compor um espaço de acordo com as características do grupo.

Outro ponto importante nesta relação dos bebês e seus pares, se diz respeito a construção da identidade de cada um, no qual a socialização contribuinte para a formação da personalidade das crianças. Conforme Savio (2011), é no ato de estar junto, na construção de estratégias para o alcance de um objetivo em comum através de negociações e diálogos que a experiência coletiva se torna significativa.

Assim, segundo Sávio (2011), a relação entre os bebês proporciona o desenvolvimento do pensamento descentralizado, o qual possibilita a aceitação da intervenção do outro na intenção de abrir espaço para novos pontos de vistas. Neste sentido, os conflitos surgem de opiniões divergentes e servem como uma rica possibilidade de estabelecer relações com o mundo, fazendo com que conjuntamente encontrem uma solução.

A criança ao estabelecer relações com os objetos e com os demais, de acordo com Sávio (2011), vai constituindo uma identidade própria. Assim sendo, é a partir da relação com o outro que a criança se constitui como um sujeito autônomo, que atua de forma independente e é capaz de solucionar seus problemas.

Percebo a necessidade da proposição de espaços que reafirmem o desenvolvimento autônomo dos bebês, que potencializem a ação construtiva e criativa dos mesmos. Com isto, na próxima seção serão apresentados o modo como foram feitos os planejamentos de arquiteturas de jogos na creche e as inspirações artísticas para tal desenvolvimento.

2.4 O PLANEJAMENTO DE ARQUITETURAS DE JOGO NA CRECHE: INSPIRAÇÕES ARTÍSTICAS

Durante a realização do estágio obrigatório de docência em Educação Infantil no ano de 2018/2 foram utilizadas diferentes instalações de artistas contemporâneos como inspiração para a criação de arquiteturas de jogos. Sendo essas, espaços sedutores aos olhos de quem vê, que sejam impulsionadores da ação infantil. Desse modo, a partir da ludicidade o objetivo é possibilitar espaços de reinvenção e ressignificação para as crianças, que sejam permitidas experiências significativas que as coloquem em estado de arte.

Além disso, a intenção é possibilitar aos bebês a livre exploração de materialidades e contextos potentes que enriqueceram suas construções. Nesse sentido, a proposição é criar um espaço que favoreça múltiplas situações de aprendizagem, que proporcione a interação entre os bebês, dos mesmos com as materialidades e que os desafiem.

Em sequência, serão apresentados os artistas e as instalações que nortearam a realização da prática docente, com o fito de destacar o contexto e razões para servirem como inspiração.



JAVIER ABAD MOLINA

Artista Espanhol



Figura 6: Visão geral de trabalhos do artista espanhol Javier Abad Molina.

Javier Abad Molina é artista visual e doutor pela Universidad Complutense de Madrid. Atua como professor titular de educação artística no Centro Universitário La Salle. Assim como também é membro do grupo de especialistas em educação artística e primeira infância da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciências e Cultura.

Molina ainda trabalha como consultor pedagógico para projetos de arte comunitária em diferentes museus e instituições. As suas publicações estão relacionadas com a experiência estética em contextos escolares, a configuração de espaços lúdicos para o jogo simbólico e as possibilidades da arte contemporânea para promover melhorias na qualidade das relações humanas.



Figura 7: Exemplos das Obras de Molina⁵

Já sido referenciado anteriormente no presente trabalho, Molina se deu como principal inspiração da prática docente na turma de berçário 2, não somente por suas instalações propriamente ditas, mas também por sua preocupação com a estética dos espaços. Em sua visão a respeito das arquiteturas de jogo, tendo o jogo como uma tendência inata do sujeito, representada pela autonomia de movimento em mundo de possibilidades.

⁵ Figura 7 – Esquerda: MOLINA, Javier Abad. 2013. Disponível em: < <http://multiplicar-eslatarea.blogspot.com/2013/05/arte-comunitario-en-la-escuela-infantil.html> >

Direita: MOLINA, Javier Abad. 2014. Disponível em: https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrcoruna/aulavirtual2/pluginfile.php/8913/mod_resource/content/0/BLOQUE_1/LA_PROPOSTA_DE_LAS_INSTALACIONES_Javier_Abad_2014.pdf

Assim, Molina constrói arquiteturas com objetos simples e atraentes que convidam as crianças para uma ação transformadora com a ideia de propor a configuração de espaços que provoquem o jogo de significados e promovam infinitas situações de descoberta. Sendo o jogo infantil possibilitado através de componentes lúdicos e, conseqüentemente, trazendo as mesmas a visibilidade de estar em realidades que podem ser reinventadas.

Destaco entre suas obras a instalação com rolos de papéis e vasos, a qual organiza-se em um espaço com uma sequência de vasos de cores diferentes que seguem um padrão estético e centralizado sob uma mesa escolar é disposto alguns rolos de papéis. O espaço traz consigo a possibilidade do surgimento do jogo simbólico com materialidades cotidianas, mas principalmente através do conceito de transformação



Figura 8: Exemplos das Obras de Molina⁶

Pensando no olhar da criança, depara-se com a ideia dos rolos de papéis que nunca são proporcionados de forma abundante, para que possam manuseá-los de forma autônoma. Nesse sentido, o espaço proposto para a criança torna-se convidativo por ser um espaço esteticamente sedutor, mas também remete a ideia de proibição do uso de certas materialidades.

⁶ Figura 8 - Esquerda: BLOG ARTINSTA, 2015. Disponível em: < <http://artinsta.blogspot.com/2015/12/instalaciones-javier-abad.html>>

Direita: MORALES, Maravillas Díaz. 2016. Disponível em: < <https://www.bebec.com/producer/@maravillas-diaz-morales/la-propuesta-de-arte-comunitario-instalaciones-para-el-juego-simbolico>>



YAYOI KUSAMA

Artista Japonesa

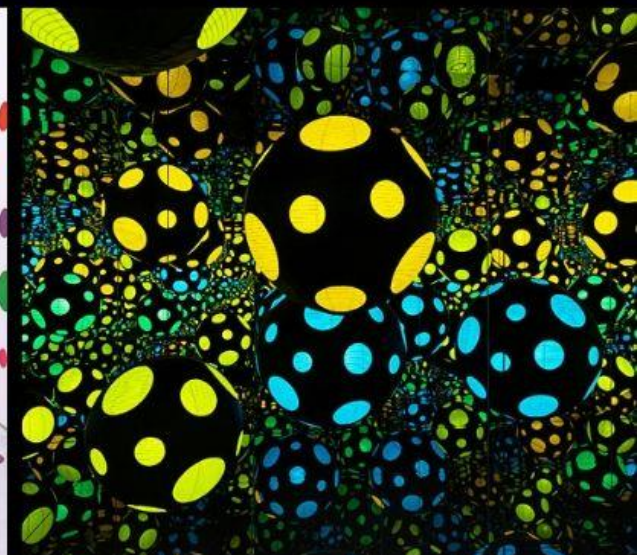


Figura 9: Visão geral de obras da artista japonesa Yayoi Kusama.

Yayoi Kusama é uma artista contemporânea japonesa que trabalha principalmente com escultura e instalação, mas que também é ativa na pintura, performance, cinema, moda, poesia, ficção e outras artes. Seu trabalho é baseado em arte conceitual e mostra alguns atributos do feminismo, minimalismo, surrealismo, arte de rua e expressionismo abstrato. Atualmente carrega o reconhecimento de ser uma das mais importantes artistas vivas do Japão. Seu trabalho é uma mistura de diversas artes como, colagens, pinturas, esculturas, arte performática e instalações ambientais, além de sua nítida obsessão por pontos e bolas.

Quando tinha dez anos de idade, começou a experimentar alucinações que descrevia como densos campos de pontos. Segundo conta, ela teria ficado fascinada com as pedras brancas e macias que cobriam o leito do rio perto da casa de sua família, o que a influenciou para o início de sua fixação por pontos.

Participou de diversas exposições de arte a céu aberto no Central Park e Brooklyn Bridge. Em todas as suas artes, que possuem um quê de surrealismo, modernismo e minimalismo, podemos notar o padrão de repetição e acumulação.



Figura 10: Versões do Narcissus Garden⁷

⁷ Figura 10: Esquerda: Narcissus Garden, 2016. Disponível em:< <https://www.artsy.net/show/glass-house-yayoi-kusama-narcissus-garden>>

Direita: Narcissus Garden, 2009. Disponível em: <https://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/narcissus-garden/>

Em 1966, Kusama participou pela primeira vez da Bienal, na qual expôs sua obra *Narcissus Garden*, que compreendia em centenas de esferas espelhadas ao ar livre no que ela chamava de *carpete cinético*. Assim que a peça foi instalada em um gramado do lado de fora do pavilhão, Kusama, vestindo um quimono de ouro, começou a vender cada esfera individual por 1.200 libras, até que os organizadores da Bienal colocaram um fim em seu empreendimento. Kusama com esta ação na exposição do *Narcissus Garden* quis a promoção de si mesma como artista através da mídia, ao mesmo tempo em gerou uma crítica à mercantilização do mercado de arte.

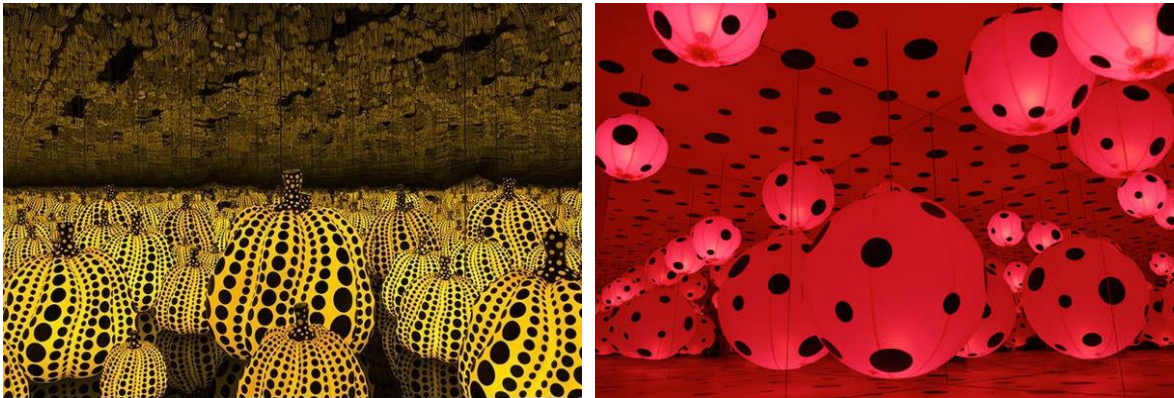


Figura 11: Exemplos das obras de Kusama⁸

Destaco aqui, entre as obras da artista, as instalações chamadas *"Dots Obsession"*, de 2000, e *"Infinity Mirror Rooms"*, de 2017. Ambas as obras têm um padrão de sedução estética de acumulações de bolas de diferentes cores ou tamanhos, que são comuns nas ações das crianças e se tornam potentes no brincar possibilitando a exploração de diferentes ações através de uma mesma materialidade.

