

Orientadora: Rosa Elisabete Militz
Wypyczynski Martins

Florianópolis, 2021

ANO
2021



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BEATRIZ GARCIA NUNES | AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS
DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS TERRITORIALIDADES
DAS BRINCADEIRAS
DOS/DAS ESTUDANTES
DOS ANOS INICIAIS DO
COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DA UFSC**

BEATRIZ GARCIA NUNES

FLORIANÓPOLIS, 2021.



UDESC

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS TERRITORIALIDADES DAS
BRINCADEIRAS DOS/DAS
ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA
UFSC**

BEATRIZ GARCIA NUNES

Florianópolis, 2021



BEATRIZ GARCIA NUNES

AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Florianópolis, SC
2021

BEATRIZ GARCIA NUNES

**AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS
ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DA UFSC**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Elisabete
Militz Wypyczynski Martins

**Florianópolis, SC
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Nunes, Beatriz Garcia
As Territorialidades das Brincadeiras dos/das Estudantes
dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC / Beatriz
Garcia Nunes. -- 2021.
110 p.

Orientadora: Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2021.

1. Educação. 2. Infância. 3. Brincadeira. 4. Geografia. 5.
Geografia da Infância. I. Martins, Rosa Elisabete Militz
Wypyczynski. II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

BEATRIZ GARCIA NUNES

**AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS
ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestra em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Florianópolis, 12 de março de 2021.

Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Alves Godoy
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins
Orientadora
PPGE/UDESC

Prof.^a Dr.^a Roselane Zordan Costella
POSGEA/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Julice Dias
PPGE/UDESC

Prof.^a Dr.^a Alba Battisti de Souza
Suplente
PPGE/UDESC

Dedico esta pesquisa ao meu
avô Anastácio José Nunes (*in
memoriam*), que sempre teve
muita fé e me mostrou que
tudo é possível.

AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente à minha família – meu pai Álvaro Anastácio Nunes, minha mãe Claudia Darci Garcia, minhas irmãs Júlia Garcia Nunes e Marcella Matos Nunes e os demais familiares por serem minha base e minha fortaleza.

Gostaria também de fazer um agradecimento especial à minha irmã Júlia Garcia Nunes, por estar sempre presente, apoiar e topar minhas ideias concretizando elas na capa desta dissertação.

Ao meu namorado, Vitor da Silveira, por compartilhar momentos bons e ruins comigo, sobretudo por estar sempre ao meu lado, me apoiando em todas as decisões, por ter paciência, por me escutar sempre que preciso, por estar presente, ser prestativo e compreensivo e pela parceria, é muito bom compartilhar a vida contigo.

À minha orientadora, Rosa Elisabete M. W. Martins agradeço por toda dedicação, paciência e compreensão durante todos esses anos e dessa vida tão rodeada de contratempos, em tempos tão difíceis.

Às professoras que aceitaram o convite para participar como banca de qualificação e de defesa desta dissertação, Prof.a Dr.a Julice Dias e Prof.a Dr.a Roselane Zordan Costella, que foram cruciais durante todo esse processo, acompanhando e tecendo considerações importantes para o fim desta trajetória.

Às professoras de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC que se disponibilizaram para participar deste estudo e se colocaram sempre à disposição, apesar de todo o contexto em que estamos vivenciando.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC por contribuírem com suas disciplinas e também por se fazerem presente durante todo o percurso da pós-graduação, além dos professores/as que passaram pela minha vida acadêmica e que também puderam contribuir de alguma forma.

Aos colegas do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia - LEPEGEO, pelo acolhimento e pelas partilhas de conhecimento nesse período, principalmente as amigas que levarei comigo, Angel Albano, Larissa Anjos e Larissa Corrêa.

À Universidade do Estado de Santa Catarina pela minha formação inicial e pela oportunidade de ter uma formação continuada gratuita e de qualidade.

Ao Colégio de Aplicação e a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, por se fazer presente em todas as etapas da minha vida, enquanto estudante da Educação Básica, no meu percurso da graduação pelo estágio e também no trabalho de conclusão de curso – TCC e por fim, disponibilizar a oportunidade de concluir minha pesquisa de mestrado nesta instituição.

A todos e todas, minha gratidão eterna.

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” – Manoel de Barros (2006).

RESUMO

Esta é uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro de Ciência Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC, aborda uma investigação sobre as brincadeiras produzidas pelas crianças no espaço escolar e como elas tecem seus territórios, culturas e relações com seus pares a partir destes espaços. Teve como objetivo principal compreender as territorialidades do brincar vivenciadas pelos e pelas estudantes dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC e como objetivos específicos: contextualizar a importância do brincar na Infância dentro do espaço escolar, discutir como se constituem as territorialidades das brincadeiras considerando as diferentes culturas infantis e identificar a contribuição das brincadeiras vivenciadas no espaço escolar do colégio para o desenvolvimento dos/as estudantes dos anos iniciais, por meio do relato dos/das professores/as. Para tal, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória, com abordagem qualitativa com as professoras de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC. Os dados obtidos na pesquisa foram analisados de maneira qualitativa e os resultados expostos ao longo de textos e gráficos, dialogando com reflexões baseadas nos referenciais teóricos da Infância, Geografia e Geografia da Infância. Os resultados nos indicam que as professoras de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC e a instituição, proporcionam momentos de brincadeiras livres e/ou orientadas para as crianças por meio de seu projeto político pedagógico. Os achados demonstram a responsabilidade da instituição escolar e das professoras com a criança como sujeito ativo e de direitos na sociedade, visto que a inserção da brincadeira no espaço escolar potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e cultural destes estudantes. Neste sentido, o espaço geográfico vivenciado pelos estudantes no ambiente escolar pode contribuir para o processo de evolução integral das crianças, por meio das interações materiais, sociais e simbólicas destes sujeitos com o meio no qual estão inseridos e as representações que podem ser construídas neste espaço e com seus pares, caracterizando a territorialização. Para tanto, é fundamental que a criança perceba a possibilidade de se apropriar do ambiente escolar e vivenciar este espaço como um lugar pertencente a sua infância, deixando suas próprias marcas registradas sobre as mais variadas formas e marcando seu território por meio destas ações.

Palavras-chave: Infância. Brincadeira. Geografia da Infância. Território. Espaço.

ABSTRACT

This is a Master's Dissertation of the Postgraduate Program in Education - PPGE of the Center for Human Sciences and Education of the University of the State of Santa Catarina - FAED / UDESC, it addresses an investigation about the games produced by children in the school space and how they weave their territories, cultures and relations with their peers from these spaces. Its main objective was to understand the territorialities of playing experienced by and by students from the early years of the College of Application at UFSC and as specific objectives: to contextualize the importance of playing in childhood within the school space, to discuss how the territorialities of playing are constituted considering the different children's cultures and to identify the contribution of the games experienced in the school's school space to the development of the students of the initial years, through the teachers' report. To this end, an exploratory research was carried out, with a qualitative approach with the teachers of General Education of the Early Years of the College of Application at UFSC. The data obtained in the research were analyzed in a qualitative way and the results exposed throughout texts and graphics, dialoguing with reflections based on the theoretical references of Childhood, Geography and Geography of Childhood. The results indicate that the teachers of General Education of the Early Years of the College of Application at UFSC and the institution, provide moments of free and / or oriented games for children through their political pedagogical project. The findings demonstrate the responsibility of the school institution and teachers with the child as an active subject and with rights in society, since the insertion of play in the school space enhances the cognitive, social and cultural development of these students. In this sense, the geographical space experienced by students in the school environment can contribute to the process of integral evolution of children, through the material, social and symbolic interactions of these subjects with the environment in which they are inserted and the representations that can be built in this space. and with their peers, characterizing territorialization. Therefore, it is essential that the child realizes the possibility of appropriating the school environment and experiencing this space as a place belonging to his childhood, leaving his own registered marks on the most varied forms and marking his territory through these actions.

Keywords: Childhood. Games. Childhood of Geography. Territory. Space.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Professores de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC;

TABELA 02: Tempo de magistério e de atuação das professoras do Colégio de aplicação da UFSC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Quadro de turmas atendidas no Colégio de Aplicação da UFSC;

Quadro 02: Organização e quantidade de professores que atuam nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC;

Quadro 03: Relação de Artigos, Dissertações e Teses no período de 12 anos;

Quadro 04: Disposição de turmas e disciplinas ministradas pelas professoras.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Tempo disponibilizado para as brincadeiras livres no cotidiano escolar do Colégio de Aplicação da UFSC;

Gráfico 02: Tempo considerado suficiente pelas professoras dos Anos Iniciais para as brincadeiras no cotidiano escolar do Colégio de Aplicação da UFSC;

Gráfico 03: Professoras dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC que possibilitam as brincadeiras livres e/ou orientadas aos estudantes;

Gráfico 04: Momentos e espaços são considerados adequados para brincar pelas professoras dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC;

Gráfico 05: Como as professoras dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC consideram o espaço físico para o desenvolvimento das brincadeiras;

Gráfico 06: Na Perspectiva das professoras, os estudantes participam da construção dos espaços destinados às brincadeiras do Colégio de Aplicação da UFSC;

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI – Anos Iniciais;

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;

CA – Colégio de Aplicação;

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética;

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa;

COPEX – Coordenadoria de Pesquisa e Extensão;

COVID-19 – Coronavírus;

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico;

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente;

EF- Ensino Fundamental;

EI – Educação Infantil;

FAED - Centro de Ciências Humanas e da Educação;

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia;

IC – Iniciação Científica;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LEPEGEO – Laboratório de Estudos Pesquisas de Educação em Geografia;

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica;

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação;

PPP – Projeto Político Pedagógico;

PPPCA – Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação;

PROMOP – Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação;

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria;

SC – Santa Catarina;

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso;

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação;

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina;

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro;

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 METODOLOGIA: OS CAMINHOS, CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA ...	30
3 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO: APROXIMAÇÕES INICIAIS AO TEMA DA PESQUISA	37
4 REFERENCIAL TEÓRICO	41
4.1 A Infância e a Criança.....	42
4.2 O Brincar e as Brincadeiras.....	47
4.3 A Cultura Lúdica.....	54
4.4 A Geografia da Infância	57
4.5 Os Territórios e as Territorialidades no Espaço Escolar.....	62
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES SOBRE O ATO DE BRINCAR NO ESPACO ESCOLAR	68
6 CONCLUSÃO: PARA NÃO FINALIZAR, UM CONVITE À REFLEXÃO	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES	96
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO	101
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA COLÉGIO DE APLICAÇÃO.....	102
ANEXO C – PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	103

1 INTRODUÇÃO

Ele compreendeu que os lugares ficam guardados dentro da gente, compreendeu que, se lugar é gente... gente é lugar – Jader Janer (2016).

