

CAPÍTULO 6

ATELIÊ COM CAIXAS - O BRINCAR DE CRIANÇAS E A FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Rogério Correia da Silva
Julia Alves de Oliveira Costa

Introdução

O presente texto busca relatar as experiências vividas por estudantes do primeiro ao quinto ano do curso de Pedagogia no trabalho desenvolvido junto às crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte - MG, no ano de 2019, a partir de suas participações no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os registros e reflexões aqui expostos se referem à experiência das seis estudantes do PIBID que junto à coordenação pedagógica, professoras e crianças da Educação Infantil participaram na cocriação de um novo ambiente na escola, voltado para as brincadeiras, pesquisas e explorações das crianças. Esta participação ocorreu em todas as etapas do projeto, desde o movimento de planejar e de organizar o ambiente como também de observar e registrar as interações e brincadeiras das crianças neste novo lugar o qual chamamos provisoriamente de "ateliê". A partir destes registros refletimos sobre a importância do brincar para crianças pré-escolares, especificamente na escolha dos materiais e sobre a importância de tratar deste tema na formação

¹ Trabalho financiado pela CAPES

inicial das estudantes de Pedagogia. Para a análise das experiências aqui relatadas, utilizamos como referência as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especificamente sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança e sobre a importância da mediação. Também faremos uso de outros teóricos que possam dialogar com nosso trabalho.

O PIBID é um programa federal dedicado a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições de Educação Superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na Educação Básica. Para isto, conta também com a parceria das escolas públicas. No curso de Pedagogia havia três núcleos do PIBID que atuavam em diferentes etapas da Educação Básica: EJA, Anos Iniciais do Fundamental e Educação Infantil. O núcleo de Educação Infantil do curso de Pedagogia era composto por seis estudantes, um coordenador da UFMG, seis professores e uma supervisora da escola acompanhada. Entre os objetivos de nosso trabalho buscava-se refletir sobre os fundamentos da prática pedagógica e dos sentidos da docência na Educação Infantil, levando as estudantes a participarem das atividades em curso na escola de Educação Infantil. A EMEI Santa Amélia, local onde ocorreu a experiência do ateliê, foi inaugurada no ano de 2012, no Bairro Jardim Atlântico, em Belo Horizonte - Minas Gerais. A instituição possuía cerca de 380 crianças e funcionava em dois turnos, manhã e tarde, das 7h30 às 17h. As crianças da EMEI tinham entre 1 e 5 anos e eram majoritariamente dos bairros que circundavam a escola. Assim, a seguir, apresentaremos a proposta do ateliê para depois refletirmos sobre sua contribuição para o brincar das crianças da EMEI e a formação das futuras pedagogas.

A proposta

A proposta de criação do ateliê na EMEI Santa Amélia ocorreu em fevereiro de 2019 e teve a duração de aproximadamente seis meses. Ela surgiu como um desejo da equipe pedagógica da escola por experimentar uma nova organização das atividades junto às

suas turmas. A equipe se sentia muito motivada a criar espaços e desenvolver assim novas possibilidades pedagógicas no trabalho com as crianças. Os resultados positivos decorrentes de pesquisas colaborativas desenvolvidas na escola nos últimos anos, também fizeram parte deste contexto. Podemos dar destaque aqui às pesquisas relacionadas a projetos que tratavam do ensino de artes visuais (SILVA, LUZ, SILVA, 2018) e a presença da equipe de estudantes do PIBID aberta para o desenvolvimento de novos projetos de trabalhos.

“Ateliê”, “instalação” ou “valorização do brincar heurístico”? Em busca de uma definição que melhor definisse a proposta do nosso trabalho

A primeira questão colocada em discussão entre a equipe do PIBID e a coordenação pedagógica da escola foi sobre o propósito do novo ambiente e como ele seria chamado. Havia a intenção inicial por parte das professoras da instituição de organizar um lugar para as crianças da escola, constituído com materiais diversos (cores, texturas, formas, sons e propriedades) e que servisse de base para as pesquisas e explorações delas. Desejavam, para isto, que o novo ambiente fosse bastante atraente e convidativo e que despertasse o interesse e imaginação das crianças da escola. Havia também uma preocupação em oferecer uma proposta que valorizasse o brincar das crianças, mas que fosse qualitativamente diferente em relação à experiência que já ofereciam na escola. Uma destas experiências acontecia em uma sala chamada pelas professoras de sala de faz de conta da escola. Nesta sala, o espaço estava organizado com brinquedos industrializados, distribuídos em diversos ambientes: sala, cozinha, quarto, fantasias, fantoches e oficinas. A exemplo do que algumas escolas de Educação Infantil da cidade vinham desenvolvendo (MARTINS, 2015) na constituição destes novos ambientes, inspiradas pela literatura e pela formação continuada que receberam ao tratar da experiência

pedagógica da cidade de Reggio Emilia², as professoras da EMEI viam a possibilidade de articular esta ação a um processo de escuta, desenvolvimento e expressão das produções da criança a partir de diversas linguagens.

Num primeiro momento, ouvimos da equipe pedagógica o relato de como idealizaram esse novo ambiente. A proposta era introduzir em um local previamente definido e organizado para tal, materiais não estruturados, para que com eles as crianças interagissem e criassem novas possibilidades de uso dos objetos. Chamamos de materiais não estruturados os objetos que, por suas qualidades materiais e sensório-estéticas, oferecessem uma enorme gama de respostas às explorações das crianças: caixas de papelão, tecidos, tocos de madeira, cones, garrafas, objetos da natureza etc. Este novo ambiente seria preparado no espaço onde funcionava “a sala de faz de conta”. Durante uma semana ao mês a sala seria transformada: o espaço seria totalmente esvaziado e no lugar dos brinquedos, armários e divisórias seriam colocados os materiais não estruturados. Para cada semana seria escolhido um tipo diferente de material. Ficou definido que as bolsistas do PIBID