⁸ Figura 11: Esquerda: *Dots Obsession*, 2013. Disponível em: <https://www.huffingtonpost.ca/2013/05/20/yayoi-kusama-dots-obsession-norway_n_3306139.html>

Direita: *Infinity Mirror Rooms*, 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/02/28/arts/design/hirshhorn-museum-sculpture-damaged.html>>



CAITLIND E WAYNE

Artistas Canadenses

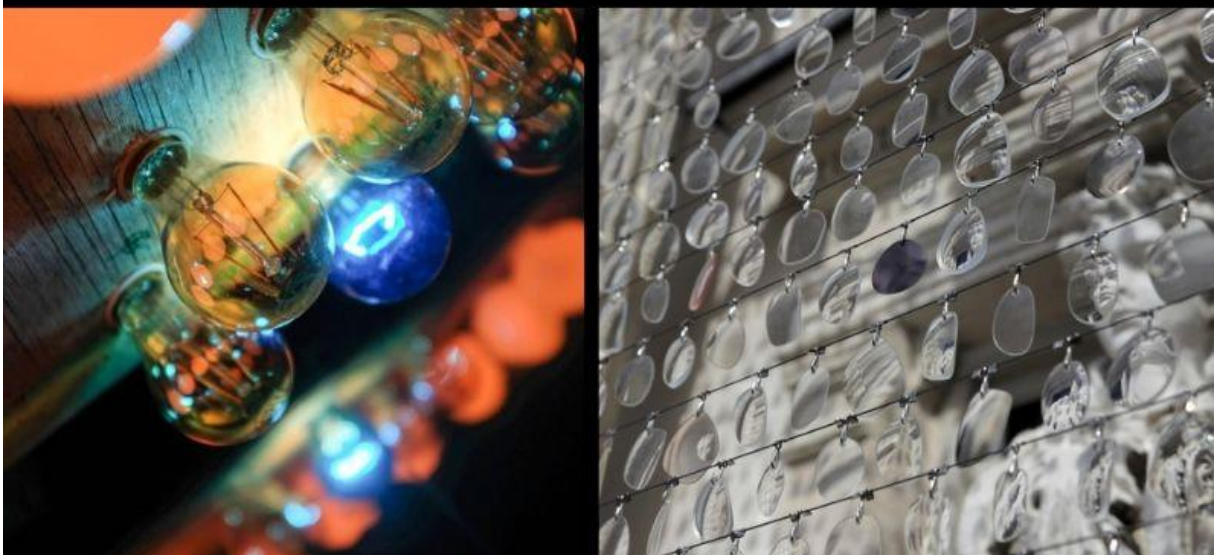


Figura 12: Visão geral das obras dos artistas canadenses Caitlind e Wayne.

Wayne é músico formado na Mount Royal University e maquinista formado no Instituto de Tecnologia do Sul de Alberta. Caitlind formou-se no Programa de Desenho da Faculdade de Artes e Design de Alberta. Suas obras colaborativas apareceram no Museu de Arte Contemporânea Garage em Moscou, na Rússia, no Festival de Arte dos Alpes do Japão. Eles estão atualmente trabalhando em suas primeiras obras públicas em Calgary, Edmonton e Toronto.

Caitlind Brown e Wayne Garrett vivem em Calgary no Canadá, trabalham com diversos meios e materiais, variando de luz artificial a detritos urbanos reutilizados, muitas vezes resultando em esculturas e instalações públicas. Encantando os telespectadores com contextos interativos e novos materiais, seus projetos convidam estranhos para compartilhar momentos experimentais.

Usando objetos produzidos em massa como uma referência às cidades como uma quantidade imensurável de materiais, pessoas e situações, as instalações evocam a possibilidade de uma compreensão renovada através de uma mudança crítica de perspectiva.



Figura 13: Exposições da obra "Cloud"⁹

⁹ Figura 13: Esquerda: CLOUD in Moscow, 2013. Disponível em: < https://incandescentcloud.files.wordpress.com/2013/01/moscow_cloud_1.jpg >

Direita: CLOUD in Eindhoven, 2014. Disponível em: < <https://incandescentcloud.com/aboutcloud/> >

Caitlind e Wayne criaram o CLOUD, o primeiro trabalho público dos dois, para fazer parte do evento de uma noite de Nuit Blanche Calgary. O trabalho ganhou uma grande repercussão e os levou a viajar ao redor do mundo em uma turnê de exibição da obra por dois anos. É uma obra interativa, que apresenta 1.500 libras de aço e 6.000 lâmpadas incandescentes, nas quais o público pode puxar as correntes de chuva para acender e apagar as luzes novamente.

Assim, com o intuito de quebrar os padrões de proibido não tocar nas exposições, na obra Cloud, as pessoas são necessárias para completar a peça. Ao ficar de pé sob a nuvem de chuva, puxando suas correntes, os telespectadores fazem o raio piscar na superfície da escultura, involuntariamente encenando uma tempestade elétrica para o público, além da periferia da chuva.



Figura 14: Outras obras de Caitlind e Wayne¹⁰

Desta forma, as características de suas obras são instalações, sendo elas sedutoras, subversivas, interativas e radicalmente inclusivas, enfatizando a transformação acima de tudo. Com isto, se encaixam perfeitamente na ideia de trabalho na educação infantil, ou seja, na proposição de um espaço de transformação para as crianças.

¹⁰ Figura 14: Esquerda: Light Art/ Art Light, 2015. Disponível em: <https://incandescentcloud.com/2015/05/26/light-art-art-lite/>

Direita: Seoul Searching. 2014. Disponível em: <https://incandescentcloud.com/2014/09/04/seoul-searching/>.



KITO KENGO

Artista Japonês



Figura 15: Visão geral das obras do artista japonês Kito Kengo

Kengo Kito é um artista japonês que trabalha com problemas de construções ocultas e estruturas da realidade nos quadros da percepção humana. Seu método é a construção de instalações fazendo o uso de cores em espaços amplos. Sua arte é a criação de superfícies e formas coloridas que formam instalações de diferentes escalas.

A intenção do artista é provocar o observador, criando labirintos a partir de materialidades simples, propondo que olhemos para a instalação com os objetos do cotidiano e que deixemos a imaginação fluir. Kengo Kito faz relações parecidas às das crianças, acumula diferentes objetos presentes no espaço e constrói a partir das combinações criadas por interposições de suas cores e possibilidades.

Suas obras dão o ar de simplicidade, mas não podem ser percebidas como apenas um objeto padrão da realidade humana. Quando os objetos cotidianos aparecem como partes das instalações de Kengo, os mesmos são ressignificados.

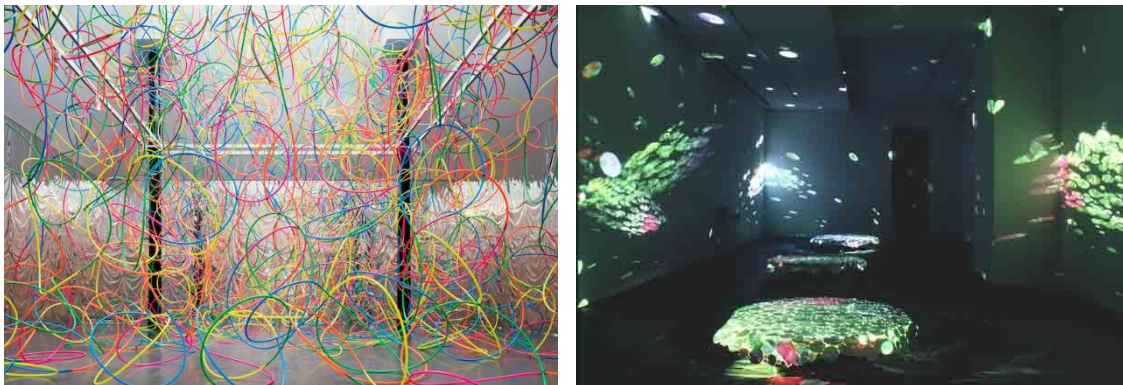


Figura 16: Obras de Kito¹¹

Como, por exemplo, acontece sua escultura hula-hoop, construída para a Exposição de Arte Contemporânea Japonesa no Museu State Hermitage, em 2013. Foi realizado a partir de centenas de bambolês especialmente organizados de diferentes cores ligados uns aos outros como um tubo sem fim, de tal forma que eles perderam a sensação de superfície e pareceram mais uma única faixa.

¹¹ Figura 16- Esquerda: Hulahoop. 2017. Disponível em: <http://www.kengokito.com/works/img/flibb.jpg>.

Direita: Quasar, 2004. Disponível em: <http://www.kengokito.com/works/works5.html>.

Kengo Kito constrói a obra "Frágil Real", uma de suas mais importantes, que consiste em uma instalação em grande escala baseada na forma e brilho da cidade de Nova York, onde ele está atualmente morando. O artista resume a exposição sendo sua própria impressão de algo que é barato, ao mesmo tempo bastante extravagante e possivelmente pode ser exagerado.



Figura 17: Obras de Kito¹²

Sendo assim, suas obras tem o movimento constante de transformação, fazendo com que os objetos se movam e mudem de forma imprevisível. O movimento constante faz com que o espectador de Kengo Kito viva e se acostume com a harmonia das cores em rotação.

Posto isso, apresentados as obras e artistas que inspiram a pesquisa, termino de contextualizar as razões que os fizeram parte desta prática docente. Para que seja compreendida de que modo se deu a estruturação do trabalho, visto na próxima seção apresentar o percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento do presente estudo.

¹² Figura 17 – Esquerda: Starburst Galaxy, 2007. Disponível em: <http://www.kengokito.com/works/works7.html>.

Direita: Star Bust, 2004. Disponível em: <http://www.kengokito.com/works/works10.html>.

3. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A metodologia de pesquisa utilizada no trabalho foi pautada pela investigação da própria prática, sobre a qual me atentarei a refletir a respeito da minha vivência profissional ao longo do estágio obrigatório de docência na Educação Infantil. Neste processo, o objetivo é o desenvolvimento de uma atitude de professor investigador que reflete sobre a prática e exerce um papel ativo em sua própria constituição como docente.