Passado pouco tempo dos meus estudos realizados no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC¹ pude perceber que algumas inquietações ainda rodeavam meus pensamentos, em relação às crianças e suas infâncias e ao espaço geográfico dentro do ambiente escolar. Indagações estas que me trazem até aqui para dar continuidade no caminho da pesquisa.

Em termos acadêmicos, profissionais e pessoais, a presente pesquisa me torna mais perceptível a tudo aquilo que me cerca, aos espaços e as relações diárias, com um olhar sensível e apurado aos detalhes sobre as diferentes formas nas quais as crianças interagem com o mundo e com o espaço no qual estão inseridas.

Neste sentido, o presente estudo aborda uma investigação sobre as brincadeiras produzidas pelas crianças no espaço escolar e como elas tecem seus territórios, culturas e relações com seus pares a partir destes espaços. A compreensão destes elementos nos possibilita pensar, relacionar, imaginar e entender que as crianças vivem no espaço em sua plenitude geográfica, com possibilidade de modificá-los e transformá-los, deixando suas marcas e suas singularidades por meio das interações com o ambiente.

Pensando no que foi colocado anteriormente e no percurso que me trouxe até aqui, percebi que vivi por muito tempo sem enxergar o que estava posto com persistência pelo mundo em minha frente. Primeiramente, lembro-me vagamente de quando eu ainda era criança e uma das minhas brincadeiras preferidas na infância, era a de ser professora, mesmo que muitas vezes essa brincadeira ocorresse em casa, sozinha.

¹ NUNES, B.G. A contribuição da espacialização dos brinquedos e das brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes dos Anos Iniciais. 2018. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

Natural de São José/SC, resido desde o meu nascimento em Florianópolis/SC com meus pais e minha irmã mais nova na Praia dos Ingleses, norte da ilha. Atualmente sou graduada em Licenciatura no curso de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2018.1) e mestrandna no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE pela mesma instituição, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia - LEPEGEO.

Meu percurso enquanto estudante na Educação Básica foi no Colégio de Aplicação – CA da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, de caráter público, no qual me orgulho imensamente. Concluí meu Ensino Médio no mesmo colégio, onde também pude ter a minha primeira experiência com a pesquisa, sendo bolsista de Iniciação Científica – IC na área de História com ênfase em Relações de Gênero com o tema: “Violência Doméstica contra o homem – Algumas das ações registradas na sociedade florianopolitana dos inícios do XXI”.

Desde o Ensino Médio eu tinha uma ideia concreta sobre o curso em que eu faria, decisão influenciada pelo desejo dos meus pais, no qual era cursar uma faculdade de Direito. Assim, naquele mesmo momento realizei por seis meses um curso pré-vestibular para que eu pudesse me preparar para a prova da UFSC, no entanto, não fui aprovada.

Cursar Pedagogia nunca havia sido uma possibilidade de primeira escolha para minha carreira profissional, por mais que muitas pessoas já tivessem me orientado a seguir este caminho, com base em percepções sobre a minha pessoa. Por não haver o curso de Direito na UDESC, decidi arriscar e fazer minha inscrição no vestibular para o curso de Pedagogia da FAED/UDESC, no qual fui aprovada. Escolha esta, que resolvi trilhar desde 2014.

Ao longo do tempo fui me identificando com o curso e deixando de lado a ideia de realizar o curso de Direito. O percurso durante a graduação foi me proporcionando muitas experiências significativas, principalmente por meio de docentes maravilhosos e comprometidos com a educação que me fizeram e ainda me fazem acreditar no futuro da educação e na sua valorização diante dos caminhos enfrentados.

Neste intuito, procurei durante a graduação para que eu pudesse ter uma aproximação mais efetiva com a área na qual eu estava me inserindo, um estágio

(não obrigatório pelo curso) na Educação Infantil. Estágio este que ocorreu na Escola da Ilha² no decorrer do primeiro semestre do ano de 2014, se tornando uma experiência relevante na qual me fez dialogar com o que a Pedagogia vinha me proporcionando na teoria e contribuindo para minha permanência no curso.

Depois de um tempo percorrendo o caminho da docência em formação, me vi com a necessidade de explorar mais do que a universidade tinha para me oferecer, procurando assim por uma bolsa de estudos de Iniciação Científica – PIBIC. Essa segunda pesquisa foi realizada na área de Educação e Comunicação com a orientação da professora Dra. Ademilde Silveira Sartori por dois anos consecutivos.

Tive o privilégio de participar de um estudo realizado pelo grupo de pesquisa sobre os “Fatores associados ao nível das TIC’s – Tecnologia da Informação e Comunicação - como ferramentas de ensino e aprendizagem nas instituições educativas oficiais/públicas da Colômbia e do Brasil: caso de Barranquilla e Florianópolis” em conjunto com a Universidad Del Norte de Barranquilla na Colômbia, sendo premiada no segundo ano de bolsa com uma Menção Honrosa, vivenciando a prática da pesquisa para além da experiência obtida no Ensino Médio.

Durante a bolsa PIBIC vivenciei em alguns momentos simultâneos os estágios obrigatórios do curso, possibilitando ainda mais a minha aproximação com a docência durante este período, e fazendo com que eu pudesse amadurecer as experiências em sala como professora em formação, até perpassar por todos os estágios curriculares supervisionados do curso de Pedagogia que ao longo da faculdade foram instigando mais o meu interesse e admiração pela profissão.

Ao término da bolsa, resolvi voltar a me dedicar às práticas pedagógicas no próprio ambiente educativo, onde iniciei como estagiária no Colégio Catarinense³, trabalhando inicialmente com a educação infantil e, após algum tempo, depois de ser contratada como auxiliar de ensino, pude fazer com que as minhas experiências neste ambiente institucional se alargassem, oscilando em turmas das mais diversas faixas etárias durante um período de três anos.

Todas as práticas vivenciadas durante meu percurso acadêmico foram de suma importância, tanto para o meu crescimento profissional, como para o pessoal, pois pude aprimorar meus conhecimentos nas relações diárias durante todo esse

² A Escola da Ilha é uma instituição de ensino privada localizada em Florianópolis que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

³ O Colégio Catarinense é uma instituição de ensino privada, localizada na Grande Florianópolis que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

percurso me tornando uma pessoa mais crítica, habilidosa, experiente, sensível diante todos os enfrentamentos.

Apesar de viver a prática pedagógica no âmbito da educação privada, em maior parte, com na educação infantil, foram os estágios obrigatórios supervisionados da UDESC⁴ voltados para a rede pública de educação que despertaram ainda mais o meu interesse pela educação. Entre todos os estágios concluídos com sucesso, o mais significante no meu percurso acadêmico com toda certeza foi à docência nos anos iniciais realizado no Colégio de Aplicação da UFSC, com a turma do 5º ano C no semestre letivo de 2017.1 sobre orientação da professora Alba Regina Battisti de Souza.

Atuar como professora em formação nesta instituição foi muito importante para a minha constituição como profissional, principalmente por ter sido estudante do Colégio de Aplicação da UFSC durante todo o meu percurso escolar, podendo relembrar diversos momentos e espaços que vivenciei durante parte da minha infância e também adolescência. Após a experiência com o estágio dos anos iniciais consegui traçar um objetivo para o meu futuro profissional, no qual seria trabalhar com essa etapa da educação básica, fazendo com que eu fosse me aproximando das áreas do conhecimento voltadas para o Ensino Fundamental, especificamente dos anos iniciais.

Mesmo querendo abraçar o mundo em um primeiro momento (como de costume), já sabia que precisaria estabelecer alguns focos, foi então que, ao participar em agosto de 2017 do I Congresso de Estudos da Infância sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ, como ouvinte, ao convite da professora Aline Helena Mafra Rebelo, que as ideias começaram a surgir e ficar mais evidentes, estabelecendo assim metas.

Minha participação no congresso oportunizou importantes reflexões sobre a infância na contemporaneidade, onde havia diversos temas interessantes, mas os que mais me instigaram foram os que dialogavam sobre territorialidades infantis. Por este e por outros fatores que provocaram a minha curiosidade, fui me aproximando desta área de estudo, a Geografia da Infância, que certamente me ajudou a

⁴ No curso de Pedagogia da UDESC acontecem 5 estágios obrigatórios supervisionados, sendo dois deles na Educação Infantil (um de observação e o outro de docência), dois nos Anos Iniciais – Ensino Fundamental (um de observação e o outro de docência), e um na Educação de Jovens e Adultos – EJA (observação e uma prática pedagógica).

compreender um pouco mais as crianças, suas infâncias e as culturas produzidas por elas.

Com o intuito de um aprofundamento teórico e buscando responder questionamentos advindos dos campos de Estudos da Infância e da Geografia da Infância, dei início a minha pesquisa de conclusão de curso na graduação. A oportunidade de realizar esta pesquisa me possibilitou compreender aspectos sobre a espacialização dos brinquedos e das brincadeiras com um olhar sensível para os estudantes dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC. Além disso, este estudo me permitiu mostrar o quanto importante é a territorialidade infantil, principalmente quando pensamos na criança e na sua infância, de modo singular.

Ainda, a pesquisa apontou que além de pensar nos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essenciais para a formação dos/das estudantes, também é de suma importância para o ensino aprendizagem que os espaços oferecidos pelas escolas sejam pensados e planejados com e para as crianças agregando no seu desenvolvimento, sobretudo nas relações sociais estabelecidas nos contextos escolares.

Após finalizar a pesquisa e a graduação, senti a necessidade e oportunidade de continuar meus estudos na área da Educação. Além disso, nos últimos anos deste percurso me aproximei de pessoas diretamente envolvidas com a pesquisa e advindas de atividades acadêmicas proporcionadas pelo PPGE, despertando ainda mais o meu interesse pela pós-graduação e me motivando a escrever um projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado acadêmico em Educação da UDESC.