² Trata-se da experiência das escolas infantis da cidade de Reggio Emilia província localizada ao norte da Itália. Em sua proposta, as interações, as rotinas e a pedagogia buscam uma abordagem integrada para projetar a arquitetura dos espaços, o mobiliário e o design dos ambientes. Definem como um de seus princípios que o espaço pode emitir mensagens sobre a qualidade do cuidado e sobre as escolhas educacionais que formam a base da proposta. Para seus idealizadores existe uma forte relação entre o conceito de espaço e a proposta pedagógica da instituição. A experiência educacional vivida por adultos e crianças nas instituições infantis faz emergir a identidade do espaço sob a qual ela acontece. Por sua vez, ambos estão intrinsecamente conectados ao embasamento filosófico que dá significado à experiência de crianças e adultos no espaço. Uma das concepções desta abordagem diz respeito a como pensam a criança, sua forma de aprender e o papel do ambiente nesta relação. Para um de seus principais idealizadores, o educador Loris Malaguzzi, muito além de pensar numa sala de aula da educação infantil a partir do número de crianças e na quantidade de mesas que terá (o que poderia pressupor que as crianças aprendem dentro de salas fechadas e sentadas) o movimento corporal da criança pelo ambiente é um princípio da proposta. (GANDINI, 2016).

participariam da proposta auxiliando na pesquisa e coleta de materiais, organização da sala, mediação e registro das ações das crianças no espaço. Este novo ambiente seria frequentado por todas as turmas da escola e suas professoras.

Resumidamente, podemos definir este novo lugar para as brincadeiras das crianças como um ambiente de oferta de estruturas físicas e materiais cuidadosamente escolhidos e organizados de forma atraente com a intenção de favorecer trocas e interações entre pessoas e coisas, gerando com isto aprendizagens. Todavia, esta definição era ainda muito genérica (pois servia para qualquer espaço/ambiente educativo da escola) e a partir dela não era possível dar a este novo ambiente um nome que sintetizasse a experiência vivida pelas crianças, ressaltando assim a sua identidade. As professoras já haviam tido contato através das formações continuadas e da pesquisa realizada na própria escola com algumas experiências similares, mas havia um sentimento de que nenhuma delas traduzia o que haviam proposto, gerando com isto muitas dúvidas. Seria este novo espaço criado pela escola um ateliê como definia Lella Gandini (2012), uma das colaboradoras e disseminadoras da proposta de Reggio Emilia? Estaríamos tratando de um espaço-oficina ou uma instalação, assim como encontramos nas exposições de arte contemporânea, a exemplo do que autoras como Luciana Ostetto (2011) e Stela Barbieri (2012) propunham para o trabalho com as artes visuais na Educação Infantil? Estaríamos constituindo uma sala ambiente? Por fim, estaríamos criando um espaço diferenciado de brincadeiras mais voltado para os jogos heurísticos, assim como definia Elinor Goldschmied e S Jackson (2006) para o trabalho com os bebês e crianças pequenas? Como diante de tantas possibilidades poderíamos ainda assim garantir uma proposta baseada no brincar da criança? Como pudemos perceber as perguntas revelavam a existência de muitos caminhos e possibilidades. O espaço ainda carecia de uma identidade que tornasse-se mais clara à medida em que a proposta fosse sendo colocada em prática. Diante de tantas possibilidades nos propusemos a aproximarmos de algumas destas denominações, conceitos e propostas para melhor compreendê-las e ao mesmo tempo detalhar

mais o que de fato aconteceu nesta experiência, utilizando o momento como uma oportunidade de estudo e aprofundamento. O exercício de realizar estas leituras sugeria que através delas pudéssemos explorar novos territórios do conhecimento para com isso ter maior entendimento quanto aos nossos próximos passos na trajetória que iniciamos. Desta forma, a primeira denominação que demos a este novo ambiente foi o de ateliê.

Figuras 1 e 2: Organização do ateliê com caixas e ateliê com tecidos



Fonte: Foto do acervo dos autores.

Segundo Dourado *et al.*, (2019) a ideia do ateliê como prática pedagógica na Educação Infantil surge a partir da proposição de novas abordagens educativas onde espaços são modificados e pensados para proporcionar às crianças mobilizações físicas e sensitivas, experimentações, exploração e investigação a partir de sua curiosidade. Uma referência marcante dessa forma de intervenção é a das escolas da província de Reggio Emilia, onde o ateliê é concebido como forma de trabalho que busca associar a atitude investigativa das crianças ao uso das linguagens artísticas. Trata-se de uma das possibilidades de diálogo da criança com o mundo para expressão de suas inquietações, materialização de seus pensamentos e narração das experiências infantis (GANDINI *et al.*,

2012). Assim, ambientes educativos são transformados para fomentar novas experiências e aprendizagens.

O espaço é pensado e aparelhado com itens que visam complementar as intencionalidades pedagógicas, acolham e convidem as crianças. No ambiente do ateliê a mediação do docente também poderá estabelecer limites, regulamentos e acordos para seu funcionamento, com o objetivo de desenvolver uma educação sensível sem ignorar os desejos e direitos de aprendizagem das crianças, que são o centro das práticas pedagógicas. O ateliê é organizado para incitar a curiosidade e a investigação, promover conforto, contato com texturas, cores e movimentos que proporcionem o trabalho do corpo e dos sentidos; para que bebês e crianças possam experimentar, criar experiências e desenvolver processos psicológicos superiores, como a “memória, emoção, pensamento, linguagem, sensação e percepção” (DOURADO, *et al.*, 2019, p. 1). Caracterizado como uma proposta inovadora, o ateliê seria um aliado para o desenvolvimento de processos educativos onde crianças de um mesmo grupo possam se envolver em inúmeros caminhos de desenvolvimento.

Após esta primeira definição do ateliê, nos demos conta de que chamar nosso projeto pelo mesmo nome (Figuras 1 e 2) seria um tanto ousado, ou talvez inadequado, pois encontrávamos muitas diferenças que distanciavam a experiência que havíamos proposto daquela que havíamos estudado. Para esta comparação apresentamos nas fotos acima dois momentos diferentes do ateliê: um momento quando a sala foi totalmente organizada a partir de caixas de papelão e o segundo momento quando utilizamos como material tecidos de cores, tamanhos e texturas diferentes.