De acordo com Ponte (2008), a discussão reflexiva posterior a realização da prática pedagógica auxilia a docente a conhecer melhor as potencialidades e dificuldades enfrentadas. O pressuposto desta prática é a partir da observação, que produz um trabalho constante de reflexão, questionamento e aprofundamento na identificação de pontos específicos com o intuito de aperfeiçoamento.

Corroborando a isso, compreende-se que a reflexão da própria prática, principalmente na Educação Infantil, ultrapassa o papel de identificação de uma falha e na simples busca para a solução da mesma. A reflexão da própria prática nos proporciona, segundo Ponte (2008), compreender que são os sujeitos presentes dentro da sala de aula e, assim, compreender de que forma a ação docente proporciona a criança seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, conforme Lima e Nacarato (2009), a ação reflexiva do professor-pesquisador contribui para que se venha a compreender quais conhecimentos são mobilizados na ação pedagógica e como eles são (re)significados. E, assim, rever a transformação de sua prática, fazendo com a mesma se adeque às necessidades de cada grupo em específico.

A professora precisa compreender que quando seu aluno experiencia determinado acontecimento, acaba por apropriar-se de determinados símbolos, assim, a cada novo situação o processo se repetira. Desse modo, de acordo com Lima e Nacarato (2009), é necessário que a professora esteja sempre refletindo sobre sua própria ação docente no intuito de transformar-se e proporcionar a seus alunos situações desafiadoras que os provoquem à vontade por explorar.

Assim, este presente trabalho emerge das minhas reflexões sobre a prática docente realizada no ano 2018/1 durante o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Alguns meses após o desenvolvimento do estágio, reflito a respeito do significado que as 13 semanas geraram em minha formação como docente e, também, a respeito das marcas que as arquiteturas de jogos deixaram na formação da turma de berçário 2.

A prática docente foi realizada em uma escola comunitária de educação infantil, localizada no bairro Azenha na região central de Porto Alegre, que atende cerca de 160 crianças, desde os 4 meses até os 6 anos de idade. A escola disponibiliza vagas para crianças de famílias de baixa renda, tendo convênio com um hospital da cidade e com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre. A turma de Berçário 2, foco da prática, contava com 17 bebês entre 1 e 2 anos matriculados, tendo apenas 15 frequentes.

Após duas semanas de total observação voltadas para a identificação das necessidades do grupo, constitui-se o ateliê "(Des) Inventar: uma aventura para explorar o novo". Este ateliê tinha como objetivo potencializar materiais não estruturados presentes no cotidiano do mundo contemporâneo, possibilitando o contato e a livre exploração desses diferentes objetos. Assim como, permitir que os bebês assumam o seu direito de serem crianças para que possam tocar, explorar, movimentar-se nos espaços pensados exclusivamente para elas.

Com o intuito de instigar as crianças a terem autonomia no seu brincar, o ateliê propiciaria às crianças explorarem materiais potentes que são ignorados pelo senso comum para os bebês. E, assim, permitir aos mesmos o acesso a diferentes espaços, sendo eles amplos e transformados, para que se permitissem a imaginar e a ter a liberdade de construção, de acordo com o tempo e o modo de cada um.

Direcionamos o olhar para os bebês, enxergando-as como crianças potentes, que precisam que sejam dadas possibilidades para terem a experiência ao diferente. Assim o ateliê, através propostas, permitiria que as crianças ultrapassassem seus limites criando e recriando nos espaços circunscritos, tendo o contato com um repertório polissensorial que

o façam estabelecer relações com o espaço, com os outros e com o próprio mundo ao seu redor.

Nesse contexto, de acordo com Lima e Nicarato (2009), o professor tem o papel de mediador da relação dos alunos com o espaço e entre seus iguais. Visando sempre possibilitar um espaço provocador que instigue a ação da criança, que tenha uma intencionalidade para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Assim sendo, a realização do estágio, tinha como foco principal da prática a proposição de arquiteturas de jogos para ação transformadora da criança, com a função de proporcionar um espaço de qualidade e de interação para os bebês. O ateliê tem como princípio possibilitar aos bebês, através das arquiteturas de jogo, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens e assim, criar suas próprias produções através da manipulação e experimentação de diversos materiais do cotidiano.

Após este processo, durante a investigação da própria prática, este presente trabalho contém os objetivos de: 1) analisar as contribuições dos documentos teóricos-legais a respeito das espacialidades e materialidades para bebês; 2) analisar as documentações fotográficas dos espaços configurados mostrando suas potencialidades para com os bebês; 3) refletir a respeito das possibilidades que as arquiteturas de jogo proporcionam na interação entre os bebês e outros bebês, assim como, os mesmo com o próprio espaço.

Para isso, será realizada a análise crítica e reflexiva a respeito dos materiais produzidos durante a realização do estágio de docência na educação infantil, através da análise das imagens e registros produzidos a respeito das propostas montadas durante o estágio. Os registros para análise da pesquisa foram realizados por meio de fotografias, vídeos e reflexões registradas em um diário de campo durante os momentos de construção e exploração dos bebês.

Nesse sentido, segundo Shiohara (2009), os registros são cheios de vozes que falam por si só, mostram diferentes sentidos sobre infância e, principalmente, sobre o que o fazer docente implica no direito de ser criança dentro da escola. Os registros permitem que, nesta

proposta de investigação, sejam compreendidas as apropriações, as transformações realizadas e a própria constituição como docente.

Os registros surgem da minha relação com as situações vividas, com o olhar sensível direcionei para os que outros que participaram das mesmas e a partir dos significados e sentidos que nelas encontrei. Assim sendo, "as escolhas e decisões envolvem reflexões, justificativas e o estabelecimento de critérios, que vão evidenciando marcas de uma especialização do olhar" (SHIOHARA, 2009, p.21).

Durante a realização do estágio obrigatório foram realizadas diversas propostas de arquitetura de jogos, entre outras propostas de exploração sensorial para os bebês. As propostas se guiaram por um fio condutor, na intenção de proporcionar aos bebês uma continuidade de experimentação para que o próprio sujeito tivesse a autonomia de construir um caminho de significativo para o vivenciado e para que tenha o direito de se ressignificar. Assim como, de acordo com Bardanca e Bardanca (2018), nenhuma proposta é uma reprodução idêntica da feita em um outro dado momento, ao longo das proposições temos o olhar intencional de ir introduzindo fios significativos para os bebês.

Assim sendo, para o presente trabalho foram selecionadas 6 propostas, que através dos registros foi perceptível que proporcionaram um significado maior para a turma de berçário 2, para serem analisadas. Nesse sentido, se tinha como intencionalidade, por meio das arquiteturas de jogo, contribuir para o desenvolvimento das crianças, que através da articulação com a arte contemporânea fossem possibilitados cenários sedutores para a constituição do jogo simbólico e fossem postos em prática os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês.

Ao fim do estágio, em meio a entrega de pareceres, foi apresentado o trabalho desenvolvido ao longo das 13 semanas por meio de um vídeo, no qual as crianças protagonizaram suas intervenções perante as arquiteturas de jogo. Ressaltando que as intervenções realizadas pelas crianças, foram de livre e espontânea vontade, as quais tinham total liberdade em recusar a participação.

Neste contexto, o objetivo do vídeo, segundo Gaiva (2009), era oferecer uma explicação clara e objetiva para os responsáveis legais a respeito das experiências

vivenciadas pelas crianças. Assim, para a consentimento legal do uso das imagens na presente investigação/reflexão sobre a prática, foi desenvolvido um termo de consentimento legal da presente pesquisa, o qual foi entregue para os pais e responsáveis, lerem, analisarem e assinarem ou não concordando.

Durante as análises das arquiteturas de jogos serão utilizados nomes fictícios para as crianças, no intuito de preservação da imagem. A seguir apresento uma tabela com os nomes fictícios, sexo e idade das crianças presentes nas análises.

NOME	SEXO	IDADE
LARA	MENINA	2 ANOS E 3 MESES
PEDRO	MENINO	2 ANOS E 1 MES
ISADORA	MENINA	2 ANOS E 2 MESES
MARIA	MENINA	2 ANOS
MATIAS	MENINO	2 ANOS
CARLOS	MENINO	2 ANOS E 2 MESES
RODRIGO	MENINO	2 ANOS E 1 MES
FERNANDA	MENINA	1 ANO E 4 MESES
JULIA	MENINA	1 ANO E 11 MESES
SOFIA	MENINA	2 ANOS E 2 MESES
FELIPE	MENINO	2 ANOS E 3 MESES
CLARA	MENINA	2 ANOS E 4 MESES
HENRIQUE	MENINO	1 ANO E 9 MESES

Tabela 1: Relação entre nome fictício dos bebês, sexo e idade.

Apresento, a tabela a seguir, como maneira de visualizar o processo de constituição do estágio, podendo compreender a ordem de continuidade das arquiteturas, a partir das obras e artistas que inspiraram cada uma delas e os materiais utilizados para a realização de cada uma delas.

Proposta	Data	Inspiração	Materiais
1	10/09	Artista: Kito Kengo	Tecidos, bolinhas, papel crepom e cestos organizadores
2	12/09	Artista: Yayoi Kusama	Lona preta e bolas de diferentes tamanhos
3	19/09	Artista: Kito Kengo	Canos e rolos de papel higiênico
4	24/09	Artista: Yayoi Kusama	Caixas de diferentes cores e tamanhos
5	08/10	Artista: Caitlind e Wayne	Canos, latas, chaves, utensílios de cozinha e papel acetato
6	19/11	Artista: Javier Abad Molina	Lona azul, farinha de trigo, carretéis de fio de luz e colheres

Tabela 2: Relação entre data das atividades, artistas que às inspiraram e materiais utilizados para promover os jogos.