Os fatores que me fizeram optar pela **linha de pesquisa** “Políticas educacionais, ensino e formação” e pelo **grupo** de pesquisa “Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens” se encontram relacionados com as múltiplas possibilidades de diálogos existentes nestes. Dentro da linha, me conecto com mais proximidade de temas que envolvem a Geografia da Infância, bem como a aproximação dos Estudos focados na Infância e o ensino de Geografia escolar envolvendo os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com este propósito, a proposta desta pesquisa de mestrado vem para possibilitar a continuidade dos meus estudos e minha formação continuada, acreditando ainda que a linha de pesquisa possa servir como ponte entre a Pedagogia e a Geografia, já que nos referimos a um grupo de estudos voltado para

a área da Educação, que vem sendo orientado pela professora Rosa E. M. W. Martins do curso de Geografia da UDESC.

Por fim, é importante ressaltar que os estudos que relacionam a geografia com as questões que permeiam a infância, foram iniciados recentemente. Neste sentido, talvez não seja possível contemplar com riqueza de detalhes todos os aspectos que englobam este campo de estudo. Entretanto, espero que os conhecimentos construídos ao longo desta trajetória possam contribuir para pesquisas acadêmicas nas áreas de estudos da Infância e da Geografia da Infância, considerando as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas de suas vidas e participantes ativos nos seus processos de formações.

1.1 Das questões de estudo, objetivos da pesquisa e organização da dissertação

Para abordar as questões de estudos e os objetivos presentes nesta pesquisa, cabe ressaltar que as crianças são consideradas como sujeitos geográficos no qual vivenciam suas experiências cotidianas permeadas por espacialidades múltiplas, produzindo suas geografias a partir de suas próprias lógicas interacionais e dos espaços sociais em que estão inseridas desde seus primeiros dias de vida.

Ainda, para compreender os caminhos percorridos ao longo desta etapa da vida, se faz necessário refletir sobre as vertentes teórico-metodológicas acerca da Infância, no qual consideram que o conceito de infância é visto enquanto categoria social do tipo geracional, permanente, ou seja, as crianças habitam esta categoria que é estruturante na sociedade e foi construída social e historicamente.

Entretanto, ao passo em que a criança sempre existiu em nossa sociedade, por muito tempo isto foi negado, assim como afirma Sarmento (2003, p. 3), “A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia”.

Sendo assim, por um longo período foi possível perceber a invisibilidade das crianças e da etapa de vida da infância, Sarmento (2003) afirma que, apesar de as crianças sempre existirem, como seres biológicos de geração jovem, nem sempre

houve infância, categoria social de estatuto próprio; sendo reflexo de diversos desafios na contemporaneidade.

Segundo o mesmo autor, Sarmento (2011),

Os adultos assumem o papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, não apenas por ser nesta geração que se encontram os detentores do poder político e social, mas também porque eles marcam a infância pela adopção de processos de administração simbólica das crianças (Sarmento, 2004), através do exercício de um poder normativo, que se realiza tanto ao nível de produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças.

É possível compreender este fato quando pensamos e olhamos especialmente para espaços públicos e privados da sociedade, por exemplo: praças, banheiros, shoppings, transportes públicos, entre outros. Os elementos que constituem estes e outros lugares nos indicam que eles foram pensados e planejados por adultos, excluindo certamente a possibilidade da participação infantil, até mesmo nos locais que, supostamente são destinados às próprias crianças.

É necessário compreender que as crianças, independente de suas idades, possuem autonomia e são capazes de produzir suas próprias culturas pelas suas ações e interações com os ambientes em que estão inseridos, com seus pares e com os elementos que estão em sua volta.

Segundo os autores Sarmento e Pinto (1997), pensar em culturas infantis é enxergar as ações realizadas individualmente por cada criança com o olhar sensível, distinguindo a diferença existente entre elas e os adultos, mesmo que em muitas vezes essa criança seja uma reproduutora das ações deles, visto que, este é um dos fatores que faz com que as crianças não sejam reconhecidas como sujeitos passíveis de aprendizagem.

Considerar as crianças como atores sociais, possibilita que elas sejam responsáveis pelas suas próprias representações, produções simbólicas⁵, crenças e sistemas de organização, configurando suas próprias culturas. Deste modo, é importante observar a enorme pluralidade expressa por meio destas ações

⁵ Nos jogos simbólicos realizados pelas crianças, ao longo da vida escolar e também em outros contextos sociais, reforçam a atuação das mesmas em diferentes atores sociais. A criança ao imitar sua mãe, comendo, dirigindo um carro, fazendo um filho dormir, está criança está atribuindo o simbolismo, de certa forma territorializado.

específicas, com objetivo de compreender como as “culturas infantis” ou “culturas das crianças” são construídas.

Para isso, é necessário saber sobre alguns dos elementos que constituem a Cultura Infantil. De acordo com teorias advindas de pesquisas realizadas por Sarmento (2003, 2004, 2011), entre estes é indispesável citar, a interatividade, lúdicode, fantasia do real e a reiteração, pressupostos presentes nas brincadeiras e conceitos estes que serão trabalhados nos próximos capítulos.

Considerando os elementos citados anteriormente, é importante salientar que o brincar está dentro de uma especificidade da infância, oportunizando as crianças o seu desenvolvimento, buscando completude de saberes, de conhecimentos e expectativas de mundo. Portanto, é necessário compreender e respeitar a criança como um ser social de direitos, desenvolvendo nelas a partir das brincadeiras a capacidade de produzir conhecimentos fundamentais para a vida, sobretudo, porque o ato de brincar é um direito reconhecido e garantido tanto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Art. 227º quanto pela Lei 8.069 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Conforme a descrição do Art. 16º do ECA, os atos de “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990) estão associados ao direito de liberdade da criança.

Desta maneira, brincando as crianças aprendem umas com as outras e se desenvolvem como seres sociais, que possam pensar e repensar, criando a partir de suas capacidades, novas possibilidades, além de conseguirem traduzir por meio da brincadeira um imaginário de muita riqueza, potencializado por aquilo que há de mais interno nela, a partir das suas próprias capacidades de busca de tradução de seus desejos, com o que se encontra de mais amplo e aberto ao seu redor.

Partindo do estudo da Geografia da Infância, se faz necessário alguns apontamentos sobre conceitos específicos advindos da área da Geografia, que também serão abordados com mais propriedade na sequência dos capítulos.

De acordo com Lopes e Vasconcelos (2006), é indispesável distinguir a infância de criança, pois “A infância seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve.”. Com base nisso e na ânsia de compreender sobre os territórios em que as crianças ocupam e produzem diferentes culturas por meio de suas vivências é que este campo da Geografia da Infância se torna indispesável para esta pesquisa.

Neste sentido, cabe ressaltar que, os estudos da Geografia da Infância traçam perspectivas e questões relevantes como, gênero, faixa etária, condições econômicas, etnias entre outros, apontando representações e reflexões diferenciadas, referentes ao tempo-espacô, como afirmam em considerações feitas ainda pelos mesmos autores citados anteriormente, no qual, “toda criança é criança de um local.” – (Lopes e Vasconcellos, 2005, p. 39).

A proposta de dissertar sobre as territorialidades das brincadeiras dos e das estudantes dos anos iniciais tem como intenção compreender a importância dos territórios infantis e a sua contribuição para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças. Acredita-se que estes territórios, assim como as culturas forjadas pelas próprias crianças possam influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem⁶ dos e das estudantes.

Portanto, estes territórios em que as crianças brincam e forjam suas próprias culturas necessitam serem lugares pensados e planejados com e para as crianças, proporcionando a cada uma delas a completude da vivência da infância e dos seus direitos.

Com a finalidade de responder o **Problema de Pesquisa**: qual a importância das territorialidades das brincadeiras para os/as estudantes dos anos iniciais? E a partir das considerações anteriores, foi traçado o seguinte **Objetivo Geral**: Compreender as territorialidades do brincar vivenciadas pelos e pelas estudantes dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC. Para dar conta de responder o objetivo geral proposto, traçamos os seguintes **Objetivos Específicos**, destacados a seguir:

- Contextualizar a importância do brincar na Infância dentro do espaço escolar;
- Discutir como se constituem as territorialidades das brincadeiras considerando as diferentes culturas infantis;
- Identificar a contribuição das brincadeiras vivenciadas no espaço escolar do Colégio de Aplicação para o desenvolvimento dos (as) estudantes dos anos iniciais, por meio do relato dos/das professores/as.

Posto isso, para dar conta da proposta presente nesta dissertação, escolhemos realizar uma pesquisa de cunho exploratório, com abordagem qualitativa que permitirá o levantamento de dados para a realização das análises

⁶ O processo de ensino-aprendizagem é um complexo sistema de interações comportamentais na relação entre professores e estudantes.

que servirão de base para compreender melhor a percepção dos/das professores/professoras sobre os momentos de brincadeiras no ambiente escolar. Neste sentido, foi realizado um estudo exploratório com os/as professores/professoras de Educação Geral do Colégio de Aplicação da UFSC.

Sobre a metodologia, ainda se faz necessário evidenciar que durante o percurso desta pesquisa alguns desafios foram encontrados para o fim dessa trajetória, visto que o ano de 2020 foi marcado por diversos acontecimentos mundiais decorrentes da existência do vírus SARs-CoV-2, causador da COVID-19, a qual foi declarada como doença pandêmica pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. A partir dessa situação, esforços de diversos países foram realizados para conter a doença e minimizar o risco de transmissão do vírus, uma dessas medidas foi o fechamento das escolas de grande parte do mundo.

Sabe-se que a doença pode afetar gravemente a população acima de 60 anos e pessoas com comorbidades metabólicas. Com relação às crianças, a proporção de casos leves e/ou assintomáticos se mostra substancialmente maior do que a verificada entre os adultos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA - SBP, 2020). Entretanto, a população infantil também pode apresentar a forma grave da doença e evoluir para óbito.

Neste contexto de pandemia, a UFSC realizou uma série de medidas para prevenção e controle da transmissão da doença na comunidade universitária. Dentre essas medidas, destacam-se, segundo Portarias Normativas: a suspensão de atividades de ensino em todos os níveis e modalidades.

Diante desta situação, as aulas no Colégio de Aplicação da UFSC, bem como em todas as instituições de ensino no estado de Santa Catarina, foram suspensas por um período indeterminado, fato este que implicou em estender o prazo desta pesquisa e alterar a metodologia previamente estabelecida, pois ela se efetivaría com observações de campo sobre as crianças dos Anos Iniciais do colégio, sendo imprescindível a utilização do ambiente escolar e a participação destes estudantes.