Contrastando com a diversidade e profusão de materiais, móveis e de ambientes dos ateliês, o novo espaço proposto adotava em seu design um tom bem mais moderado e minimalista ao ambiente, pois não dispunha de muita diversidade de materiais e divisões, algo talvez mais próximo de uma instalação de arte, a exemplo de trabalhos de artistas contemporâneos. A experiência valorizava espaços simples e abertos, sem nenhuma decoração ou

ornamento que por sua vez dava destaque aos materiais na sala. No primeiro exemplo (Figura 1), as caixas se destacavam na sala com suas formas geométricas tridimensionais e monocromáticas, com variações apenas nos tamanhos e na forma, entre o retângulo e o quadrado.

Neste sentido, mesmo reconhecendo que a definição de ateliê não expressava em sua totalidade a proposta de trabalho que havíamos elaborado, pudemos perceber que em algumas de suas ideias principais encontrávamos ressonância, como a valorização dos materiais, do protagonismo da criança em seus processos de pesquisa, exploração e experimentação do ambiente e o que nele estava contido. Pela inspiração que a literatura sobre o papel do ateliê na Educação Infantil provocou em nossas concepções, resolvemos permanecer com o nome para o ambiente. Reconhecíamos que mesmo com as diferenças, ainda sim podíamos conceber este novo espaço como uma oficina para os processos, inquietações e descobertas vividas pelas crianças, ideias estas que se manifestavam pelo uso de muitos materiais (SCHWALL, 2012). Alinhando nosso pensamento com pesquisadores e estudiosos do campo, privilegiamos nesse novo ambiente a perspectiva de uso dos materiais como linguagem. Seriam materiais que pudessem proporcionar uma experiência para que as crianças pudessem utilizar os artefatos ali presentes como veículos para se expressarem e se comunicarem, que fizessem assim parte do tecido de suas experiências e de seus processos de aprendizagem (SCHWALL, 2012a).

Como poderemos observar no próximo tópico, que discorre acerca do que ocorreu durante as sessões no ateliê de caixas, as brincadeiras foram o grande destaque das interações entre as crianças. A partir de então, buscamos autores relacionados ao tema que pudessem nos ajudar a analisar as cenas que registramos como também, a mudar nosso olhar sobre este espaço, encontrando entre nossos interlocutores os autores que relacionassem o brincar às provocações estéticas proporcionadas pela proposta.

A experiência do ateliê de caixas e a produção de “arquiteturas efêmeras de jogos”³.

Ao longo de seis meses a escola organizou pelo menos três momentos diferentes no ateliê, priorizando em cada um deles um tipo de material diferente: caixas, tecidos e plásticos. Neste capítulo apresentaremos a organização do primeiro ambiente realizado: ateliê de caixas.

Com o objetivo de perceber como as crianças resignificavam os diferentes objetos presentes no ambiente, foram dispostas na sala diversas caixas de papelão que possuíam tamanhos, cores e formas distintas. As caixas foram organizadas de forma que as crianças pudessem vivenciar todo o espaço que o ateliê oferecia e assim utilizá-las conforme as suas inspirações.

A observação feita pelas estudantes do PIBID foi realizada conforme o modelo de *observação participante* adotado por Corsaro (2005). Nosso propósito era adentrar no campo, estabelecer o status de participante, alcançar por meio de interações as contribuições diretas das crianças para a coleta de dados audiovisuais (fotos e vídeos) com a utilização de *smartphones*⁴. Durante a coleta de dados, o grupo de bolsistas realizou a observação no espaço sempre em duplas. Enquanto uma estudante observava e interagia com as crianças, a outra acompanhava a interação da primeira, tratando de fazer os registros em fotos, selecionando eventos ou ações que a dupla considerasse mais significativas.

É importante ressaltar que a ida das crianças ao ateliê era feita por turmas segundo a organização etária. Assim sendo, foi possível notar como os grupos de diferentes idades lidavam com os

³ O termo foi inspirado em título de monografia produzida por Natalia Scheuermann dos Santos (2018).

⁴ As fotos e vídeos foram utilizadas nos momentos de formação da equipe de estudantes e para preenchimento do relatório e devolutiva da proposta para a escola. Para uso destas imagens foram solicitadas autorizações aos pais e responsáveis das crianças. Todavia esses documentos não foram localizados para que pudéssemos utilizar as fotos no presente artigo.

materiais e o espaço. Cada grupo de crianças esteve presente no ambiente durante uma sessão de 30 minutos, ocorrida uma vez ao mês, com a mediação das professoras de cada turma e de pelo menos duas bolsistas por vez. Optamos aqui por dar enfoque às observações realizadas com turmas de crianças entre a faixa etária de 4 a 5 anos. Posteriormente os dados coletados foram discutidos e analisados em reuniões semanais que ocorriam na Faculdade de Educação da UFMG envolvendo as bolsistas, o coordenador e a supervisora do núcleo.

Antes de iniciar aqui as descrições e análises do que aconteceu no ateliê cabe algumas considerações e esclarecimento do uso dos termos “jogo” e “brincadeira” em nosso trabalho, sobretudo na idéia de que não são conceitos sinônimos. Neste sentido trazemos aqui as considerações da Psicologia Histórico Cultural sobre o papel do brinquedo na formação cultural da criança e seu desenvolvimento psíquico. Trazemos também como referência o estudo de Melo (2013) que em seu texto para o concurso de professora titular de sua instituição universitária nos apresenta a diferenciação mais clara entre jogo e brincadeira.

Entendendo o papel que teóricos da Psicologia Histórico-Cultural atribuem ao brinquedo no desenvolvimento das funções mentais superiores das crianças nos propusemos a descrever um pouco mais detalhadamente as brincadeiras identificadas à luz deste autores.