Ressalto que os artistas e as obras que inspiraram a realização do estágio serviram como ideia norteadora, no entanto a proposição dos espaços se deram de formas distintas. As obras selecionadas foram adaptadas nas arquiteturas de jogo para que abrangesse as necessidades da turma de berçário 2. Assim sendo, na tabela abaixo apresento resumidamente o processo de preparo para o resultado final das arquiteturas de jogo:

- Proposta 5 – Inspiração no trabalho dos artistas Caitlind e Wayne

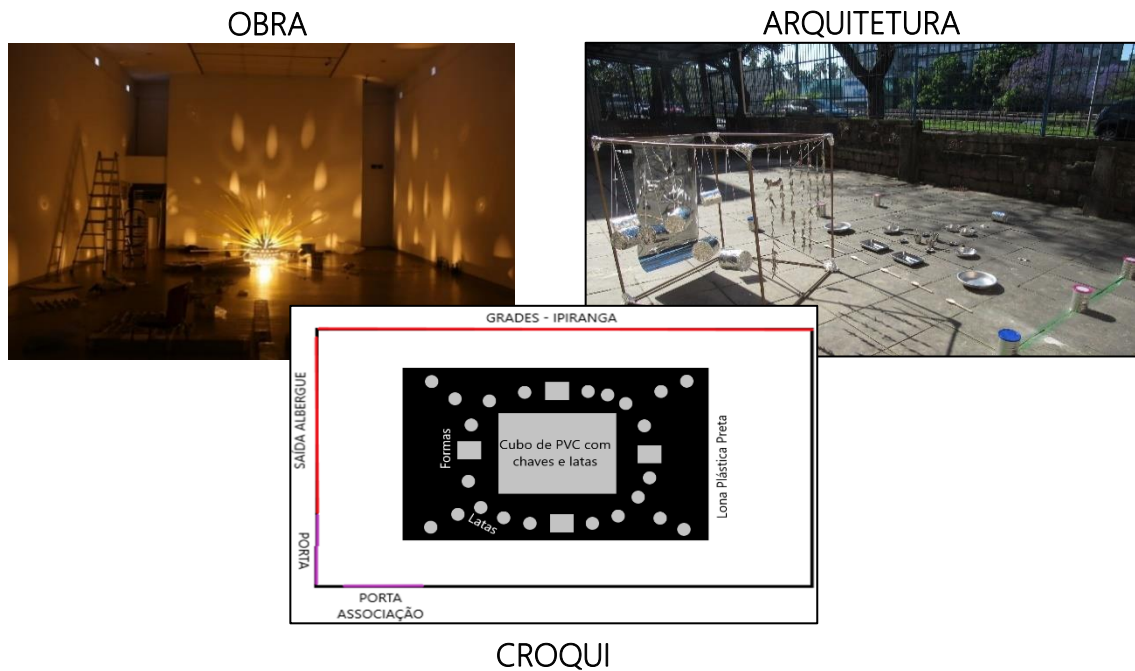


Figura 22: Arquitetura de jogo baseada no trabalho dos artistas Caitlind e Wayne

- Proposta 6– Inspiração no trabalho do artista Javier Abad Molina

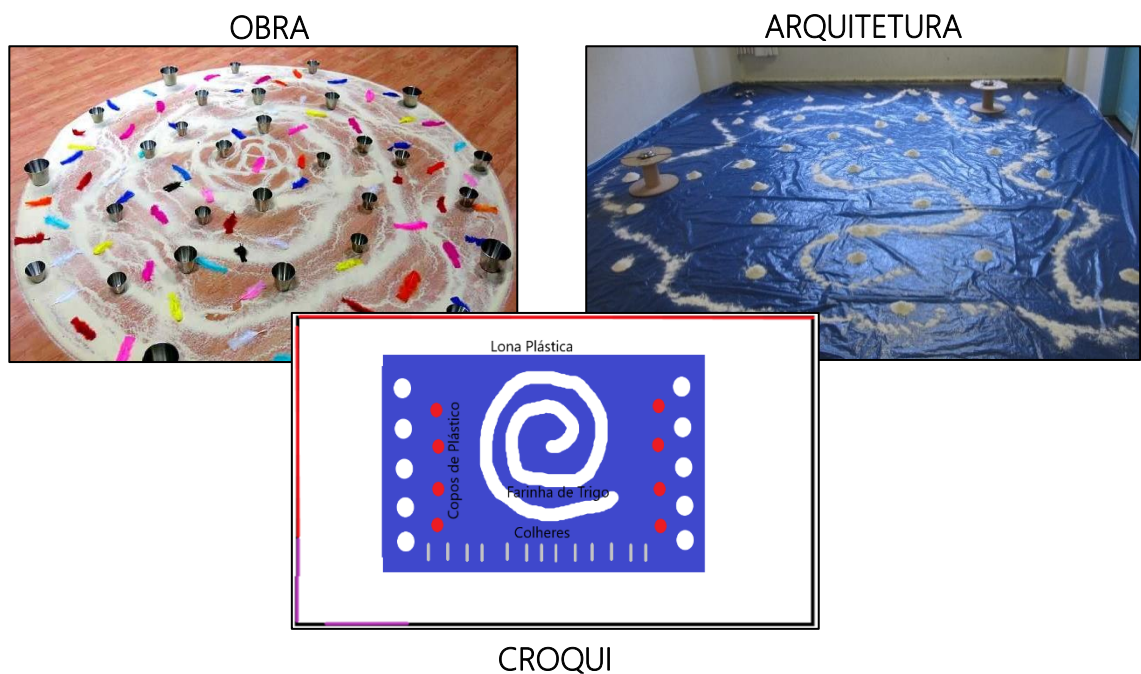


Figura 23: Arquitetura de jogo baseada no trabalho do artista Javier Molina

As propostas de arquiteturas de jogos foram realizadas de duas formas: com a turma toda e em pequenos grupos, para que fosse possível explorar diferentes formas de relações entre elas. Inicialmente, na sala referência da turma de berçário 2, era realizado uma conversa com os bebês explicando o movimento de ida para outro espaço e sobre o que encontraríamos lá.

Assim, chegando ao espaço no qual a arquitetura de jogo estaria instalada, os bebês são convidados a explorarem de forma autônoma, respeitando suas vontades e seus diferentes tempos. Nesse sentido, de acordo com Bardanca e Bardanca (2018), não é necessário que expliquem aos bebês todos os acontecimentos ou os objetivos de cada arquitetura, mas os mesmos precisam se sentir seguros para se arriscarem em uma nova experiência e se apropriarem deste novo espaço.

Os registros utilizados neste processo de investigação foram realizados por meio de fotografias, vídeos e anotações em um diário de campo, que no próximo capítulo serão apresentados para melhor compreensão do que foi vivenciado pelos bebês durante as arquiteturas de jogo. Os registros nos mostram as arquiteturas como um espaço de infinitas possibilidades dentro do cenário da educação infantil, assim de acordo com Shiohara (2009), “mostrando a escola como um espaço de encontros, relações, fazeres e saberes” (p.29).

Deste modo, no próximo capítulo irei apresentar e analisar as arquiteturas de jogo desenvolvidas, relacionando-as com as discussões realizadas anteriormente neste presente trabalho. Assim como irei refletir sobre as narrativas criadas pelos bebês a partir dos registros realizados.

4. HISTÓRIAS TECIDAS NAS ARQUITETURAS DE JOGO

Neste capítulo irei apresentar e analisar as sete arquiteturas de jogo (MOLINA, 2008) propostas para a turma de Berçário 2. A partir disso, irei narrar as histórias das arquiteturas desde sua construção até a ação dos bebês nos diferentes espaços.

Mediante a isso, cada narrativa abordará a discussão de três focos principais de análise. O primeiro será a análise da relação das crianças com as materialidades por meio das explorações, abordando os conceitos de jogo pré-simbólico e simbólico (GÁLVEZ, MOLINA, 2011), assim como também o conceito de construtividade presentes nas ações das crianças. O segundo foco analisará a relação das crianças entre elas, com o intuito de compreender teoricamente as interações ocorridas durante a proposição das arquiteturas. E, por fim, será analisada a relação das crianças com a docente, a fim de compreender as interações e mediações realizadas por mim. As análises serão realizadas por meio das relações entre os momentos da vivência e o referencial teórico, sendo ele: Dubovik e Cippitelli (2018), Gálvez e Molina (2011), Lino (2010,2014), Stambak et al. (2011) e Verba et al.(2011).

A presente análise se dará por meio de narrativas das arquiteturas, as quais serão inspiradas no livro "Fios da Infância" escrito por Bardanca e Bardanca (2018), o qual tecem narrativas poéticas a respeito das experiências significativas vivenciadas dentro da escola de pesquisa. Com isto, a análise se constituirá por uma narrativa reflexiva a respeito de cada uma das seis arquiteturas.

Desta forma, as seis arquiteturas realizadas com os bebês serão narradas a partir das observações e registros realizados durante o estágio obrigatório de docência na Educação Infantil. Sendo elas: 1) Túneis de Possibilidades; 2) O Universo das Bolas; 3) Para Além do Papel; 4) Caixas que Habito; 5) Universo do Sons; 6) Dunas de Sentimento. Assim, começarei a contar o que foi vivenciado em cada uma das proposições nas seções seguintes.

4.1 TÚNEIS DE POSSIBILIDADES



Figura 24: Registro do centro da arquitetura de jogo “Túneis de Possibilidade”

Antes de iniciar o estágio na Educação Infantil sempre me questionei a respeito das relações que gostaria de observar a partir das práticas realizadas na minha turma e quais materialidades me oportunizariam tais relações. Foi a partir das duas semanas em que estive em contato com cada criança presente naquele espaço que vi a potencialidade de materiais não estruturados, que nos permitem a ter diversas experiências e possibilitam-nos a criar.

Pensando assim, em uma manhã fria de setembro, as crianças bem pequenas foram convidadas a explorar túneis feitos de tecidos que os levavam ao encontro de novas possibilidades. A arquitetura de jogo, inspirada no trabalho do artista Kito Kengo¹³, possibilitava às crianças bem pequenas a imersão em um espaço de transformações.

Ao entrar na sala as crianças se deparavam com três variações de variados tipos de tecidos, construindo assim dois grandes túneis no espaço. Lá no fundo, após percorrem

¹³ artista japonês que trabalha com problemas de construções ocultas e estruturas da realidade nos quadros da percepção humana. Seu método é a construção de instalações fazendo o uso de cores em espaços amplos.

toda a sala, encontrariam quatro cestos organizadores pretos. Dentro de cada um dos cestos existia um tipo de materialidade a ser explorada, sendo elas bolinhas coloridas, tiras de papel crepom e retalhos de tecidos.

Assim sendo, em um primeiro momento, o olhar de estranhamento tomou conta das 13 crianças bem pequenas presentes naquele dia. Estranhamento que se deu ao se depararem com um espaço, que até então era vazio, ocupado por novas possibilidades de resignificação.

Em outras palavras, como ressalta Bardanca e Bardanca (2018), há um momento mágico que surge um brilho no olhar das crianças, uma vontade única de investigar e é neste momento que voltamos nossas atenções a refletir sobre este processo do brincar. E, é assim, que percebemos as ações, os sentimentos envolvidos nestas relações, as descobertas e a própria forma de ser e pensar da criança em meio ao mundo físico.