Posto isso, neste momento apresento ao leitor o que será exposto nas páginas seguintes, para situá-lo sobre a organização em que esta pesquisa foi estruturada, com a finalidade de mantê-lo atento a escrita.

Primeiramente, exponho os caminhos a serem abordados nesta pesquisa com a metodologia proposta para este estudo, relatando quais foram às escolhas e os

motivos que me levaram até elas. Assim como, o contexto da pesquisa e os sujeitos participantes dela.

Logo na sequência, há um estudo de revisões bibliográficas, encontrado no corpo do texto, com as aproximações iniciais ao tema da pesquisa, onde se tem como destaque alguns trabalhos considerados mais relevantes, que se relacionam com as temáticas trazidas para esta dissertação.

No seguimento dos capítulos, será encontrado um referencial teórico com discussões articuladas entre si, possibilitando ao leitor uma compreensão mais significativa do que vem sendo proposto durante toda a trajetória desta dissertação.

Por fim, encontra-se um capítulo destinado aos achados da pesquisa, onde os resultados encontrados na coleta de dados serão expostos ao longo de textos e gráficos, dialogando com reflexões baseadas em Estudos da Infância e Geografia da Infância.

2 METODOLOGIA: OS CAMINHOS, CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De um modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.” – Paulo Freire (2011).

Considerando as perspectivas advindas de estudos realizados no campo da Infância e Geografia da Infância, pensar na criança por meio do ambiente escolar tem sido um fator considerado importante para refletir sobre as pesquisas na construção de conhecimentos científicos e práticas na contemporaneidade acerca do comportamento infantil e das interações sociais produzidas no espaço escolar, visto que, as crianças passam boa parte de seus dias na escola.

Sendo assim, para contemplar as propostas no campo da Infância elencadas ao longo desta dissertação, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória, com abordagem qualitativa com os/as professores/professoras de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC.

O Colégio de Aplicação é localizado no Campus Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no bairro Trindade, em uma área geograficamente residencial, pertencente ao município de Florianópolis. Sua fundação ocorreu no ano de 1961, para a iniciação de práticas docentes aos cursos de Didática da Faculdade Catarinense de Filosofia – PPP Colégio de Aplicação – UFSC (2012).

Nos primeiros anos, o Colégio de Aplicação da UFSC ofertava vagas somente aos filhos de professores e servidores da UFSC, mas em vigor da resolução nº 013/CEPE/92, foi estabelecida uma nova forma de ingresso na instituição, no qual seria por meio de sorteio, contendo três turmas para cada série com no máximo 25 estudantes por sala – PPP Colégio de Aplicação – UFSC (2012).

Para além das práticas docentes, o colégio também proporciona o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de licenciatura e cursos ligados a educação, segundo exigências decretadas a partir da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Seguindo ainda uma política educacional adotada pela UFSC, o colégio visa por uma trilogia entre o Ensino, Pesquisa e Extensão.

De acordo com as propostas do Projeto Político Pedagógico (2012, p. 6) da instituição, o Colégio tem como objetivo geral proporcionar aos estudantes “[...] a transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento como o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos”, considerado estes como fatores essenciais no desenvolvimento do ser humano, respeitando-os como sujeitos de direitos.

Com a intenção de atender a comunidade educativa, o Colégio de Aplicação da UFSC apresenta como um de seus objetivos específicos, “Possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica”. (PPP Colégio de Aplicação – UFSC, 2012, p.7).

Ainda com base no Projeto Político Pedagógico (2012) é possível afirmar que:

As crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio e utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar. (PPPCA, 2012, p. 11).

Portanto, a partir dessa citação, entende-se que o colégio busca como princípio valorizar e compreender o educando como ser pertencente à sociedade, fazendo com que suas práticas cotidianas sejam vistas e representadas, dotadas de valores pela instituição.

Neste sentido, esta instituição da Rede Pública, atende em média cerca de 950 estudantes no seu total, sendo eles crianças a partir dos 6 anos de idade, contando com os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse total, 15 turmas são referentes aos Anos Iniciais com aproximadamente 25 estudantes em cada sala, já os Anos Finais contam com 12 turmas, também de 25 estudantes e no Ensino Médio, 12 turmas com no máximo 25 estudantes também, totalizando 38 turmas.

Quadro 01 - Quadro de turmas atendidas no Colégio de Aplicação da UFSC (PPP 2012)

Anos	Nº de turmas
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	15
Anos Finais do Ensino Fundamental	12
1º ao 3º ano do Ensino Médio	11
Total de turmas	38

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2019 do Colégio de Aplicação da UFSC.

Desta maneira, vale ressaltar que o colégio tem definido no decreto de 1946 por ser uma escola “experimental”, possibilitando práticas pedagógicas diferenciadas. Assim sendo, estas práticas estão divididas em 3 grupos, as turmas “A”: fundadas no Construtivismo; as turmas “B”: adotadas perspectivas teóricas diversas e as turmas “C”: fundadas na Pedagogia de Projetos, sendo que estas práticas pedagógicas são mais concretas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para dar conta da demanda citada anteriormente e das práticas pedagógicas nos Anos Iniciais, o colégio dispõe de professores, no qual a organização está descrita no quadro 02.

Quadro 02 - Organização e quantidade de professores que atuam nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC.

Série / Ano	Quantidade de professores
1º ano	3
2º ano	3
3º ano	3
4º ano	3
5º ano	3
Total	15

Fonte: Site oficial do Colégio de Aplicação da UFSC.

Sendo assim, o funcionamento do Colégio de Aplicação da UFSC ocorre em dois turnos, matutino e vespertino, tendo uma divisão do número de turmas nesses dois períodos. Durante o turno matutino, acontecem as aulas dos 4º e 5º anos dos Anos Iniciais e de todas as turmas do Ensino Médio, já no turno vespertino ocorre o

atendimento as turmas do 1º anos, 2º anos e 3º anos dos Anos Iniciais e ainda para todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, além das aulas extras que ocorrem no contraturno de cada turma, de acordo com as demandas.

As aulas do período matutino iniciam às 07h30min e se estendem até às 11h50min para os Anos Iniciais e até às 12h30min para o Ensino Médio. No período vespertino, para ambos o horário de funcionamento é das 13h30min às 17h50min.

Sua estrutura organizacional é composta por quatro blocos, sendo construídos ao longo do tempo e de acordo com as necessidades para a melhoria da dinâmica de funcionamento do próprio colégio. No bloco A, se encontra o setor administrativo e os Anos Iniciais; no bloco B, está localizada a Biblioteca, a Brinquedoteca, salas de Recuperação de Estudos e as salas de projeto.

No bloco C, estão no piso térreo, os Laboratórios de Química, Física, Biologia e ainda as salas ambientes das disciplinas de Matemática, Geografia e Ciências; no primeiro andar deste mesmo prédio encontramos os Laboratórios de Informática e Línguas Estrangeiras, salas de aula das disciplinas de Inglês, Espanhol, Alemão e Francês e no segundo e último andar, as salas de estudos dos professores de todas as disciplinas. No bloco D, são os segmentos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no qual se encontram as salas de aula.

Considerando as particularidades previamente abordadas, a escolha por esta instituição de ensino como local a ser realizada a pesquisa, se deu pelo fato do processo de ingresso neste colégio, que ocorre por meio de sorteio, o que promove maior pluralidade de culturas expressas pelas crianças que frequentam aquele ambiente escolar. Além do mais, o espaço escolar, a proposta pedagógica e a formação dos professores que atuam nesta instituição de ensino potencializam a construção de conhecimentos na área da educação. Neste momento, considerando a trajetória acadêmica da autora deste estudo, é importante ressaltar que a mesma não possui mais nenhum tipo de vínculo com Colégio de Aplicação da UFSC.

Para além do estudo exploratório realizado com os professores de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC, esta dissertação contempla um referencial bibliográfico que contextualiza elementos advindos dos campos de estudos da Infância, da Geografia e da Geografia da Infância, que são essenciais e sustentam esta pesquisa.

Neste caso, como pressupõe os estudos da Infância, “Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas,

necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista" (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

Considerando isso, para auxiliar na construção de conhecimentos científicos no campo da Infância, se faz necessário pensar e compreender as particularidades dos procedimentos metodológicos que norteiam estas pesquisas. Pois como afirma Fonseca:

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público. (2002, p. 11).

Dentre outros tipos de estudos, Zanella indica que as pesquisas de natureza exploratória:

Tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa, aparentemente simples, explora a realidade buscando maior conhecimento, para depois planejar uma pesquisa descritiva. (2013, p. 33).

Ao mesmo tempo, a pesquisa qualitativa:

Não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Considerando todas as características abordadas nos últimos parágrafos, este trabalho foi previamente submetido e aprovado após análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos por meio da Plataforma Brasil (sistema on-line), Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 38875020.8.0000.0118.

Os critérios de inclusão para os indivíduos que participaram da pesquisa foram: ser professor de Educação Geral dos Anos Iniciais no Colégio de Aplicação da UFSC, de ambos os sexos. Deste modo, os indivíduos que se enquadram nos critérios de inclusão foram contatados via e-mail, contendo informações relativas ao estudo e com um convite para participação deste trabalho, conforme as resoluções nº 466 – 2012 e nº 510 – 2016 dispostos no site do Conselho Nacional de Ética em Pesquisas - CONEP.

O endereço de e-mail dos possíveis participantes foi obtido por contato realizado com a Coordenação de Pesquisa e Extensão – COPEX do Colégio de Aplicação da UFSC. Entretanto, apesar do site oficial do colégio apresentar 15 professores atuando nos Anos Iniciais, a COPEX do colégio nos encaminhou apenas 14 contatos de professores regentes das turmas dos Anos Iniciais.

Após realizar o contato com os professores/as via e-mail, aqueles/as que aceitaram participar da pesquisa, foi solicitado a assinatura digital (via sistema online da UFSC, intitulado Assina@UFSC) de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - APÊNDICE A.

Na sequência o preenchimento e assinatura digital do TCLE por parte dos participantes, este documento foi encaminhado via e-mail para o responsável pela pesquisa. Desta forma, ambos possuem uma cópia do TCLE preenchido e devidamente assinado. Com a assinatura do TCLE o participante autorizou o pesquisador a utilizar todos os dados coletados para fins acadêmicos e científicos, mantendo sempre o sigilo de identificação dos mesmos.