Estruturada a partir do pensamento do materialismo histórico e do materialismo histórico- dialético a Psicologia Histórico-Cultural que tem entre seus autores os pesquisadores russos (Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin) desenvolve-se a partir da compreensão do trabalho como atividade constitutiva da condição humana. Desta forma, tal perspectiva parte do pressuposto de que o desenvolvimento do psiquismo é determinado pelas relações socioculturais mediadas, ou seja, a atividade prática determina o desenvolvimento da mente. A brincadeira seria a atividade prática especial da criança. Leontiev (1998) considera a brincadeira da criança como uma atividade objetiva, constituindo a base da

percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos determinando assim o conteúdo das brincadeiras que ela realiza.

Escritos de Vigotski (2006) e Leontiev (1998) definiram o jogo como uma atividade especial da criança uma vez que através dela desenvolvem-se importantes transformações psíquicas e também por ser uma atividade que só surge em determinado momento da vida em sociedade.

Para Elkonin (1998, p. 19) o jogo *“... é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”*. Em outras palavras, o jogo pode ser entendido como *“... uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade (...) forma específica de manifestação da atividade humana na criança”* (NASCIMENTO et. al., 2009, p. 295). A brincadeira é considerada um tipo de atividade caracterizada por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo, ela se torna a própria atividade-fim da criança. Por exemplo, se crianças brincam de vender ingressos para entrada no zoológico, a atividade fim da brincadeira não seriam os ingressos vendidos, mas apropriar-se sobre as atividades de um operador de guichê de um zoológico e das relações com os objetos e com as pessoas que visitam tal espaço.

A apropriação do mundo é uma necessidade para a criança, posto que ela faz parte deste. Todavia, ela é impedida de participar das atividades do mundo realizadas pelos adultos. O jogo constitui a atividade principal da criança na Educação Infantil, atividade esta que lhe permite a apropriação das produções culturais historicamente elaboradas e isto inclui as produções culturais realizadas pelos adultos.

Até o presente momento tratamos jogo e brincadeira como sinônimos. Todavia para que compreendamos a experiência vivida pelas crianças no ateliê necessitamos fazer uma distinção entre ambos os conceitos. Segundo Melo (2013), existe uma diferença conceitual entre brincadeira e jogo, possuindo cada um deles um papel na aprendizagem das crianças bem como implicações nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Segundo a autora,

contrariando a literatura brasileira que define como brincadeira a atividade principal da criança de zero a seis anos de idade, a leitura de autores russos evidenciou esta distinção ao afirmar durante o desenvolvimento da criança, a brincadeira constitui a atividade principal da criança de 0 a 3 anos e que em seu crescimento necessita evoluir para o jogo - caracterizado como jogo de papéis - considerado a atividade da criança de 3 a 6 anos.

Uma das principais diferenças entre brincadeira e jogo segundo a autora é o caráter voluntário da atividade. Por voluntariedade a autora define como intencionalidade da ação da criança ao realizar a atividade, ou seja “... os motivos conscientes cujos significados e sentidos são imbricados de forma a impulsionar a ação e o desenvolvimento da atividade” (MELO, 2013, p.12). Um tipo de ação voluntária é a ação volitiva, habilidade esta que exige por parte de quem a desenvolve perseverança, esforço para atingir o objetivo proposto gerando independência, decisão, domínio de si mesmo. Para Melo (2013), enquanto o caráter voluntário está associado ao jogo, a brincadeira está associada a uma ação involuntária da criança. Neste sentido, enquanto as crianças de 0 a 2 anos no processo de brincadeira, a sua atividade desenvolveria de uma ação involuntária para uma ação voluntária, na criança a partir dos 3 anos desenvolveria no jogo de uma ação voluntária para uma ação volitiva. Temos assim a brincadeira com especificidades importantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento psíquico da criança até os 3 anos e o jogo para a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico da criança de 4 anos em diante.

Decorrente desta primeira diferenciação, outra característica importante que distingue a brincadeira do jogo é a presença da imaginação. Sua existência depende da presença da atividade voluntária, consciente e dos tipos de vivências da criança. Isto significa que a imaginação se faz presente no jogo, pois na brincadeira, a criança de 0 a 3 anos não operaria com base na imaginação, mas nos fatos concretos que ela vê, sente e vivencia, predominando nesta fase a relação da criança com os objetos.

É interessante e coerente pensar como os teóricos da psicologia histórico cultural que a imaginação é um importante elemento para que o jogo aconteça. Ela surge da tentativa de resolver a discrepância entre a operação e a ação. Assim, as condições da ação tornam necessária o uso da imaginação. (LEONTIEV, 1998, p. 127). O ato de substituir objetos e o uso da imaginação também revela que uma vez que o foco da criança ao brincar está na apropriação pode assim recair não só na relação dos homens com os objetos como também na relação das pessoas naquela atividade em específico (DAVIDOV, 1987 apud NASCIMENTO et. al., 2005p. 298).

Por fim, mais um aspecto que colabora para a definição da ação das crianças no ateliê como jogo diz respeito ao caráter coletivo e comunicativo da ação que ocorreu durante todo o momento que as crianças estiveram no ateliê. Definiríamos esta ação como jogo de papéis pois, além dos já citados uso da imaginação, a consciência e atividade voluntária em direção a atividade volitiva destacamos a intensa comunicação entre as crianças, seu caráter grupal e coletivo presente durante a realização da atividade.

Neste sentido, para entender o significado do comportamento das crianças nas situações imaginárias vividas durante a brincadeira dos jogos de papéis seria importante nos perguntarmos quais seriam as necessidades que as crianças buscavam preencher? Nos interessava também caracterizar o papel que as caixas exerciam nas brincadeiras, sobretudo na sua definição de pivô que promove a separação entre os significados a elas atribuídos (“carro”, “capacete”, “zoológico”) dos objetos reais.