Até que em uma mistura de curiosidade e dúvida, Lara (2 anos e 3 meses) arrisca-se a correr por entre os tecidos até chegar em um dos cestos. Ao observarem a animação da menina, os demais correm atrás da mesma e se dispersam entre os tuneis.

Com este movimento, Pedro (2 anos e 1 mês) e Julia (2 anos e 2 meses) se aproximam do cesto repleto de bolinhas, em meio a uma troca de olhares, o levantam na altura de suas cabeças e juntos viram-no. Após serem submersos pela chuva de bolinhas, os dois deixam-se cair sobre a grande poça colorida que tomou conta do chão daquele espaço e ali mesmo permanecem em estado de deleite.

Desta forma, como destaca Stambak et al. (2011), são em situações de brincadeiras em comum, as quais se estabelecem por meio de diferentes linguagens, que as crianças se permitem a uma fusão emocional. Assim sendo, em uma simples ação em conjunto, as crianças se dispõem a pensar juntas em estratégias para concluírem seus objetivos e, principalmente, por meio dos movimentos corporais se permitem compartilhar a intensidade das emoções.

Inesperadamente, a poça colorida se espalhou pela sala dando espaço a uma fantástica pista de carros. Passavam por ali Matias (2 anos) e Felipe (2 anos e 3 meses), cada

um possuindo um carro, sendo esses simbolizados por meio de cestos organizadores e, assim, começava a corrida.

À vista disto, os dois começam a correr pela sala arrastando seus cestos. Matias balbuciava: **"BRUMM, BRUMM"**. Até que ambos batem de frente com a parede e ficam pensativos por alguns instantes. Então, Matias decide entrar dentro do cesto e expandir sua simbolização.

O menino por meio de movimentos corporais, faz de conta que está dentro de um carro e manuseia simbolicamente a direção do mesmo. Segundo Gálvez e Molina (2011), ações como essas representam uma maturação do jogo simbólico o que ocasiona que a criança faz uso do denominado simbólico lúdico, fazendo-se desnecessário o uso de um objeto característico da ação para concluir seus fins.

Felipe, ao perceber a ação do colega, decide se afastar e depara-se com as bolinhas caídas pelo chão. Com um olhar pensativo, resolve juntá-las e guarda-las dentro do cesto. Após guardar uma certa quantidade de bolinhas, o menino decide entrar no cesto. Vai pondo pé por pé, com muita cautela, até conseguir ficar sentado sobre as bolinhas dentro do cesto.

Ao ver essa ação, Maria (2 anos) surge em cena para contracenar um dos momentos mais significativos para mim ao longo das 15 semanas de estágio em relação as interações entre as crianças. Se torna significativo ao poder observar e vivenciar a sensibilidade que regem as relações entre as crianças bem pequenas.

Maria se aproxima de Felipe e ao vê-lo com o olhar distante, pergunta: **"O que aconteceu, Felipe?"**. Com a resposta de que não teria acontecido nada, a menina decide fazer companhia para ele. E então, pega do chão uma tira de papel crepom e começa a envolvê-lo na mesma. Ao chegar no final da tira, Maria olha para Felipe na espera de uma reação. Ao vê-lo dando risada, abaixa se na frente dele e o abraça.

Com isto, é possível observar que as crianças bem pequenas desenvolvem relações interpessoais de forma muito intensa, sendo por meio de vocalizações, gestos e ações. Conforme Stambak et. Al (2011), as crianças criam estratégias para resolverem os conflitos

gerados, sendo assim mesmo sem a plena comunicação verbal encontram meios para consolar o outro.

De acordo com Sávio (2011), a relação entre os bebês proporciona o desenvolvimento do pensamento descentralizado, o qual possibilita a aceitação da intervenção do outro na intenção de abrir espaço para novos pontos de vistas. Assim, percebo as relações entre os bebês ocorrendo por meio das imitações, dos diálogos e, principalmente, por meio do olhar atento as ações do outro.



Figura 25: Registro da materialidade presente no espaço.

Com isto, a partir desta arquitetura de jogo, compreende-se mais a respeito das trocas, dos movimentos em conjunto e das relações afetivas que fazem com que espaço escolar transluz a "significatividade". Ou seja, através de cada simples ação das crianças a um universo de pensamentos significações e, principalmente, de sentimentos.

4.2 O UNIVERSO DAS BOLAS



Figura 26: Registro da arquitetura de jogo “O universo das bolas”

Em uma certa manhã fria de segunda-feira as crianças bem pequenas do berçário foram convidadas a fazer uma viagem intergaláctica para um universo paralelo. Ao passarem por uma simples porta tradicional da escola, tinham o acesso a um novo universo repleto de possibilidades.

Ao entrarem no espaço circunscrito pela arquitetura de jogo, as crianças tinham o contato direto com uma centena de planetas desconhecidos a serem desbravados. A arquitetura, inspirada no trabalho da artista plástica Yayoi Kusama¹⁴, convidava as crianças a descobrirem os mistérios cósmicos presentes naqueles espaços.

No instante que abri a porta, aquele espaço cósmico se tornou provocador de ações de experimentações de diferentes formas. Experimentações que, de acordo com Dubovik e Cippitelli (2018), desafiem as crianças a tomarem decisões e as permitam ser criadoras do seu modo de interação com o meio social.

¹⁴ artista contemporânea japonesa que trabalha principalmente com escultura e instalação baseada em acumulações de materiais.

Sem nem hesitar, Carlos (2 anos e 2 meses), passou correndo pela porta até o meio dos planetas feitos de bolas de diferentes tamanhos, o que instigou os demais a fazerem o mesmo. Em um primeiro momento, ao verem a grande variedade de bolas, as crianças bem pequenas utilizam do que Gálvez e Molina (2011) denominam por processo simbólico, sendo esse o uso convencional do objeto para a simbolização do seu brincar.

Ao começarem a chutar as bolas, em todas as direções, o que era um universo tranquilo transformou-se em uma chuva de meteoros, no qual as crianças se desafiavam a driblá-las. Um espaço cheio de possibilidades de transformação se tornava palco de sensações únicas, de gritos eufóricos de quem se sentia pertencente a ele.

Até que em um instante, Clara (2 anos e 4 meses) resolve testar novas possibilidades e se apoia em uma das bolas grandes próxima a ela. Percebendo a maleabilidade do objeto, decide se deitar sobre a bola fazendo um lindo movimento de ida e volta. Na tentativa de obter uma relação de total equilíbrio com o objeto, as risadas tomam conta da menina que se distrai e cai sentada.



Figura 27: Registro da ação de Clara.

Em uma nova tentativa, Clara decide, desta vez, sentar sobre a bola e assim começa a utilizar do objeto como impulsor de seus pulos. Maria (2 anos), vendo as descobertas de Clara, junta-se à menina e ambas começam a pular juntas sobre as bolas grandes.

Neste processo de exploração se vê que a ação de Maria faz com que Clara sinta interesse em investigar a experiência. Conforme Verba et al. (2011), ao conviverem em grupos sociais, as crianças exploram as materialidades disponíveis a elas e facilmente a atividade de outro desperta o interesse da outra, fazendo que ajam em um processo de imitações.

Deste modo, as imitações fazem parte da aquisição do jogo simbólico. Sendo assim, segundo Gálvez e Molina (2011), estes feitos fazem parte da comunicação das crianças bem pequenas que residem no desejo de relacionar-se com seus pares.

Em um outro espaço da arquitetura, estava Henrique (1 ano e 9 meses) encantado com aquele ambiente mágico para experiências sensíveis. O menino, que em um primeiro momento percorreu o caminho ao longo de toda a arquitetura, se abraça em uma bola verde e transita pelo espaço. Ao se isolar em um canto da sala, Henrique coloca a boca sobre a bola e a morde. Com isso, a bola começa a esvaziar e, em questão de segundos, resta apenas o material sobre as mãos de Henrique.

Ao obter essa descoberta, Henrique seleciona outra bola e realiza mais uma vez a ação de mordê-la, até que só restasse apenas resquícios de vinil. Neste processo pode-se afirmar que o menino realiza uma atividade de deformação. Conforme Rayna et al. (2011), a ação da criança consiste na exploração da elasticidade do objeto, fazendo uso de partes do corpo como testadores de possibilidades.

Ao ver Henrique indo em direção a terceira bola, me aproximo para mostrá-lo outras possibilidades com o objeto. Com este movimento, Henrique muda seu foco de investigação para a câmera que estava pendurada em meu pescoço. Em segundos, a mão curiosa de Henrique já apertava os botões, os olhos observavam todos os ângulos da câmera e o semblante era contagiado por um encanto com este objeto diferenciado.



Figura 28: Registro da composição da arquitetura de jogo.

Percebendo o real interesse do menino pelo objeto, entrego-as em suas mãos. Neste momento seus olhos, que me observavam cuidadosamente, brilharam como se fosse confiado a ele algo de um valor imensurável. Segundo Sávio (2011), o docente tem como papel oportunizar situações em que a criança se sinta reconhecida ao ser confiada a realizar uma ação significativa.

Com a movimentação das crianças, a lona que circunscrevia o seu universo se desprende de seu ponto fixo e ganha uma movimentação linear. No meio deste movimento encontrava-se Isadora (2 anos e 2 meses) e Felipe (2 anos e 3 meses), que iam aos poucos colecionando seus planetas e concentrando-os no centro do espaço e, com muita cautela, uma sequência organizada em conjunto ia sendo desenhada.

Desta maneira, as crianças atuavam de forma simultânea, esperando a aceitação do outro em sua colaboração. De acordo com Sávio (2011), as relações entre iguais proporcionam às crianças o desenvolvimento do pensamento descentralizado, permitindo que seus pares as apresentem novos modos de pensamento e de agir.

Ao concluir sua obra, Felipe se junta a outras três crianças para protagonizar o desfecho final para a arquitetura. Felipe, Matias (2 anos), Carlos (2 anos e 2 meses) e Rodrigo

(2 anos e 1 mês) selecionam uma das pontas da lona cada um. Os quatro começam a girar em volta da lona, fazendo com que a mesma obtenha um movimento circular, assim, Julia que continuava no centro, se divertia com a ação. Do mesmo modo, Matias e Carlos começaram a acenar para mim enquanto diziam: “_ TCHAU! TCHAU!”.