A coleta de dados relativos à pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário semiestruturado - APÊNDICE B, em formato de arquivo *Microsoft Word*, elaborado pelo próprio pesquisador, a fim de atingir os objetivos propostos neste estudo. Este questionário foi composto por 32 questões, de caráter aberto e fechado, abordando informações relativas ao perfil dos entrevistados, o brincar, as brincadeiras e o espaço escolar.

Os indivíduos participantes da pesquisa foram orientados a responder o questionário dentro de um período de 15 dias, ao longo do mês de dezembro, do

ano de 2020. O tempo estimado para preenchimento do questionário foi de 45 – 60 minutos, não sendo considerado necessário a realização de nenhum teste piloto de aplicação do questionário.

Depois da coleta, todos os dados obtidos na pesquisa foram analisados de maneira qualitativa e os resultados expostos ao longo de textos e gráficos, dialogando com reflexões baseadas nos referenciais teóricos da Infância, Geografia e Geografia da Infância.

Neste momento, cabe ressaltar ser importante a participação dos/das professores neste estudo, pois ele pode contribuir para auxiliar estes profissionais que atuam na educação, sobretudo, nos Anos Iniciais na compreensão do brincar e a sua relação com a construção das territorialidades infantis e de suas culturas por meio destas interações com o espaço escolar.

Deste modo, acreditamos que esta pesquisa poderá servir de subsídio para atuação destes professores/as em suas atividades junto aos Anos Iniciais, no trabalho diário com as crianças, desde o planejamento e execução das propostas pedagógicas até os possíveis processos de avaliação e suas diversas interpretações dos resultados obtidos ao longo deste trabalho.

3 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO: APROXIMAÇÕES INICIAIS AO TEMA DA PESQUISA

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.” - Paulo Freire (1987).

Para realizar a escrita desta parte da pesquisa, buscou-se por meio de plataformas seguras, analisar teses, dissertações e artigos, destacando assim, a relevância e a importância acerca do tema de estudo proposto nesta dissertação por meio de uma investigação teórica. Ainda, foram adicionadas algumas contribuições de trabalhos já realizados, a fim de clarear ideias que pudessem se aproximar da proposta de pesquisa sobre “As territorialidades das brincadeiras das/dos estudantes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC”.

Para as teses e dissertações, foram utilizados os bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informática em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBCT). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foi utilizada para pesquisar artigos em periódicos, além do site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Por último, também foi pesquisado em sites de eventos como, Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infâncias, este que é o maior e mais importante encontro de pesquisadores que realizam estudos na área da Geografia da Infância.

Inicialmente, não foi estabelecido um recorte temporal para esta etapa da investigação, visto que a Geografia da Infância é uma nova área de conhecimento. Entretanto, as pesquisas relacionadas ao tema proposto, apontaram discussões redigidas e publicadas a partir do ano de 2003. Diante disso, apesar de poucas opções, as escolhas se deram pela seleção dos títulos das publicações.

Vale ainda ressaltar que, essas escolhas foram inspiradas em narrativas que dialogam com o leitor, priorizando, sobretudo, o olhar para as crianças diante de suas vivências e experiências, bem como, as geografias que essas crianças reproduzem na presença de culturas infantis e de suas próprias brincadeiras, em especial, as que ocorrem dentro do ambiente escolar.

Na sequência, a seleção se deu por dois outros critérios. O primeiro deles, foram pesquisas que apresentassem um paralelo entre estudos referentes a

Pedagogia e a Geografia, sobretudo que envolvessem no enredo criança, infância, o brincar e o ambiente escolar. O segundo critério, foi definido de acordo com a leitura dos resumos, sumários e introduções das pesquisas e trabalhos pré-selecionados, com elementos que abordassem a temática Geografia da Infância, estudos da Infância, cultura, identidade infantil, espaço, tempo e território, no qual pudessem dialogar com as brincadeiras no ambiente escolar.

Ao utilizar os seguintes descritores: Geografia da Infância; Criança; Infância; Territorialidades Infantis, foram selecionadas cinco pesquisas, apresentadas no quadro 03:

Quadro 03 – Relação de Artigos, Dissertações e Teses no período de 12 anos.

Relação de Artigos encontrados			
Artigo	Título	Autor(es)	Ano
A1	“Geografia da Infância: Territorialidades Infantis.”	Jader Janer M. Lopes e Tânia Vasconcellos	2006
A2	“A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância”	Jader Janer M. Lopes e Maria Lidia B. Fernandes	2018
A3	“Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e das infâncias”	Jader Janer M. Lopes	2008
A4	“Geografia da Infância: Onde encontramos as crianças?”	Jader Janer M. Lopes e Bruno Muniz F. Costa	2017
A5	“As crianças, suas infâncias e suas histórias: Mas por onde andam suas geografias?”	Jader Janer M. Lopes	2008
Relação de Dissertações encontradas			
Trabalho	Título	Autor(es)	Ano
D1	“Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG)”	Bruno Muniz Figueiredo Costa	2016
D2	“As infâncias e o brincar no contexto escolar: Alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas”	Priscilla Lima Silva	2014
D3	“A condição social do brincar na Escola: o ponto de vista da criança”	Maria Raquel Barreto Pinto	2003
Relação de Teses encontradas			
Trabalho	Título	Autor(es)	Ano
T1	“Lugares da Infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação”	Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria	2014
T2	“Crianças e territorialidades: as brincadeiras nas ruas do bairro da União em Parintins/AM”	Angela Maria Rodrigues de Figueiredo	2017

Fonte: Dados primários (2021).

Os trabalhos escolhidos trazem como ponto de partida a criança e a sua infância. Por outro lado, os artigos trazem perspectivas da própria área de estudos, conceituando alguns elementos fundamentais para a pesquisa, tais como o próprio sentido da Geografia da Infância, territórios, espaços e tempos de concepções geográficas, sendo apresentado pelo primeiro artigo (LOPES E VASCONCELLOS, 2006).

O segundo, (LOPES E FERNANDES, 2018), discute criança, infâncias e espaço urbano, trazendo o espaço e o tempo como elementos indissociáveis, abordando as crianças e seus espaços cotidianos, mais especificamente espaços de suas vidas nas cidades. Já o terceiro (LOPES, 2008), busca romper com a perspectiva adultocêntrica, muito presente em nossa sociedade até os dias atuais, de maneira que coloque a criança em evidência, ou seja, em lugares diferentes dos ocupados por elas tradicionalmente, contribuindo com estudos mais contemporâneos em relação à Infância.

Assim como no primeiro, o quarto artigo (LOPES E COSTA, 2017), realiza uma reflexão sobre conceitos fundamentais para a Geografia da Infância, além de trabalhos que possam contribuir com esses estudos, a partir de um Estado da Arte. Para finalizar, no último artigo, Lopes (2008) traz elementos de aproximações entre estudos sobre crianças e suas infâncias, conversando com o campo da Geografia e refletindo sobre as relações que as crianças passam a estabelecer a partir dos espaços proporcionados a elas e como se representam por meio dele, caracterizando suas próprias identidades infantis.

A primeira dissertação (COSTA, 2016) traz como produto as Vivências da Geografia Escola pelos olhos das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando um diálogo dos significados que as crianças atribuem a este campo, tendo como referência os estudos com base na infância, principalmente a Geografia da Infância.

A segunda pesquisa (SILVA, 2014) discute como as crianças vivem e constroem suas culturas de infância no ambiente escolar a partir do brincar e das brincadeiras, tendo como base estudos da Infância. A terceira e última dissertação (PINTO, 2003), vem mostrar a condição social da criança, partindo da brincadeira no seu sentido amplo, relatando o ponto de vista das crianças em relação ao tempo e ao espaço voltados para esse momento.

Além dos assuntos abordados nos artigos e dissertações apresentadas anteriormente, a primeira tese (FARIA, 2014) tem como base estudos na Infância, no qual traz a relevância da mobilidade e da autonomia como expressões, com base na capacidade das crianças nos espaços sociais e de convivência. Na segunda tese e último trabalho apresentado (FIGUEIREDO, 2017), as conclusões da autora são feitas a partir das brincadeiras, na perspectiva de compreender os processos de construção das territorialidades infantis, vivenciados, neste caso, na liberdade das ruas do bairro da União, em Parantins/AM.

O levantamento dos trabalhos relacionados ao tema estudado, indicaram um número pouco significativo de estudos com temáticas similares a proposta da presente dissertação, que envolvessem diretamente as categorias de análise pesquisadas. Algumas indicaram divergências, sobretudo em relação aos olhares teóricos e metodológicos. Apesar destas limitações, essas pesquisas nos dão base para pensar as relações sociais das crianças, principalmente no contexto escolar, assim como as espacialidades, considerando o momento histórico e social da infância.

Seguindo essa perspectiva, as aproximações das pesquisas citadas anteriormente, contribuíram com a problematização e com as reflexões deste estudo, visto que as categorias abordadas nos trabalhos são similares, compreendendo a importância das territorialidades infantis e a infância na contemporaneidade, tanto para o campo de estudo da Pedagogia, como o da Geografia e para o contexto educacional.

No próximo capítulo, iniciaremos uma abordagem teórica e conceitual sobre os principais elementos e conceitos que ancoram esta pesquisa, a fim de contribuir no entendimento das questões centrais deste estudo e auxiliar no entendimento dos leitores sobre o tema.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a felicidade mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é o maior do que o mundo. - Manoel de Barros (2011).

Partindo de uma perspectiva contemporânea que busca compreender a criança e trazendo um novo olhar sobre ela é que se dá início a este referencial, com base principalmente nos estudos que tangem por meio da Infância, da Geografia e da Geografia da Infância.

Portanto, esta pesquisa apresenta um referencial organizado sobre os temas mais relevantes para o mesmo, dividido em seis tópicos: “A Infância e a Criança”, “O Brincar e as Brincadeiras”, “A Cultura Lúdica”, “A Geografia da Infância” e por fim, “Os Territórios e as Territorialidades no Espaço Escolar”.

Neste sentido, para a Geografia da Infância, as crianças são compreendidas sujeitos geográficos, que vivenciam suas experiências por meio das espacialidades e constroem suas geografias a partir da interiorização das suas próprias lógicas e dos meios sociais em que estão inseridas.

Sendo assim, apresento um breve resumo dos capítulos abordados nesta pesquisa intitulada como “As territorialidades das brincadeiras dos/das estudantes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC”, para que se tenha uma compreensão básica dos assuntos a serem expostos a seguir.