Zoológico de caixas

Em nossas reuniões de planejamento pudemos melhor refletir sobre as experiências vividas pelas crianças no ateliê de caixas. A primeira coisa que chamou a atenção das bolsistas foi o contato inicial das crianças com o ambiente modificado. A sala “faz de conta” era um espaço já conhecido e preferido das crianças. Quando

elas chegaram pela primeira vez na sala reconfigurada, foi possível observar através de suas expressões diferentes sentimentos que iam da frustração à surpresa ao se depararem com o espaço transformado e sem os brinquedos que esperavam lá encontrar.

Aos poucos percebemos que a surpresa inicial das crianças foi dando lugar a tímidas interações com as caixas que foram aumentando e se intensificando. A maioria das interações das crianças no ateliê eram por nós caracterizadas como jogos, pois podíamos perceber mais claramente nas suas ações mediadas pelas caixas e nos diálogos com seus pares diferentes cenários e situações imaginárias. Podíamos caracterizar a primeira vista a ação das crianças no ateliê como momentos de caos e desordem. Dizemos caos porque o movimento pela sala e as várias ações perpetradas simultaneamente com as caixas pelas crianças tornava difícil escolher para qual local olhar e assim dedicar mais atenção ou mesmo prever se aquela cena escolhida para observar duraria a sessão inteira ou apenas alguns segundos.

Aos poucos percebemos que aquela sensação de desordem que para nós adultos gerava mal estar era para as crianças a condição para a criação dos jogos. Havíamos ficado surpresos não só com as diferentes e inusitadas situações imaginárias criadas pelas crianças quando jogavam com as caixas como também nos impressionamos com a forma como interagiam entre elas quando jogavam juntas. A interação das crianças entre si e com as caixas foi ganhando formas. Em uma das turmas de crianças de 5 anos a forma colaborativa como atuavam lembrava o vôo dos estorninhos, uma espécie de pássaro que quando voam em grupo, aos milhares, realizam um verdadeiro balé no ar, mudando a todo momento a forma e a direção do vôo, como um enorme e gigantesco pássaro, como um único ser vivo. Pensamos que a mesma capacidade dos estorninhos de construir esculturas no ar era percebida no movimento das crianças durante o jogo. Podíamos constatar como as crianças assim como os pássaros eram afetadas ou se deixavam afetar umas pelas outras com a proposta ou situação imaginária ali em construção. Também pudemos perceber como o jogo

proporcionava a todos os participantes um engajamento tal que, ao dele participar, o papel e a ação que cada criança desempenhava compunha um todo maior numa ação coletiva produzindo fluxos harmônicos, mas também interrupções e rupturas. Assim, concluímos que os movimentos que as crianças realizavam de construir, desconstruir e novamente reconstruir as estruturas no espaço da sala utilizando para isto dos seus corpos, das caixas e das relações com as outras crianças, nos revelava a produção de verdadeiras “arquiteturas efêmeras de jogos”. Esta expressão é uma referência ao título da monografia produzida por Santos (2018), a respeito de propostas de trabalho que envolve a criação de instalações nos espaços físicos da escola, articulando-se a discussão do jogo e a proposta curricular de campos de experiência como possibilidade para o trabalho com as artes e a formação estética na Educação Infantil. Esta proposta tem entre seus idealizadores dois professores espanhóis, Javier Abad e Angeles Ruiz de Velasco. Ao cunharem o termo, definem instalações de jogos como

una propuesta educativa concebida desde la presentación estética de unos objetos específicos en un espacio transformable. Se dispone para favorecer el vínculo afectivo y las relaciones entre un grupo de niñas y niños acompañados de un adulto referente que da sentido a los procesos simbólicos de la infancia en un “lugar de símbolo” como metáfora de la vida de relación. (ABAD; RUIZ DE VELASCO, 2021).

As crianças deslocavam-se com as caixas por todos os cantos da sala realizando diversas ações: acumulavam caixas, empilhando-as verticalmente ou colocando umas dentro das outras; carregavam as caixas; sentavam-se, dentro das caixas; colocavam a caixa na cabeça como capacete; sentadas dentro das caixas, tentavam se locomover com elas, arrastando-se pelo chão; quando as caixas se abriam, as crianças deitadas enrolavam o papelão em torno do seu corpo.

Todos os componentes da atividade imaginativa foram percebidos nas interações entre as crianças, os objetos e entre si, como o jogo nomeado, pelas próprias crianças, de “Zoológico de

Caixa”, realizado por meninas entre a faixa etária de 4 a 5 anos. O jardim zoológico era um local cujas crianças possuíam uma certa familiaridade e compreendiam sua funcionalidade. Para representar o zoológico, as crianças organizaram as caixas linearmente e reservaram um espaço para a venda de ingressos que seriam necessários para que os visitantes pudessem entrar. A forma como as caixas eram dispostas se assemelhavam a objetos presentes em um zoológico, como jaulas e outros artefatos culturais presentes no cotidiano das crianças como computadores, celulares e um caderno. Estes eram importantes para que o “zoológico” funcionasse, já que era necessário o controle dos visitantes no local. Para que pudéssemos compreender a lógica do jogo abordamos as crianças de forma direta, nos abaixando para falar com elas e perguntando “como é o nome do que estavam brincando?” e “como se brinca disso?” As crianças não hesitavam em responder e logo queriam que as observadoras participassem da atividade. Outra brincadeira proposta e realizada pelas crianças entre 4 e 5 anos que destacamos é a dos “Correios”, onde utilizavam caixas de sapato para entregar outras caixas menores e, assim, ao realizarem as entregas imaginavam objetos do vestuário comum. Durante essa brincadeira, meninos e meninas transitavam pelo espaço com caixas nas mãos em busca dos “remetentes” das entregas. Algumas caixas foram oferecidas às bolsistas, que entravam no jogo abrindo-as e reagindo aos presentes imaginários que estavam dentro delas.