Visto que o jogo simbólico surge por meio da ação, é possível ver que as crianças transformam o espaço através da ação livre, criando uma situação de deleite repleto de significados. O jogo simbólico estabelecido em virtude da atividade lúdica, segundo Gálvez e Molina (2011), não ocorre com uma finalidade predeterminada, mas se torna meio de expressão e experimentação do mundo que nos cerca.

Com isto, a partir das relações promovidas pelo universo das bolas, vivenciei a afirmação da autonomia das crianças sobre suas próprias ações, o estabelecimento de estratégias construtivas e, principalmente, as transmissões de ideias por meio das ações. Desta forma, através de uma materialidade simples, foi proposto um contexto que assegurava às crianças o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, ou seja, respeitando o tempo para que sejam crianças.

4.3 PARA ALÉM DO PAPEL

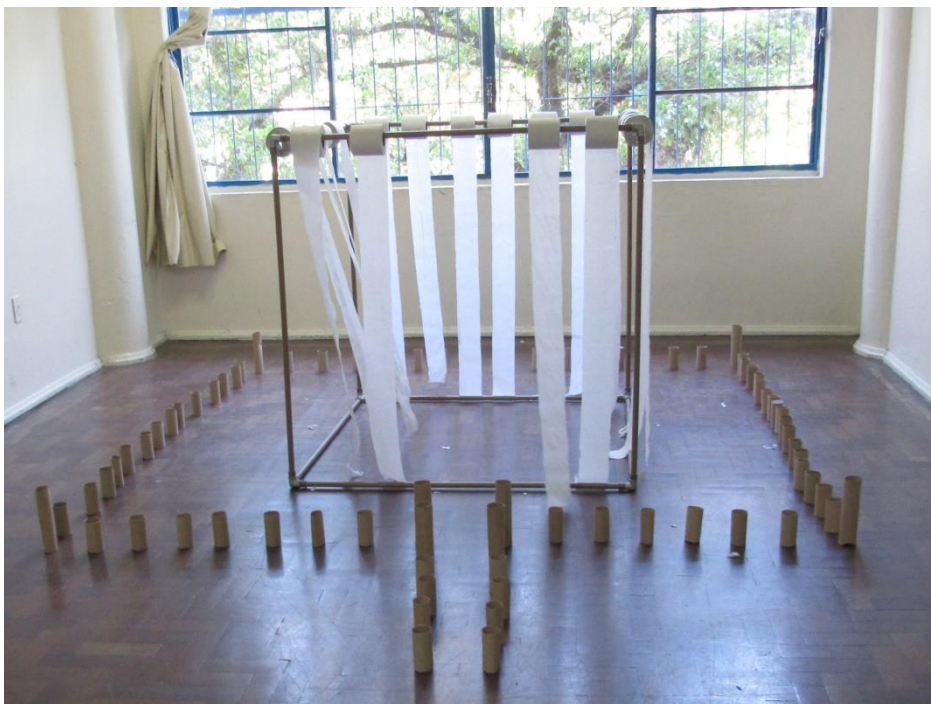


Figura 29: Registro da arquitetura de jogo “Para Além do Papel”

Aos olhos de uma criança os rolos de papel se tornam um mundo de possibilidades construtivas. Ao compor um espaço rico para as crianças bem pequenas deve-se pensar no contexto a ser desenhado previamente. De acordo com Dubovik e Cippitelli (2018), um contexto rico acontece em um lugar onde provoque sensações novas, que instigue ações transformadoras e que a cada ação da criança a mesma se ressignifique.

Com isto, as crianças bem pequenas foram convidadas a habitar um espaço sensível e rico em possibilidades. Ao entrar na sala, os grupos se deparavam com uma bela composição entre rolos de papel e o vento suave que entrava pela janela ao fundo.

Essa composição permitia às crianças bem pequenas o contato pleno de “paisagem construtiva” (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2018, p. 82) para vivenciarem um espaço de pluralidade de ideias, que a partir de uma intencionalidade pedagógica ia desse meio para diversas linguagens. A paisagem convida a criança para acessar um território de arte que lhe permite entrar em contato com as materialidades, apropriar-se do que lhe é proposto e, assim, sentir-se seguro para transformar.

Para que o canal conectivo criado pela inteireza das ações se tornasse ainda mais rico, as crianças foram organizadas em dois pequenos grupos. Esta organização grupal tem o intuito de, segundo Sávio (2011), potencializar a ação infantil, assim como oportunizar um olhar docente mais atentos as subjetividades de cada bebê para compreender as causas de determinadas ações.

O primeiro grupo, composto por cinco bebês, ao chegar na sala para a exploração da arquitetura inspirada no trabalho do artista Kito Kengo, entraram em disparada para o centro do espaço. No entanto, Henrique (1 ano e 3 meses), um dos mais novos da turma, se interessa pelos suportes presentes no entorno da arquitetura.

Ao passar pelo primeiro, Henrique chuta-o. No segundo, pega o suporte com sua mão apertando-o até que o mesmo esteja completamente amassado e, assim, vai continuando o processo até alcançar o último suporte presente no espaço. Ao ver as reações de prazer de Henrique, é possível compreender as relações que o mesmo

estabelece com a materialidade, as quais se dão por meio de um jogo pré-simbólico em que o menino administra o controle de suas próprias ações (Gálvez e Molina (2011).

Ao lado de Henrique, encontrava-se Pedro (2 anos e 1 mês) entretido com o papel que caia sobre o chão. Com muita curiosidade o menino observava atentamente o papel preso por uma haste vertical. Em uma mistura de curiosidade e autonomia, Pedro arriscava-se a colocar sua mão no papel e a puxá-lo.

Percebendo que o papel vai se desenrolando e acumulando no chão, Pedro desafia-se a retirar todo o papel do rolo. Ao acabar, se dirige ao próximo rolo e assim vai repetindo as ações até concluir que todos os 16 rolos estariam sem papel algum. De acordo com Rayna et al. (2011), ao longo de suas explorações as crianças percebem que certas materialidades são suscetíveis a ações transformadoras e por meio de suas investigações descobrem que é possível fracionar e a deformar.



Figura 30: Registro da composição da arquitetura de jogo.

Neste processo, Pedro descobre a facilidade com que o papel vai se desenrolando e assim vai lentamente puxando para analisar cada movimento produzido pelo rolo. Ao terminar a ação Pedro se deita no chão sobre o papel e então diz: “_ Ai, eu cansei. Vou

dormir um pouquinho!". Com esta fala, o menino cobre-se com o papel higiênico e simboliza estar deitado em uma cama, cobrindo-se com um cobertor. Assim, percebe-se que Pedro entra em um "jogo simbólico" (Gálvez e Molina, 2011) ao realizar assimilações simples sobre o papel, dando a ele um novo significado em meio ao seu brincar.

Carlos (2 anos e 2 meses) que observava tudo longe, se interessa pela ação do menino e decide intervir. Desta forma, busca no chão uma porção de papel higiênico e joga sobre Pedro e questiona: "**_ Ué, cadê?**". Então, em meio a risadas, Pedro surge de dentro da pilha de papel e grita: "**_ Aquiii, Carlos!**". De acordo com Gálvez e Molina (2011), ações de esconder-se faz parte das explorações do jogo pré-simbólico, nas quais as crianças assumem o controle de situações angustiantes de união e separação, de ausência e presença, de ter e não ter.



Figura 31: Registro da simbolização de Pedro ao se deitar

Pedro, que estava até então entretido com as explorações do espaço, desvia o seu olhar até mim. Ao perceber minha expressão de divertimento com a situação, o menino fixa o olhar em meus movimentos, permanecendo pensativo por alguns instantes até que em seu semblante surge uma nova expressão e, ao mesmo tempo, grita: "**_ Chuva de papel na professora!**".

Em virtude da observação das reações positivas produzidas por mim, Pedro se sentiu confortável a integrar-me em seu jogo. Nesse processo, o jogo pré-simbólico idealizado pelo menino proporcionava a ele o controle sobre a presença e ausência do adulto que se dava por sua referência naquele determinado espaço.

Em outro momento, o segundo grupo, composto por seis bebês, se demonstrou mais resistente para estabelecerem relações com a arquitetura. No entanto, o diferencial ocorre quando Lara (2 anos e 3 meses) decide correr para o meio do cubo e começar sua exploração em meio ao papel, fazendo com que os demais a sigam.

A menina, ao ver o papel higiênico, faz uso do mesmo como sua função principal, desprende um pedaço do papel do restante, leva-o até o nariz e assoa. Nesta ação de Lara pode-se fazer referência ao início do jogo simbólico no qual, de acordo com Gálvez e Molina (2011), a criança ritualiza a ação utilizando objetos adequados para a conduta.

Dessa maneira, através do papel higiênico foram oportunizados momentos de exploração, de deleite e, principalmente, da construção sobre uma materialidade que nunca foi vista como um recurso para o brincar. Ao permitirem-se a entrar em contato com a arquitetura, as crianças estabeleceram relações ricas entre elas por meio das ações, do olhar atento e da afetividade.

4.4 CAIXAS QUE HABITO



Figura 32: Registro da arquitetura de jogo “Caixas que Habito”

Entrar e sair, ocupar e desocupar, desaparecer e aparecer são noções básicas que surgem em meio às atividades lúdicas do jogo infantil. São propostas transformadoras que, segundo Gálvez e Molina (2011), permitem o amadurecimento dos jogos simbólicos, ocorrendo por meio da ação livre com materiais que possibilitam uma rica variedade de construções.

Desta forma, a turma, composta por 11 bebês neste momento, foi convidada para habitar um espaço composto por misteriosas caixas fechadas. Ao entrar na sala, sentiram-se à vontade para correr imediatamente entre as caixas e iniciarem suas investigações no centro da arquitetura.

Neste instante, Matias (2 anos) curiosamente vai abrindo uma das caixas presentes no espaço e descobre que nela há uma grande quantidade de bolinhas coloridas escondida. Então, pega uma bolinha e a arremessa para fora. O menino fixa o seu olhar no percurso que a bola faz, vendo que a mesma vai rolando por entre as caixas em movimento que parece não ter.

Ao ver que a bola chegou ao final de seu percurso, Matias olha pensativo para a caixa e, em seguida, decide pegá-la do chão e tentar fazer com que todas as demais bolas façam o mesmo percurso da anterior. Isadora (2 anos e 2 meses) percebe a dificuldade do colega em concluir o seu objetivo e se solidariza para ajudá-lo. E, então, os dois conseguem juntos fazer com que o chão da sala seja tomado por uma explosão de cores.