“A Infância e a Criança” – Subseção 4.1 - Aborda algumas reflexões sobre a infância e a criança, utilizando conceitos modernos, visto que este tema passa por constantes alterações, que tendem a continuar acontecendo, pois, a forma em que cada criança vive a sua infância varia conforme os diferentes contextos sociais e suas diferentes culturas.

“O Brincar e as Brincadeiras” – Subseção 4.2 – Apresenta o brincar, o jogo, o brinquedo e a brincadeira, conceitos que podem variar de acordo com o contexto em que as crianças que brincam estão inseridas. A brincadeira é considerada algo sério para a criança, sendo uma atividade social que demanda condições socioculturais

para se efetivar, pois é durante o ato de brincar que a criança vai recriando a realidade, utilizando e incorporando nesta ação os próprios sistemas simbólicos.

“A Cultura Lúdica” – Subseção 4.3 - Trata da cultura lúdica, um conjunto de procedimentos específicos e característicos, desenvolvido por crianças e que permite tornar a brincadeira possível. Deste modo, a construção da cultura lúdica ocorre por meio da brincadeira, desde os primeiros momentos da infância. A edificação deste conhecimento é fundamental, visto que amplia o arsenal de informações das crianças, melhorando a interação entre elas e constituindo parte da cultura de pares.

“A Geografia da Infância” – Subseção 4.4 – Expõe o conceito e implicações da Geografia da Infância, o que nos possibilita entender que as crianças vivem no espaço em sua plenitude geográfica, deixando suas marcas. Assim, elas podem construir e desconstruir formas, estabelecer lugares e territórios, vivendo seus afetos e seus desejos, ou seja, ela não significa apenas passagem, pois vivencia este espaço como possibilidade de modificação e de transformação.

“Os Territórios e as Territorialidades no Espaço Escolar” – Subseção 4.5 - Discute os termos territórios e territorialidades aplicados ao contexto do espaço escolar. Deste modo, se entende que o território se forma a partir do espaço, sendo resultado de ações realizadas por um ator, neste caso a criança, caracterizando a territorialização.

4.1 A Infância e a Criança

Para iniciar as discussões presentes nesta dissertação, esta subseção abordará algumas reflexões sobre a infância e a criança, evidenciando conceitos imprescindíveis para a compreensão desta pesquisa. É importante ressaltar que compreendemos infância e criança na perspectiva moderna, que está em constante mudança e tende a continuar, pois a forma em que cada criança vive a sua infância varia de acordo com os diferentes contextos sociais e suas diferentes culturas.

A infância e a criança passaram a ser escopos centrais em diversas áreas de conhecimento, culminando na Sociologia da Infância e Antropologia da Criança, nas quais passaram a dar maior visibilidade e centralidade para a criança. Desde então, a busca por entender as representações infantis, cores e formas do processo de construção social da infância dentro do ambiente escolar e o papel ou função que a

escola desempenha, seja como espaço de disciplina ou de socialização das crianças, vem sendo cada vez mais frequente e relevante.

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) (Artigo 1. da Convenção), todo ser humano até os 18 anos de idade é considerado criança. Todavia, o conceito de criança pode variar entre as diferentes sociedades e definição de infância predominante em determinada época.

Sendo assim, existem diversas classificações para determinar o período da infância, sendo que no Brasil esta etapa de vida, na qual ocorrem grandes alterações físicas, emocionais e comportamentais, é compreendida entre o nascimento e o início da adolescência, por volta dos 12 anos de idade, podendo ser subdividida em diferentes etapas de acordo com as faixas etárias. Além disso, é importante pensar a infância no plural e não no singular, pois não existe uma única infância, visto que este período da vida pode ser vivenciado de diversas maneiras, conforme a realidade na qual determinada criança está inserida.

Segundo a história, a infância passou a ser mais percebida a partir do século XVII, tanto nos ambientes familiares, quanto nos escolares, fazendo com que ambas passassem a assumir por vias distintas a responsabilidade da educação das crianças. Este foi um dos principais motivos para que o espaço educativo fosse considerado propício para os primeiros estudos da infância, pois possibilita observar a criança nas suas mais variadas dimensões de desenvolvimento cognitivo, crescimento físico e motor, bem como aos condicionamentos que ela está sujeita.

Com o passar do tempo, a criança passa a ser reconhecida como ser único e pertencente a uma etapa distinta no processo de desenvolvimento humano, possuidora de características e necessidades próprias, que se diferencia do mundo adulto, dando origem a um novo conceito: a infância.

Neste sentido, a infância é considerada como um processo de construção social e as crianças são os principais atores deste processo. Entretanto, conforme exposto e discutido nos parágrafos anteriores, por muito tempo as crianças foram invisíveis aos olhos da sociedade e durante grande parte da Idade Média, foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social e nem autonomia (Sarmento, 2003). Ainda, as crianças possuíam distintos papéis, dependendo do contexto social e da época em que viviam, implicações estas que nos fazem compreender como elas vivem e/ou constroem suas aprendizagens até os dias de hoje.

Atualmente, as diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia e a educação, por exemplo, direcionam suas pesquisas para compreender o tema da infância, dialogando com diferentes especialistas de cada uma das áreas específicas para os aspectos abordados e para diferentes faixas etárias determinadas.

Segundo Sarmento (2003), a infância foi uma construção histórica, resultado de um processo lento e complexo de representações e de produções sobre as crianças, tanto de estruturação de seus cotidianos, como também dos seus modos de vida, em especial a constituição de espaços para as crianças, no início da modernidade, como organizações sociais.

Compreender a infância como construção cultural e histórica é entendê-la como um processo constante e imbricado em um espaço cultural específico dependente de variáveis sociais, como: classe, etnia, raça, gênero, territorialidade, entre outros. Sarmento, ainda afirma, que:

As crianças desenvolvem-se como seres sociais no quadro das possibilidades delimitadas pela regulação social da infância – conjunto de dispositivos formais e informais, normativos e simbólicos, de conformação de comportamentos e disposições das crianças – a qual é influenciada e reconfigurada parcialmente, pela sua ação. (1997, p.17).

Compreender a infância como uma categoria social, permanente e geracional, exige também compreender que as crianças são consideradas como sujeitos ativos, criadores de cultura, capazes de influenciar o meio, ao mesmo tempo em que são por ele modificadas. (Sarmento, 2008).

Sendo assim, as crianças são consideradas atores sociais a partir de suas próprias experiências, do modo de ser e das condições sociais em que vivenciam a infância. Elas vivem, sobretudo, no presente e não são meramente sujeitos que estão no mundo em função do futuro, do *vira a ser*, até mesmo como se a única razão da sua própria existência fosse à condição adulta.

Refletir sobre a criança a partir de sua capacidade, em plena interação com o meio, traz à tona a vivência do seu processo de subjetivação, de sua constituição enquanto sujeito ativo e não no sentido quando submete a algo, neste caso, as imposições sociais. Ainda que o processo de construção social da infância e do ser criança como sujeito social, produtoras de cultura sejam condicionados a contextos,

políticos, sociais, econômicos etc., se faz necessário pensar no aspecto social e no meio em que ela se encontra inserida.

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais. (SARMENTO, 2003, p.14).

É por meio dessas interações que as crianças passam a estabelecer processos de aprendizagem, pois a interatividade é eminente. As crianças aprendem umas com as outras, nos espaços compartilhados. São durante essas trocas que as crianças passam a estabelecer culturas de pares, isto é, um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação umas com as outras. (CORSARO, 1997, p. 114).

A cultura de pares permite com que as crianças se apropriem, reinventem e reproduzam o mundo que as rodeiam. A convivência com as outras crianças, por meio da realização de atividades e rotinas escolares as permite afastar os medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções são necessárias para um mundo melhor e seu entendimento, fazendo parte do processo de crescimento das crianças. (Sarmento, 2003, p.14).

Reconhecer a infância com todos esses elementos citados anteriormente, é compreender, de acordo com Lopes (2008), um tempo e um lugar no mundo, no contexto social, e as crianças, sujeitos constituintes dessa categoria, são ativas diante do processo de delimitação das condições sociais de sua existência. Ainda para o autor, como é apontado em suas pesquisas:

A infância não é também o não-lugar, o não-tempo. As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido [...]. (LOPES, op. Cit., p.77)

Para além disso que foi dito, existe uma questão relevante considerada por Sarmento (2003), em relação aos estudos das culturas da infância, que é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos, realizando os processos de significação, produzindo culturas infantis, contribuindo ativamente na construção de culturas em que se encontram inseridas, como afirma o mesmo autor:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2003, p.12).

Ainda falando de cultura infantil, pode-se dizer que ela se encontra estruturada em 4 eixos, sendo esses: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Segundo Sarmento (2004), a interatividade se faz presente em diversos momentos, principalmente, quando se trata da brincadeira e o contato com o outro. A ludicidade pode ser comparada com algo mágico, sendo representada em todos os momentos possíveis vivenciados pelas crianças, tornando assim as atividades sociais ainda mais significativas, partindo de um pressuposto real. A fantasia do real vem para contemplar o “mundo do faz de conta” dando ainda mais sentido ao mundo da criança, partindo de um pressuposto menos invasivo. Por fim, a reiteração faz com que as crianças tenham domínio da construção de suas ações e da gestão do seu tempo.

Neste sentido, vale afirmar que, o lugar da criança, é o lugar das culturas da infância, mas este lugar está sempre em constante mudança, reestruturado pelas condições estruturais presentes em nossa sociedade, que por sua vez, definem as gerações em cada momento. Sendo assim, Sarmento ainda afirma que:

As crianças desenvolvem-se como seres sociais no quadro das possibilidades delimitadas pela regulação social da infância – conjunto de dispositivos formais e informais, normativos e simbólicos, de conformação de comportamentos e disposições das crianças – a qual é influenciada e reconfigurada parcialmente, pela sua ação. (1997, p.17).

A compreensão da criança como sujeito social pode resultar do meio em que ela está inserida e da cultura vigente neste ambiente, compreendida como fator

social, externo e coercitivo, gerando uma condição propícia para a reprodução cultural. Desta forma, o reconhecimento da infância possibilitou duas compreensões: a promessa de igualdade, liberdade e emancipação, bem como a intolerância com a diferença e a diversidade; uma preocupação acentuada com a uniformidade, que devagar seria formulada pelas instâncias da lei e da educação.