Ao notarmos a interação das crianças entre si e com as caixas, percebemos que algumas brincadeiras eram recorrentes no grupo durante o processo de exploração. As mais corriqueiras eram a ressignificação das caixas que se transformavam em vários outros objetos: carros e trens. Nessa brincadeira as crianças entravam dentro das caixas, as enfileiravam, simulavam dirigir e faziam com as mãos movimentos de um volante de carro; casa: as crianças organizavam as caixas grandes em determinado espaço da sala e limitavam como o espaço da “minha casa”; chapéu/capacete: colocando as caixas sobre a cabeça; tapete, sofá e cama: se deitando

e se assentando sobre as caixas, e outros objetos referentes a instrumentos do cotidiano.

Desta forma, pudemos perceber que as crianças ressignificavam as caixas e atribuíam a elas outras funcionalidades além de sua utilidade literal (guardar objetos).

A partir de Vygotski (2006), podemos depreender que as caixas atuavam como importantes instrumentos para o desenvolvimento das crianças, uma vez que elas dão outro sentido para os objetos para compreender o mundo adulto. Sendo assim, como foi possível perceber no decurso da observação, as caixas inseridas no ateliê se tornaram objetos reforçadores da relação das crianças com o ambiente em que vivem. Isto é, as crianças eram capazes de vivenciar e experienciar os objetos em sua volta de forma criativa que as permitiam ir além da realidade. Portanto, a maneira como as crianças utilizaram as caixas expressavam como a brincadeira é a forma pela qual as crianças significam, ressignificam e interpretam o mundo, exercendo as atividades imaginativas.

Brincando de automóvel

Durante nossas observações, uma proposta de brincadeira com as caixas muito utilizada pelas crianças foi a de entrar dentro dela, simulando um carro. Uma boa parte desta ação era acompanhada de movimento, quando em pares, as crianças se revezavam a empurrar umas às outras dentro das caixas pela sala.

Outra alternativa das crianças para incluir o movimento às caixas habitadas era retirar o seu fundo para com as próprias pernas se deslocarem pela sala. Estas estruturas habitáveis e móveis que chamamos de carros eram em vários momentos também coletivas.

Uma análise da experiência do ateliê de caixas a partir da teoria de Gregory Bateson

Durante os momentos de estudo e análise das fotos retiradas nas sessões de brincadeiras com as caixas, espantados pela fluidez como em determinados grupos as brincadeiras se disseminavam e eram acompanhadas por várias crianças nos perguntamos como ocorria a comunicação entre elas para que pudessem assim se engajarem nas brincadeiras já iniciadas? Para compreendermos melhor as experiências das crianças no ateliê e analisarmos as interações e brincadeiras que emergiram nesse cenário recorreremos também a um segundo autor, Gregory Bateson, um estudioso que transitou nos campos da psicanálise, linguística, ecologia, antropologia e biologia, e, que, teorizou acerca de comportamentos e jogos na linguagem.

Segundo Janeiro (2020), Bateson criou o conceito de cismogênese para caracterizar “um processo de diferenciação nas normas de comportamento individual, resultante da interação cumulativa dos indivíduos” (BATESON, 2018 apud JANEIRO, 2020). Essa diferenciação aconteceria numa relação social (pois um comportamento ou reação de um sujeito se transforma e se altera conforme as reações dos demais sujeitos) e nos âmbitos sociológico e psicológico. Por meio da cismogênese, os sujeitos respondem uns aos outros durante as relações ao invés de responderem um “inconsciente central”. As relações agem de duas formas: ao mesmo tempo que ela diferencia comportamentos, elas também os reforçam. Durante as relações podem acontecer interações cumulativas, onde comportamentos padrões podem ser reproduzidos, mas, as interações também podem causar diferenciação, como na experiência do ateliê de caixas, onde observamos crianças que brincavam da mesma forma - de zoológico de caixas - (padrões reproduzidos) e reproduziam a mesma brincadeira, enquanto outras se aventuravam em jogos diferentes (diferenciação) - aquelas que brincavam de carrinho arrastando caixas etc.

Também é válido ressaltar que para Bateson (2000) nos padrões de comportamento sociais existem limites que regulam a cismogênese e criam fronteiras do jogo, visto que alguns comportamentos são apenas aceitáveis em determinadas interações sociais. O estudioso postula que os seres humanos conseguem diferenciar elementos do ambiente e compreender que eles são diversos. Essa diferenciação pode acontecer por tentativas e erros. Sendo assim, frente a novas regras podem surgir novos processos de diferenciação e novas compreensões. Nesse sentido, para nos referirmos a um objeto (que é um determinado objeto independentemente de como os sujeitos a percebem) “necessitaríamos de que os sujeitos envolvidos escolhessem exatamente a mesma entidade do mundo a que se referir” (JANEIRO, 2020, p. 38), ou seja, os indivíduos precisam estar em acordo para se referirem a uma mesma entidade, e mais, juntos eles podem construir novas entidades ao estabelecerem novos critérios. Tudo isso ocorre por meio da linguagem, como aponta a citação abaixo

Isso equivale a dizer que o mundo sensível não nos chega como unidades reconhecíveis” prontas; as entidades perceptíveis não são nomeadas nem convenientemente categorizadas antes do processo de diferenciação da linguagem” - ou seja, é a linguagem a responsável por diferenciar e categorizar as entidades, estabelecendo “o que existe ou não existe no mundo (JANEIRO, 2020, p. 38)

Para mais, para se pensar nas propriedades da linguagem discutidas por Bateson, é preciso compreender como esse autor concebe a comunicação que ocorre durante o jogo, pois é pela interação estabelecida que os sujeitos assumem e comunicam uns aos outros que o que é denotado pela linguagem é o mesmo para todos envolvidos na comunicação, pois os sujeitos passam a se referir a uma mesma entidade. Na experiência do ateliê as brincadeiras só aconteceram por causa desse jogo de comunicação, que mediados pela linguagem permitiam que as crianças entrassem em comum

acordo acerca de que estavam brincando e que se tratava dos significados da caixa.