As crianças ao conviverem em grupo estabelecem relações afetivas que se constituem por meio de trocas feitas com o outro e ações colaborativas. De acordo com Stambak et al (2011), ao realizarem experimentações, as crianças agem em equipe com papéis complementares para realização de um trabalho complexo.

Henrique (1 ano e 3 meses), que está um pouco afastado do grupo, abre uma das abas de uma caixa e descobre uma nova materialidade, o jornal. E então, o menino observa ao seu redor para decidir o que irá fazer, porém se encontra em seu campo de visão e, imediatamente, paralisa suas ações. Aos poucos, com certo receio, Henrique vai retirando os pedaços de jornal, um por um, até que a caixa se esvazie. Ao finalizar sua ação, o menino dá uma risada e sai correndo pela sala.

Refletindo a respeito da ação de Henrique, conclui-se que o mesmo, ao se encontrar observando-o, tenta compreender meus movimentos para decidir se continuará ou mudará seus objetivos. De acordo com Sávio (2011), ao se sentir reconhecida como sujeito potente, a criança desfruta com satisfação de ações livre e espontâneas.

Por entre outras caixas estava Carlos (2 anos e 2 meses), observando o espaço a seu redor. O menino vai colocando passando a mão sobre umas das caixas, sentindo a textura do objeto, observa minuciosamente os detalhes e até que decide se levantar. Cuidadosamente, decide ocupar o interior da caixa, vai colocando pé por pé dentro do objeto. Então, Carlos senta-se, fechando as abas da caixa.

Durante o tempo dentro da caixa, o menino faz que o objeto se torne uma cama para o seu descanso e, em seguida, se torna um incrível piloto em seu grande carro. Deste modo, Carlos entra em um rico jogo simbólico fazendo uso de, segundo Gálvez e Molina (2011), assimilações simples dando a um objeto diferentes significados na falta do espaço real.

Matias entra em cena novamente, desta vez ao lado de Pedro (2 anos e 1 mês). Os dois protagonizam uma cena de jogo pré-simbólico (Gálvez e Molina, 2011) ao se desafiarem ocupar e desocuparem diversas caixas de tamanhos variados presente no espaço.

Ao avistarem uma caixa preta, os dois meninos se olham e decidem ocupar juntos o espaço livre do objeto. Ao conseguirem adentrar no suporte, Matias e Pedro se sentam dentro da caixa e descobrem resquícios das tiras de papel crepom que estavam escondidas. Assim, os dois começam a produzir uma rica chuva de papéis e de dentro da caixa é possível ouvir as risadas dos meninos ao verem que o papel recai sobre eles. Então, Pedro faz um convite a Matias: “_ **Vamos para outro lugar?**”. Com a resposta positiva de Matias, os dois se levantam e saem em direção a outras caixas.



Figura 33: Registo da ocupação das caixas por Matias e Pedro

Dessa forma, por meio da relação estabelecida pelos dois, compreende-se outra situação de intercâmbio realizado por crianças bem pequenas, sendo ela realizada por condutas dirigidas à outra. Como caracteriza Stambak et al. (2011), as relações se

estabelecem por meio de diálogos fazendo com que uma criança responda os estímulos da outra, sendo esses por meio olhares, gestos ou vocalizações.

Dando continuidade a suas ações, Matias e Pedro decidem entrar em outra caixa e, em um movimento sincronizado, colocam o primeiro pé para dentro do objeto. No entanto, em um movimento em falso a caixa escorrega, fazendo com que os dois caiam no chão. Então, surpreendentemente em meio a risadas, os dois continuam a aproveitar da caixa ali mesmo, deitados no chão com o objeto sobre eles.

Por isso, ao ver as relações estabelecidas entre as crianças, os conflitos produzidos devido os pensamentos divergentes e as trocas afetivas vão constituindo a identidade das crianças bem pequenas. Ao entrarem em contato com situações desafiadoras, as crianças vão estabelecendo relações ricas com o meio físico e social, tornando- a cada vez mais autônoma e independente.

4.5 UNIVERSO DOS SONS



Figura 34: Registro da arquitetura "O universo dos sons"

A saída da sala, o uso de lugares diferentes, a mudança de ares e o surgimento de um amplo repertório de experiências levam as crianças bem pequenas para uma viagem a um universo ainda nunca explorado. Pensando nisso, de acordo com Dubovik e Cippitelli (2011), percebe-se que o contato com o exterior oportuniza situações de transformação, às quais se tornam significativas a partir do contato com o ar livre, onde os materiais ganham uma característica diferencial.

A arquitetura tinha como objetivo proporcionar diferentes dimensões criativas para as crianças bem pequenas desde sua sonoridade até a possibilidade de uma superfície metálica servir como um espelho. Conforme Lino (2010), o barulhar permite combinações sonoras sensivelmente criadas pelas crianças, fazendo com que as mesmas vivam e compreendam as sonoridades do seu corpo e do mundo ao seu redor.

Ao terem acesso ao pátio pavimentado, um espaço feito para elas e ao mesmo tempo pouco comum a elas, as crianças correm com vontade de desbravar a infinidade de possibilidade ao redor e com a sensação de liberdade. Até quando Pedro (2 anos e 1 mês) chega no espaço, composto por diversos materiais metálicos, e reage com espanto ao ficar boquiaberto.

Com certo receio, se aproxima da instalação sonora e, ao chegar mais perto, percebe que existe um mural metalizado em uma das extremidades da instalação e que o mesmo reflete uma imagem. A cada passo que dá a imagem vai se modificando. Até que, bem pertinho, ele percebe que a imagem um pouco desfigurada não é nada mais que seu próprio reflexo no papel. De acordo com Gálvez e Molina (2011), experiências com espelhos são produtivas para o desenvolvimento do jogo pré-simbólico, no qual é possível que as crianças se observem auxiliando no reconhecimento de si como um sujeito.

Dando risadas após a descoberta, Pedro toca com sua mão sobre o reflexo, fazendo com o que o papel metalizado se movimente e produza um som incomum. O simples barulho vindo do papel chama a atenção de Pedro que repete o movimento com mais entusiasmo. Diante das repetições, o menino descobre que, conforme a força produzida sobre o espaço, o barulho ganha mais intensidade.



Figura 35: Registro da descoberta do barulhar de Pedro

Para testar sua teoria, Pedro busca, no chão próximo a ele, duas colheres, e começa a experimentá-las de forma aleatória, mas mantém a percussão de uma batida constante. Com seus instrumentos, Pedro acaba “entregando-se poética e ludicamente à experimentação do som” (BITTENCOURT E LINO, 2014, p.285) e permitindo-se a outras sensações que o fazem vibrar.

“Assim, o barulhar é o atrito do corpo com o real que brota da criança que experimenta o mundo, [...] como espaço do espírito” (LINO, 2010, p. 85). O menino, espontaneamente, expressa-se poeticamente através de sua performance a magia do barulhar.

Em outro lado do pátio estava Maria (2 anos e 2 meses), sentada no chão em meio a uma grande variedade de utensílios de cozinha. A menina decide, por conta própria, entrar em um jogo de faz de conta preparando uma refeição para Carlos (2 anos e 2 meses).

Então, Maria pega uma lata metálica disponível no espaço e uma colher para começar a cozinhar. A menina abre a tampa da lata, observa-a e percebe que o fundo da mesma está vazio. Sozinha, reclama: “_ Cadê o papá?”. Com isto, a menina olha para o lado

e encontra um molho de chaves, exclamando: “_ PAPÁ!”. Maria, então, se levanta para buscar as chaves, coloca-as dentro da lata e começa a mexê-las com a colher. Ao terminar, a menina chama Carlos, que se aproxima, então, entrega-a ele sua produção, dizendo: “_ Toma o papá!”.

Carlos entra no jogo simbólico de Julia, faz de conta que se alimenta com a caneca e ao finalizar a ação, exclama: “_ Hmmm, tá bom!”. Nesta relação estabelecida entre Maria e Carlos se vê que, de acordo com Gálvez e Molina (2011), ambos fazem uso de assimilações simples sobre um objeto, no qual a partir de um conjunto de combinações de ideias dão um novo significado dentro da fantasia desejada.

Dessa forma, a proposição de ambientes diferenciados e ricos em materialidades sonoras auxiliam as crianças na compreensão do mundo a sua volta. Assim, compreende-se que os movimentos corporais e o contato com o mundo físico produzem um constante barulhar, sendo esta a trilha sonora poética de nossas vidas.

4.7 DUNAS DE SENTIMENTOS



Figura 36: Registro da arquitetura “Dunas de sentimento”

Sentir e permitir-se o sentir traz consigo a poética intenção de entrar em estado de arte, possibilitando que nossos corpos se tornem suporte de experiências significativas, fazendo conexões sensíveis entre diferentes linguagens. A arquitetura inspirada no trabalho do artista visual e professor Javier Abad Molina¹⁵ permite que as crianças explorassem as dunas de farinha de forma a estabelecer relações sensoriais significativas.

O espaço composto por dunas de farinha convidava as crianças a adentrar a espiral desenhada sobre o chão com o intuito de estabelecerem relações de jogo por meio de ações desafiadoras. De acordo com Gálvez e Molina (2011), o uso de espirais faz parte da construção simbólica da ideia de evolução e crescimento, dando a criança a autonomia de transformar o espaço.

Com isto, as crianças foram subdivididas em dois pequenos de 5 crianças para melhor envolvimento com o espaço, possibilitando assim um repertório ainda mais amplo de experiências manipulativas e sensoriais. Conforme Sávio (2011), a formação de pequenos grupos contribui para melhor apropriação do espaço por parte das crianças, facilitando a expressão e o estabelecimento de estratégias relacionais com o mundo que as cerca.

O primeiro grupo, ao entrar, se deparou com um espaço provocador, sentindo-se convidado a entrar em contato com a farinha. No entanto, Fernanda (1 ano e 4 meses) permaneceu distante, com receio de entrar no espaço circunscrito da arquitetura. A menina permaneceu por alguns instantes observando de longe o espaço. Ao ver as reações contagiantes de alegria das outras crianças, Fernanda aproximou-se da lona e encorajou-se a colocar a mão sobre uma duna de farinha, fazendo com que a mesma se desmanchasse por entre seus dedos.

Diante disso, percebe-se que Fernanda sente desejo em imitar as outras crianças, devido a intensidade das reações expressadas por elas. Consoante à ideia de Stambak (2011), o interesse pela atividade do outro se dá pelo desejo de relacionar-se e compartilhar das emoções vivenciadas.

¹⁵ professor e artista visual que trabalha com a configuração de espaços lúdicos para crianças, o qual possibilita o surgimento de jogos simbólicos por meio de uma experiência significativa em um espaço esteticamente atrativo.