A partir dessas constatações trazidas até aqui de conceitos e compreensões sobre a infância e a criança, torna-se possível entender e observar as crianças mais livres, e tal liberdade são impressas sobre a manipulação do seu meio, especificamente quando envolvem os brinquedos e as formas do brincar.

Diante disso, Vasconcellos (2008) afirma que a criança tem a possibilidade de transformar as circunstâncias e gerar o novo. Ao manipular, a criança é capaz de criar formas de brincar, de compreender e de representar seu cotidiano e a cultura a qual tem acesso.

Por isso, na próxima subseção discutiremos conceitos sobre o brincar e a brincadeira, na ânsia de auxiliar na compreensão de mais ideias fundamentais para esta pesquisa, visto que esses elementos são indissociáveis para o entendimento da infância e de criança.

4.2 O Brincar e as Brincadeiras

O brincar pode ser considerado como uma das principais atividades culturais do ser humano e está presente de maneira intensa no período da infância, uma vez que “A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças” (BORBA, 2007, p.34). Entretanto, o brincar tem sido abordado de muitas formas, em diversas pesquisas e por muitos estudiosos, sendo referido diretamente ao fenômeno lúdico

Desta forma, os conceitos de Kishimoto e Borba foram escolhidos como opções teóricas para nortear este trabalho, pois para Kishimoto (2011): o brincar, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são conceitos que podem variar de acordo com o contexto em que as crianças que brincam estão inseridas, variando conforme as diferentes culturas.

De maneira geral, o ato de brincar é compreendido como um momento em que a criança manipula um sistema chamado brincadeira no qual ela está incluída. Para Kishimoto (2011), o brincar possibilita o desenvolvimento da iniciativa, da

imaginação, do intelecto, da curiosidade e do interesse, bem como o corpo e estrutura psíquica, o senso de responsabilidade individual e coletiva, a cooperação, colocar-se na perspectiva do outro, a capacidade de trabalhar com limites, a memória, a atenção e a concentração por um longo período de tempo.

Ainda segundo a autora, quando a criança brinca ela expressa diante de suas ações a representação dos objetos durante a atividade desenvolvida, além da representação de papéis socioculturais. Logo, a brincadeira traz vantagens para o desenvolvimento da criança nos níveis sociais, cognitivos, afetivos e psicomotores, visto que, além de proporcionar para as crianças a interação, é pela brincadeira que elas se comportam de maneira diferente do habitual em suas práticas diárias, por meio da implementação de regras e limites definidos pelas próprias crianças, ou ressignificada nos casos das brincadeiras tradicionais.

Já, conforme Borba (2007, p. 34), a brincadeira sempre teve um grande significado na vida das pessoas em diferentes épocas e lugares. Para a autora, o conhecimento adquirido pelo brincar perpassa diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro, determinado conforme as mudanças e continuidades.

A brincadeira também proporciona às crianças, a apropriação de signos sociais. Brincando, a criança interpreta o mundo que está posto em sua volta, buscando compreender e “solucionar” os conflitos que são colocados diante da realidade em que se encontra inserida, e por meio da brincadeira, a criança começa a tomar consciência, criando diferentes maneiras de modificá-las.

O brinquedo, por sua vez, é compreendido como sendo todo objeto que dá suporte à brincadeira, estimulador da representação e da expressão de imagens que reproduz na imaginação aspectos da realidade. Ainda, o brinquedo é considerado um objeto privilegiado, pois permite que as crianças transitem entre o mundo real e o mundo fictício, pois enquanto objeto, se constitui como símbolo lúdico, externo à criança e representativo de desejo, o qual é utilizado como uma alusão à representação da coisa real e material.

Em toda cultura, as formas de brincar são vivenciadas de maneiras diferentes, pois a brincadeira está situada de acordo com os contextos sociais e culturais que cada criança está inserida, assim como suas culturas. Em uma mesma cidade as crianças brincam de formas diferentes, pois a brincadeira é vivenciada conforme suas relações sociais, onde por meio dela a criança aprende a pensar e utilizar está

forma de pensamento para descobrir o mundo a que pertence, ressignificando de acordo com suas virtudes e seus valores. Sendo assim, Borba nos afirma que:

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos, construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorporam a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. (2007, p. 33).

Nesta perspectiva, são nas relações sociais que as crianças aprendem as diferentes formas de brincar de cada cultura, ao longo da vida, sendo fundamental que as crianças vivam em sociedade, compartilhando e trocando experiências com a família, outras crianças e adultos, para que aprendam as diferentes formas de brincar no mundo inteiro.

A brincadeira possibilita que as crianças aprendam a lidar com situações distintas de frustrações, que são comuns em nosso cotidiano e na nossa vida. Por meio dela, as crianças também aprendem a expressar suas afetividades, como ganhar e perder, dando novos sentidos às formas de brincar e ampliando sua cultura lúdica.

Com base nisso, é perceptível que por meio das brincadeiras as crianças descobrem desafios novos que as levam a questionar sobre suas atitudes e seus comportamentos diários, além de perceberem os problemas impostos pelo meio, pelas pessoas e outras crianças, assim como pela realidade com a qual interagem.

De acordo com a autora Kishimoto (2011), as brincadeiras infantis são classificadas como: brincadeiras tradicionais infantis; brincadeiras de faz de conta e brincadeiras de construção.

Cada uma dessas brincadeiras, de acordo com suas modalidades, é contida de valores culturais, regras de convivência, vínculos afetivos e sociais, além da presença do imaginário e da criatividade da criança em representar seus sonhos e fantasias por meio da ludicidade.

As brincadeiras tradicionais infantis são consideradas parte da cultura popular, pertencente ao folclore, fazendo parte da cultura infantil. Esta atividade está

em constante transformação, transmitida por meio da oralidade, de geração em geração.

Ainda sobre as brincadeiras tradicionais, Kishimoto (2011) ressalta que elas possuem a função de reproduzir a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social, permitidas pelo prazer do brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas de maneira espontânea conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil possuí a presença do lúdico e da situação imaginária.

Consideradas de grande importância para Kishimoto (2011), as brincadeiras de construção enriquecem a experiência sensorial, estimulando a criatividade e auxiliam no desenvolvimento das habilidades das crianças. De acordo com os conceitos já trazidos pela autora citada, o brincar também é provedor de imaginação, bem como, do desenvolvimento cognitivo, da aquisição de linguagem, do conhecimento e principalmente da socialização e interação das crianças. Além disso, o brincar se constitui por regras de convivência, vínculos afetivos e sociais.

As brincadeiras da criança se constituem, sobretudo, em instituições sociais, e estas também se dão no lugar e também no não-lugar, transitando entre espaços destinados para estas ações e aqueles destinados às ações com um viés mais disciplinar. Com isso, a escola se constitui em lugar e não-lugar do brincar, possibilitando a transição entre a existência da ordem e disciplina imposta pela realidade do brincar.

Deste modo, a escola se institui como forma de tradição cultural, organizando e legitimando uma cultura escolar (Delgado e Muller, 2005) cujo tempo e espaço possuem características específicas. A escola pode ser então, um lugar aberto para potencializar a criação e a recriação, e não apenas como um espaço e tempo somente do real, mas um espaço-tempo de trânsito entre o real e seus mais diversos sentidos.

Nas instituições escolares, o brincar tem ocupado um espaço cada vez mais distante das crianças. O estudante ao ingressar no Ensino Fundamental, se depara no espaço dos conteúdos pedagogicamente organizados, dos currículos formais e dos instrumentos avaliativos e institucionalizados, o que diferencia do cotidiano vivido na Educação Infantil.

Por estas características, com o passar do tempo o brincar foi considerado também como uma ferramenta pedagógica de aprendizado. Sendo assim, a didática

pode se apropriar dos elementos do brincar e da brincadeira para tornar o aprendizado mais interessante e desafiador. Por isso, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social” (BROUGÈRE, 2002, p. 20).

A brincadeira, embora muito mencionada nas propostas direcionadas à infância, ainda requer um olhar sensível para sua compreensão e para a efetivação das intencionalidades pedagógicas, pois exige do professor nos momentos de brincadeira, livre ou espontânea, um olhar atento em relação à brincadeira e atitudes da criança durante esses momentos.

Nesse sentido, esta pesquisa entende a importância do brincar como ferramenta pedagógica, e da sua importância na rotina escolar das crianças, inclusive nas diferentes formas de brincar dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois “constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos” (BORBA, 2007, p. 43).

Sendo a brincadeira considerada coisa séria para a criança, ela também é uma atividade social que demanda condições socioculturais, para se efetivar, fazendo com que tenha necessidades de suportes culturais. É por meio dela que a criança vai recriando a realidade, usando sistemas simbólicos próprios. Posto isso, a brincadeira não pode ser considerada como “natural” da criança, ela é o resultado de muito trabalho adquirido nas interações das relações culturais, ou melhor, a criança “aprende” a brincar e brinca de diferentes formas em diferentes culturas.

Com isso, a brincadeira é de suma importância para a apropriação dos conhecimentos e se configura como revolucionária, pois é nela que constantemente as crianças exercitam o domínio de si e do mundo social.

Nesta perspectiva, a brincadeira se torna efetiva dentro de um contexto. Então, enquanto fator social, a brincadeira assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui, fazendo com que dependendo do lugar e da época, as brincadeiras assumam significados distintos.

Sendo assim, o ambiente escolar é um espaço onde diferentes crianças interagem entre si, de maneira em que sempre há troca de saberes nas mais diferentes relações, como nas trocas entre as próprias crianças, como também nas relações com os adultos que frequentam este mesmo ambiente.

Segundo Borba (2007), a criança que brinca bastante é uma criança que desenvolve liderança, que tem sempre um jeito novo de brincar e uma nova regra para a brincadeira, ou seja, é uma criança que tem flexibilidade, que sabe dialogar e enfrentar situações diversas, que tenha contato com diferentes tipos de etnias, que tenha capacidade de escolha e que desenvolva raciocínio lógico, matemático, de linguagem e espacial. Ainda nesta perspectiva, Borba, afirma que:

O brincar é sugerido em muitas propostas práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Como exemplos, temos músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas [...]. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes até mesmo seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usados com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. (2007, p. 42-43).

A criança é cidadã de direitos, dentre eles do direito de brincar, como consta no Art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90. Neste sentido, mais do que um direito garantido pela lei, a brincadeira tem a ver com a relação de afeto que a criança tem perante o que brinca.