Além disso, para Gregory Bateson “a comunicação verbal humana ocorre em diferentes níveis de abstração” (JANEIRO, 2020, p. 42), que podem acontecer de maneira contraditória ou simultaneamente. Os níveis são (1) denotativo, onde palavras possuem sentido informativo e referencial, no uso habitual da linguagem, (2) metalinguístico, onde “as sentenças do discurso se referem à linguagem” (JANEIRO, 2020, p. 42). Por meio do nível metalinguístico é possível explicar a linguagem e os sentidos da linguagem e oferecer regras de interpretação e adicionar novos sentidos que não estão no nível denotativo e sugerir novas relações entre “as palavras, objetos e ideias” (JANEIRO, 2020, p. 42). Por fim, o terceiro nível é o (3) metacomunicativo, onde “o discurso se refere à relação entre as pessoas que se comunicam naquele instante, abordando as maneiras com que algo foi comunicado ou dando indicação de como algo deve ser interpretado especificamente durante aquela comunicação” (JANEIRO, 2020, p. 42). Ele possibilita novas construções de sentido e “novos critérios de interpretação para compreender aquilo que está sendo comunicado” (JANEIRO, 2020, p. 42). Esses três níveis representam relações de abstração com a linguagem, linguagem esta que aponta para as coisas diferentes maneiras de interpretação e que permite experienciar brincadeiras, jogos e fantasias que extrapolam o sentido denotativo. (O jogo acontece no nível de metacomunicação, pois a linguagem deve ser interpretada de diferentes maneiras.)

Na experiência do ateliê, ao brincarem com as caixas e atribuírem novos sentidos e significados para esse objeto, as crianças operavam no nível da metacomunicação, ao comunicarem umas as outras o sentido daquilo que elas faziam. Nesta perspectiva, ao se comunicarem as crianças indicavam como algo deveria ser interpretado especificamente durante aquela comunicação, como por exemplo ao estabelecerem que determinada caixa seria o local de venda de ingressos, outras caixas seriam as jaulas dos animais, etc. Elas indicavam que durante a

brincadeira de zoológico aqueles seriam os significados das caixas, comunicavam o sentido daquilo que faziam e compartilhavam entre si novas construções de sentido e “novos critérios de interpretação para compreender aquilo que está sendo comunicado” (JANEIRO, 2020, p. 42). Quando as crianças estavam a indicar as outras o sentido daquilo que faziam durante a brincadeira, realizavam o exercício que sinalizava que aquelas mensagens trocadas estavam inscritas no enquadramento psicológico preciso e temporário que indicava “isto é um jogo”.

Ademais, para Bateson jogar é um paradoxo lógico, ao indicar níveis de abstração diferentes e unir níveis de denotação e a metalinguagem. Ele criou o conceito de “relação mapa-território” da linguagem”. Assim como “a mensagem, em qualquer nível de abstração, é uma abstração” (JANEIRO, 2020, p. 45) e depende de um sistema de regras para ser compreendida, o mapa depende de regras para que seja interpretado corretamente. O mapa é uma abstração do mundo. Nesse sentido o jogo seria uma espécie de mapa, jogar seria ler o mapa e exigiria a compreensão do grau de abstração da linguagem, “seu “distanciamento dos objetos, e, conseqüentemente, essa relação “mapa-território” que ela carrega” (JANEIRO, 2020, p. 45). Não é possível existir um jogo sem linguagem e para jogar é preciso entender os fundamentos da linguagem e seus diferentes níveis de abstração. Para mais, todo jogo e fantasia dependem da relação entre metalinguagem, denotação e metacomunicação. Os jogos também são como invenções, pois por meio deles sentidos diferentes do denotativo podem ser inventados e “Esse sentido novo apresentado pelo jogo faz uso de um signo anterior, já dotado de sentido - o jogo inventa algo novo ao mesmo tempo em que mantém o signo original. A ficção do jogo depende de um sentido denotativo prévio para se estabelecer” (JANEIRO, 2020, p. 47)

Seguindo essa lógica, no ateliê de caixas as crianças demonstravam compreender o grau de abstração da linguagem ao proporem diferentes brincadeiras (zoológico de caixas, correios, carrinhos), atribuindo novos sentidos às caixas e compartilhando

esses novos sentidos. Destacamos que antes da brincadeira as “caixas” já tinham seu sentido denotativo, mas com o jogo as crianças inventaram algo mantendo o signo original. Então, a ficção do jogo surgiu a partir de um sentido denotativo prévio, uma vez que para Bateson (2000), para brincar a criança precisaria dominar o sentido do signo para assim criar um novo sentido.

Ainda acerca do jogo, Bateson (2000) argumenta que jogar é ter capacidade de acreditar na fantasia, sabendo que se trata de uma fantasia (processo que ocorre simultaneamente), e, “ao tentar jogar oscilamos, psicologicamente, entre os dois níveis de abstração da linguagem e eventualmente evoluímos nossa capacidade linguística a ponto de que coexistam no pensamento” (JANEIRO, 2020, p. 49). As crianças jogam porque a linguagem permite, pois ao se apropriar da linguagem é possível jogar, fantasiar e brincar e extrapolar o sentido denotativo. O jogo constrói novas realidades e faz com que as coisas percam seus significados tradicionais, e passem a ter um novo significado conforme as regras de interpretação estabelecidas por uma ordem superior. Nas brincadeiras de zoológico e correios, observamos essas novas realidades criadas e as caixas passaram a ter novos significados, perdendo assim seus significados tradicionais conforme a lógica da brincadeira.

Para finalizar a análise proposta nessa seção, destacamos que para Bateson (2000) as linguagens abstratas se tornam perceptíveis quando nós passamos a compreender que os signos devem e precisam ser interpretados a partir de contextos. Contextos esses que podem ser a própria comunicação e a linguagem, e que sugere a interpretação. A partir dessa perspectiva é possível observar que na brincadeira do zoológico as crianças tiveram como referência o contexto de um zoológico de animais selvagens, que estão em jaulas, são visitados, onde se cobra ingresso, dentre tantas possibilidades, e então, as crianças replicaram os signos típicos desse contexto de zoológico.