Em seguida, Fernanda observa sua mão, que estava branca, e sorri ao repetir a ação. Então, a menina se levanta e vai até um carretel presente no espaço, pega a colher sobre ele e arrasta-a sobre a lona. A menina então me olha com um olhar sereno ficando evidente que, mesmo completamente cheia de farinha, aquela simples ação teve um significado de permitir e superar seus próprios medos.

Com isto, Nigito (2011) ressalta que é necessário que seja respeitado o tempo natural que cada criança possui para sentir-se segura para estabelecer conexões com o espaço e as materialidades presentes. Assim, compreende-se que é fundamental que a criança tenha a liberdade para estabelecer relações espontâneas com o espaço.

As crianças do segundo grupo, após aguardarem ansiosamente, iniciam suas indagações sobre o que os aguarda no espaço propositivo ao se encaminharem para o mesmo. Já situados no espaço circunscrito pela arquitetura de jogo, dentre todas as experimentações significativas desenvolvido por todos os bebês, o diálogo e a magia emanada das investigações de Maria (2 anos) e Rodrigo (2 anos e 1 mês) se torna emocionante aos olhos de quem os observa.

A composição constituída pela ação Maria e Rodrigo, nos faz perceber que as experiências significativas acontecem através de olhares sensíveis e expressões, quando os dois permitem que o espaço dialogue de forma sensível com a inteireza de seus corpos. Nestas ações, segundo Stambak et al. (2011), a fusão emocional ocorre por meio dos movimentos corporais, permitindo que através da intensidade das ações à alergia comum seja reforçada.

Assim sendo Maria, explorando as dunas de farinha com as colheres de alumínio presentes no espaço, avista Rodrigo em sua frente deslizando por todos espaço com as pontas do pé. Vendo no rosto de Rodrigo o olhar de satisfação pela sensação produzida pela suavidade da farinha, a menina mostra-se curiosa para entender o que estava acontecendo.

É a experiência sensível do corpo e o movimento afetivo das mãos que especificam o ato poético, a interrogação, o espanto e a admiração. Assim, usando seu corpo como suporte para vivenciar as potencialidades que a arte proporciona naquele espaço, Maria,

timidamente deita-se de bruços sobre a farinha espalhada por toda a lona e Rodrigo se junta a ela. Assim sendo, de acordo com Sávio (2011), é a partir da relação com o outro que a criança se constitui como um sujeito autônomo, que atua de forma independente e é capaz de estabelecer relações com o mundo.

Deste modo, Maria e Rodrigo e Maria se juntam em uma extraordinária experimentação do sensível, demonstram-se sensibilizados pela mágica sensação produzida pelo envolvimento nesta simples materialidade. Permitindo-se experimentar este momento de descobertas e sensações diferenciadas, Julia, batendo os pés, decide rolar por todo o espaço com um olhar vibrante. Enquanto Lorenzo decide levantar-se e pular ao redor da colega, balbuciando com entonação suave: “_ PAIA!” (PRAIA).

Conclui-se que a professora ao propor um contexto construtivo, às crianças bem pequenas, deve-se questionar previamente a respeito das experiências significativas possíveis no espaço no intuito de contemplar as subjetividades do grupo. Compondo, assim, um espaço transformador, no qual seja possível a reconstrução de uma realidade única conforme os desejos da criança.



Figura 37: Registro dos pés de Rodrigo em contato com a arquitetura de jogo.

Assim, na próxima seção, pretendo dar continuidade às discussões com o intuito de concluir o presente trabalho. Deste modo, darei ênfase às reflexões derivadas das proposições realizadas com as crianças e às contribuições das mesmas para o desenvolvimento da minha formação como docente.

5. O FIM QUE NÃO TEM FIM

Nesta seção irei dar continuidade às reflexões a respeito da presente pesquisa a fim de concluir. Para tais reflexões, faz-se necessário lembrar a problematização que norteou o estágio obrigatório de docência na educação infantil e se tornou pauta de discussão da presente pesquisa, sendo ela compreender os modos como podem ser configurados espaços de jogos para bebês e as potencialidades dos mesmos na interação entre seus pares e o espaço por meio da proposição de arquiteturas de jogo.

Diante disso, a partir de uma investigação sobre a minha prática docente como estagiária com crianças bem pequenas no ano de 2018/2, desenvolvi uma discussão fundamentada teoricamente em autores como Dubovik e Cippitelli (2018), Gálvez e Molina (2011), Stambak et al. (2011) e Verba et al. (2011). Tais discussões constituíram argumentos a respeito de conceitos como jogo pré-simbólico e jogo simbólico, assim como a relação das crianças com os espaços, com as materialidades e entre seus pares intermediada pelas arquiteturas de jogo.

Desta forma, para elucidar tais conceitos foram analisadas as seis arquiteturas propostas às crianças com o intuito de compreender a riqueza que emergia das relações estabelecidas no espaço. Visto isso, foi possível compreender que das relações estabelecidas diante das arquiteturas de jogo surgiam conexões sensíveis com um repertório de infinitas formas de se reinventar.

Com isto, ao longo das reflexões sobre os registros produzidos ao longo do estágio, torna-se evidente a inteireza com que as crianças se entregam a espaços significativos. Espaços que, segundo Dubovik e Cippitelli (2018), instigam a autonomia, a investigação e dão suporte a expressão e execução criativa das crianças.

Considero que a presente pesquisa se torna significativa aos estudos a respeito da Educação Infantil e, principalmente, na compreensão de promoção de espaços qualificados que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças. Tornando-se possível promover a imersão de crianças bem pequenas em espaços que proporcionem experiências complexas e significativas por meio de ações lúdicas. Assegurando que cada

criança, conforme Brasil (2009), possa compreender o mundo que a cerca assim como a si mesma. Além disso, ratificando que a criança teste suas significações a respeito de suas construções, modificando-as conforme as interações realizadas através do brincar.

Posto isso, concluo que este trabalho poderá resultar em reflexões do fazer docente com crianças bem pequenas, fazendo-se necessário questionar-se a respeito da intencionalidade pedagógica impregnada nos espaços propostos para o desenvolvimento jogo infantil. Finalizo a escrita deste trabalho transformada e com a intencionalidade de me resignificar a cada nova proposta de arquitetura de jogo que desenvolverei com minhas turmas na Educação Infantil, a todo o tempo e por todas as crianças que encontrarei futuramente na jornada pedagógica. E, assim, reitero novamente a importância da proposição de espaços que reafirmem o desenvolvimento autônomo, que potencializem a ação construtiva e criativa das crianças bem pequenas.

REFERÊNCIAS

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. **Os fios da infância**. São Paulo: Phorte, 2018. 224 p.

BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

BITTENCOURT, Ariane Carolina Boscardini; LINO, Dulcimarta Lemos. Proibido não tocar: uma instalação sonora na escola de educação infantil. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 22, n. 1, p.283-306, abr. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/4634/3245>>. Acesso em: 19 maio 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 mar.2019

BONDIOLI, Anna; NIGITO, Gabriella (Org.). **TIEMPOS, ESPACIOS Y GRUPOS**. Barcelona: Graó, 2011.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (Estado). Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018. **Referencial Curricular Gaucho**. Porto Alegre, RS, Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e Construtividade: materiais naturais nos jogos de construção**. São Paulo: Phorte,2018.

FOCHI, Paulo Sérgio. Explorar e interagir com o mundo: os materiais na Educação Infantil. In: REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. **Infância e Educação Infantil II: Linguagens**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014. p. 51-64.

GAIVA, Maria Aparecida Munhoz. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, Cuiabá, v. 1, n. 17, p.135-146, 21 abr. 2009. Disponível em: <revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/download/85/88>. Acesso em: 21 abr. 2019.

GÁLVEZ, Ángeles Ruiz de Velascos; MOLINA, Javier Abad. **El Juego Simbólico**. Barcelona: Graó, 2011. 231 p.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017. 11 p.

LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. A INVESTIGAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.241-266, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/11.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019

LUNO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Abem**: Associação Brasileira de Educação Musical, Londrina, v. 24, n. 9, p.83-88, set. 2010. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019

LOBORUK, Jaqueline Cadore; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Estar junto com os bebês: os tempos que constroem conhecimentos, saberes e histórias. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para pensar a Educação Infantil em Tempos de Retrocesso**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2017. p. 52-68. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170729/001054864.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **Revista de Investigación En Didáctica de La Matemática**, Corunha, v. 4, n. 2, p.51-84, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Ponte-Corunha.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

RICHTER, Sandra R. S.; FRONCKOWIAK, Ângela C. **Experiência poética e aprendizagem na infância**. Relatório de pesquisa. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2009, 132p.

SANTOS, Nathália Scheuermann. **Arquiteturas efêmeras de jogo na Educação Infantil**: crianças e arte contemporânea. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2018. Disponível: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001075852&loc=2018&l=9ce903ee97f1d343>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SHIOHARA, Aline. **O REGISTRO COMO MEDIAÇÃO CRIADORA DE POSSIBILIDADES**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251773/1/Shiohara_Aline_M.pdf>.
Acesso em: 20 abr. 2019.

SINCLAIR, Hermine et al. **Os bebês e as coisas**. Campinas: Autores Associados, 2012. 209 p.

STAMBAK, Mira et al. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Campinas: Autores Associados, 2011. 169 p.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais e/ou responsáveis

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada "Arquiteturas de Jogos na Creche: a importância de um espaço propositivo potencializador da ação infantil" visa desenvolver uma pesquisa-ação para refletir sobre o processo de construção de bebês e crianças bem pequenas da turma de Berçário 2. Nesse sentido, durante a pesquisa será desenvolvida a partir das propostas, afim de observar a relação dos sujeitos com as instalações e com os demais sujeitos, realizadas durante o período de estágio obrigatório no segundo semestre letivo de 2018 na turma.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, observei as crianças e acompanhei a turma no turno da manhã, durante o estágio obrigatório do curso. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuei pessoalmente as observações e demais atividades do grupo.

Os dados e registros fotográficos realizados durante as propostas serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Cabe salientar que a pesquisa irá tratar as identidades de todos com padrões profissionais de sigilo.

Eu, **Daniela Motola Niederauer**, como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que o (a) participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone:

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,, RG sob o número....., responsável pelo(a) aluno(a)....., da escola, autorizo que meu(minha) filho(a) participe da referida pesquisa.

Porto Alegre, de de

 Assinatura do/a responsável

 Assinatura da pesquisadora – Prof. Daniela Motola Niederauer