Considerações finais

A elaboração de um ateliê na educação infantil proporcionou uma nova relação das crianças com o espaço, objetos, com seus pares e com elas mesmas. A vivência do corpo nessa etapa é essencial para o desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas por meio do brincar, o que observamos foram crianças em interação com seus pares, ressignificando e experienciando objetos não estruturados, construindo o que ficará no âmago do seu ser. Ademais, trouxe novos olhares para o corpo docente acerca desse espaço, o que se constituiu numa prática inovadora e próspera de ambientação de espaços.

Acreditamos que o ateliê e o uso de materiais não estruturados ofereceram as crianças experiências significativas, funcionando como verdadeiros mediadores em seu aprendizado. Entendemos como mediação "... o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por elementos que servem como mediadores na atividade da criança" (BRITO, 2015, p. 65). Concluímos que o ateliê teve papel como impulsionador do aprendizado das crianças, criando e ampliando seu repertório de estruturas para o conhecimento e potencializando suas possibilidades de criação (BRITO, 2015, p. 68).

Ao comparamos o brincar das crianças na sala de faz de conta aos momentos do brincar com as caixas, quando excluimos desta equação o brinquedo industrializado, isto nos possibilitou enxergar outros elementos de forma mais clara. Como mesmo define Brougère (1995), o brinquedo industrializado está impregnado com mensagens tridimensionais sugerindo tramas para as situações imaginárias das crianças (um super herói, uma princesa, um cavaleiro da idade média). No ateliê de caixas sem a presença das imagens e representação dos brinquedos industrializados foi possível perceber melhor o pensamento da criança em ação, conduzindo as situações imaginárias, quando a ela cabia o papel de atribuir significados, a partir das suas necessidades a objetos que não haviam sido concebidos para serem brinquedos. Também foi

possível observar o quanto reconhecemos a importância da presença dos materiais para o apoio aos processos criativos das crianças enquanto brincam.

Enfatizamos que o trabalho desenvolvido propiciou reflexões sobre a potencialidade de espaços e materiais, sobre as diferentes relações sociais que são criadas na cultura infantil e através das mediações realizadas uma nova perspectiva se formou: uma visão sensível às crianças, suas necessidades e desejos, que respeita a singularidade de cada uma delas.

Por fim, destacamos que planejamento e desenvolvimento do ateliê sensorial proporcionou grandes aprendizagens para estagiárias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que ao adentrarem pela primeira vez no universo da docência tiveram a oportunidade de participar de uma proposta inovadora que possibilitou novas compreensões acerca da cultura infantil, das interações e do potencial de materiais não estruturados.

Referências

ABAD, J; RUIZ DE VELASCO, A. Repensar las instalaciones de juego: lugar de símbolo, metáfora y relación. *Cultura de infância*. disponível em <https://culturadeinfancia.com/repensar-las-instalaciones-de-juego/>, acesso em 30 de agosto de 2021.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Editora Edgar Blucher.2012.

BATESON, Gregory. A theory of play and fantasy. In: *Steps to an ecology of mind*. Chicago, University of Chicago Press, 2000.

BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BRITO, Angela do Céu U. A mediação e o brincar. *Práticas de mediação e o brincar na Educação infantil*. São Paulo: Paco Editorial, 2015, capítulo 2, p. 65-88.

COLEGIADO DE PEDAGOGIA. *PIBID*: sub projeto Pedagogia educação infantil, anos iniciais e educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, Julho de 2018.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade(online)*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DOURADO, M.; MONTEIRO, L.; BEZERRA, A.; FERNANDES, A.; MEYER, D. *Fios da infância - Entrelaçamentos no início da vida*: didática para professores em Creches. Editora Baobá. 2019.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins, fontes, 1998.

GANDINI, L. et al. *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emília*. Porto Alegre: Penso, 2012.

JANEIRO, Danilo S. *Jogo e linguagem: o papel do jogo na Educação a partir da virada linguística*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.; A.R. LURIA; A. N. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p 119-142.

MARTINS, Márcia M. A. C. *Sentimentos despertados e impactos provocados pelo curso Educação Infantil, infâncias e arte nas experiências do "ser professor"*. In: SILVA, R. C; GEBARA, T.A. A. PEREIRA, A.C.C; CASTILHO, C. de F (orgs). *Entrelaçando experiências: possibilidades e aperfeiçoamento profissional na Educação Infantil*. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2015. pp 215-220.

MELO, Maria A. *Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos "brincadeira" e "jogo" no Brasil*. Scielo Preprints. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2803>. Acesso em 07 de julho de 2022.

NASCIMENTO, Carolina P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. da R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* V. 13, N. 2, Julho/Dezembro de 2009 * 293-302. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200012> .Acesso em 07 de julho de 2022.

OSTETTO, Luciana E. *Educação Infantil e artes: sentidos e práticas possíveis*. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320?locale=pt_BR. Acesso em 07 de julho de 2022.

OSTETTO, Luciana E. MELLO, Maria Isabel. Na escola, na cidade, no museu: fazer e pensar artes visuais na educação infantil. *Revista GEARTE*. Porto Alegre, v. 6, no. 3. p. 497-513. set-dez 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92372>. Acesso em 07 de julho de 2022.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos. *Arquiteturas efêmeras de jogo na Educação Infantil: Crianças e Arte Contemporânea*. Porto Alegre, 2018. 138p . Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, L; CADWELL, L; SCHWALL, C (orgs). *O papel do ateliê na Educação Infantil, a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012, pp. 31-47.

VIGOTSKI, Lev. *A imaginação e a criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009, p. 10-33.

VIGOTSKI, Lev. El papel del juego en el d del niño. In: IZNAGA, Ana Luisa Segarte; CAMPOS, C. Fraciela Martínez; PÉREZ, María Emilia Rodríguez (Orgs.). *Psicología del Desarrollo del Escolar. Selección de Lecturas*. Tomo I. Cuba, Ciudad de La Habana: Editorial Félix Varela, 2006.