Diante disso, a brincadeira possui um papel indispensável no desenvolvimento da criança, pois permite a ela a troca de experiências, a interação social com o outro, fazendo com que pensem em suas ações por meio de distintas experimentações, diante do jogo, do faz-de-conta, possibilitando a aprendizagem de valores, atitudes e regras, ampliando seu conhecimento.

Para que a brincadeira seja considerada um espaço de aprendizagem no desenvolvimento das crianças, se faz necessário que os/as professores/as sejam capacitados e que levem em suas práticas pedagógicas considerações que o brincar deve acontecer de forma lúdica e espontânea pelas crianças.

No ambiente escolar, o professor se constitui na pessoa mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso e saudável de experiências educativas e sociais variadas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas do conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos,

mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e da organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. (2003, p. 116).

Desta forma, é importante que os planejamentos privilegiem o brincar como uma atividade interativa, como um lugar de troca, de construção e de regras de convivência, no qual a expressão lúdica tem a capacidade de unir razão, emoção, conhecimento, imaginação e realidade, proporcionando às crianças o desenvolvimento de suas competências.

Pelo brincar, observamos que as crianças desempenham diferentes papéis, de acordo com a sua realidade sociocultural, brincando como se fossem pai, mãe, filho/a, médico, mecânico, heróis, bandidos, princesas, entre outros, recriando os personagens observados ou imaginados em suas vivências. Neste contexto, é pelo faz-de-conta, que:

[...] Elas aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de um personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento, mas que evocam emoções, sentimentos e significados, vivenciados em outras circunstâncias [...]. Ao brincar de faz-de-conta as crianças também se tornam autores de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998, p. 22).

Ainda nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de brinquedos diversificados e os jogos, são importantes e devem estar contemplados para além da rotina da Educação Infantil, como também na do Ensino Fundamental, pois,

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular e de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais os quais brinca. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com

outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998, p. 27-28).

Neste sentido, a brincadeira pode ser considerada uma linguagem oficial da infância. Para que as crianças desenvolvam a imaginação, a criatividade, a autoestima, a autonomia, entre outras habilidades, é preciso proporcionar uma diversidade de brinquedos e brincadeiras, bem como, espaços para que estas atividades aconteçam na realidade, que não fiquem somente escritas em propostas curriculares e pedagógicas. Desta forma, a brincadeira é um dos pilares da constituição do sujeito criança, “compreendida como significação e forma social específica que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo”. (BORBA, 2007, p.39).

Considerando que o brincar faz parte da natureza da criança, se faz necessário conceber um espaço privilegiado para o diálogo dessa temática, buscando compreender a brincadeira como um modo de ser e estar no mundo. O brincar deve estar presente também em estudos, nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; deve ainda ser considerada uma expressão legítima da infância; apropriando-se do lúdico para os princípios das práticas pedagógicas, considerando, acima de tudo, a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula como possibilidade para compreender a criança e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do novo ensino fundamental. (Brasil, 2006).

Na subseção a seguir, será discutido a relação entre a criança e o desenvolvimento de sua cultura lúdica, auxiliando na construção e execução das brincadeiras na infância.

4.3 A Cultura Lúdica

Partindo do capítulo anterior, a discussão que será abordada nesta seção da pesquisa trata da questão da cultura lúdica, com destaque para o reconhecimento do papel do brincar no desenvolvimento das crianças.

A história lúdica acompanha a história das culturas da infância mais do que os recortes das leis e das instituições. Existem estruturas que definem a atividade lúdica em geral e a cada brincadeira. Assim, antes de utilizar estas estruturas em novos contextos, as crianças podem executar brincadeiras solitárias ou com outras

crianças, considerando a presença de uma cultura preexistente que auxilia na definição do jogo.

Neste contexto, é necessário ressaltar que a cultura pode ser considerada como um conjunto complexo de sistemas que foram adquiridos pelos indivíduos ao longo da vida, por estarem inseridos em um meio social e decorrente de gerações anteriores. Normalmente, estes sistemas são constituídos por elementos como: conhecimentos, hábitos, crenças, padrões de agrupamento social, organização política, entre outros. Além disso, mesmo que a cultura esteja relacionada a algo específico, pode ter margens para diversas interpretações decorrentes de diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida (KEESSING, 1974; TYLOR, 1871).

Quando pensamos em cultura, brincadeiras e cultura lúdica, Brougère (1998) aponta que a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Desta forma, a cultura lúdica consiste em um conjunto de procedimentos específicos e característicos, desenvolvido por crianças que brincam. É por meio da brincadeira que as crianças adquirem e constroem a sua cultura lúdica, desde os primeiros momentos da infância. Este conhecimento é fundamental, visto que possibilita um arsenal de informações as crianças, otimizando a interação entre elas e constituindo parte da cultura de pares. Brougère, ainda entende cultura lúdica como:

Uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias de uma geração específica). Essa cultura inclui, ainda, um ambiente composto de objetos e, particularmente, de brinquedos [...] (BROUGÈRE, 2010, p. 53-54).

A cultura lúdica ocorre de diferentes modos e em diferentes lugares, a criança que brinca faz o uso de diferentes aspectos da cultura lúdica na escola ou em casa, para além disso, permite com que elementos externos possam influenciar nas brincadeiras. Desta maneira Brougère, diz que,

É certo que, atualmente, nossa cultura lúdica está muito orientada para a manipulação de objetos; sem dúvida, isso é uma dimensão essencial. Como consequência, ela evolui, em parte, sob o impulso de novos brinquedos. Novas manipulações (inclusive jogos eletrônicos e de vídeo-game), novas estruturas de brincadeiras, ou

desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010, p. 54).

Crianças que dispõem de cultura lúdica possuem determinado número de referências intersubjetivas que podem ser utilizadas na construção e interpretação do jogo, o que pode não ser visto por outros indivíduos como tal. Desta forma, a cultura lúdica é composta por um certo número de esquemas que possibilitam o início de uma brincadeira, produzindo uma realidade diferente do que é vivenciado durante as atividades cotidianas. Sendo assim,

O processo usado na construção da cultura lúdica tem todos os aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano (papel da experiência, aprendizagem progressiva, elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura conforme diferentes critérios, importância da criatividade no sentido chomskyano), e não é por acaso que o jogo frequentemente é tomado como modelo de funcionamento social pelos sociólogos. Pode-se então considerar que através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade. (BROUGÈRE, 1998, p.115).

As brincadeiras regidas por meio da cultura lúdica possuem regras vagas, permitindo a execução de atividades que envolvem imaginação, imitação e ficção. Ainda, a ludicidade pode estimular a produção de jogos em função dos interesses particulares das crianças, envolvendo assuntos atuais. Ou seja, os elementos culturais presentes no ambiente das crianças estão envolvidos no desenvolvimento da brincadeira.

O processo de construção da infância contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica em cada criança, agregando ferramentas que tornam o jogo e as brincadeiras possíveis. Logo, a criança é capaz de criar novas formas de brincar, compreender e representar o seu cotidiano e a cultura na qual está inserida durante estas brincadeiras.

Ainda, Brougère (2002) define o brincar como um espaço de criação cultural por excelência. Segundo o autor, é no ato de brincar que a criança encontra uma distância com o mundo real além de ser uma atividade repleta de significados sociais e que precisa de aprendizagem, deste modo pode-se afirmar que a criança aprende a brincar, não nasce sabendo. Como afirma o próprio autor:

Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de toda sua experiência lúdica acumulada [...] essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. (BROUGÈRE, 1998, p. 110).

Sendo assim, comprehende-se que a cultura lúdica ocorre a partir das interações sociais em que a criança estabelece, do contato direto ou indireto, por meio de jogos, brincadeiras, brinquedos ou até mesmo com seus pares, tendo sua raiz como afirma Brougère (2002) na interação entre mãe e bebê.

É importante ressaltar que a cultura oferecida pela mídia é um dos elementos que podem incidir de maneira direta na construção da ludicidade, visto que muitas crianças realizam atividades que envolvem a utilização de materiais tecnológicos, como a televisão e alguns tipos de brinquedos. Por outro lado, Monteiro e Coll Delgado (2014) apontam que a industrialização dos brinquedos e a institucionalização das brincadeiras em determinados espaços pode gerar um distanciamento na relação entre as gerações mais velhas e as crianças.

Além disso, as autoras supracitadas ressaltam que se até para uma criança a inserção em determinada cultura de pares infantil pode ser difícil, a introdução de um adulto neste universo se torna ainda mais complexa e desafiadora. Logo, escutar as crianças como as principais constituintes deste processo, é de fundamental importância para compreender os detalhes das culturas infantis e seus impactos no desenvolvimento destes seres.

Na sequência, a relação entre as crianças, culturas infantis e suas repercussões na instituição de territórios serão abordadas no contexto de Geografia da Infância.

4.4 A Geografia da Infância

A Geografia da Infância recebeu muitas influências para chegar até os dias atuais. Pensar o papel da cultura no desenvolvimento infantil, foi uma das principais indagações a serem feitas por grandes estudiosos, como Margaret Mead, uma pesquisadora das ciências humanas e sociais desde o início de século XX, que com

estudos buscava desconstruir a ideia de comportamento infantil como algo biologicamente determinado.

Estudos realizados por Friedmann (2011) apontam que a antropóloga Mead, apesar de ser uma das pioneiras nos estudos da infância, obteve pouco sucesso naquela época, pois não tinha com quem estabelecer diálogos. Ainda, no ano de 1970, alguns estudos acerca da Geografia da Infância também começaram a surgir com mais fôlego na Inglaterra e na França, principalmente por conta de possíveis discussões entre a Antropologia e a Sociologia.

Podemos situar a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço (LOPES, 2013, p. 284-285).

Já no início do século XXI, a Geografia da Infância passa a ser considerada um campo de estudos no Brasil com a principal influência do Geógrafo Jader Janer Moreira Lopes no qual tem se dedicado por mais de uma década a estudos voltados para a infância, juntamente com outros estudiosos, mas principalmente em diálogos com a pesquisadora Tânia Vasconcellos, que tem como formação inicial a Pedagogia. Para Lopes:

A Geografia da Infância busca olhar para as crianças e suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, tais como: paisagem, o território, o lugar e outras, mas também o desejo de compreender as geografias das crianças, suas expressivas potências nas formas de vivenciarem, organizarem e construírem o espaço da sociedade e de seus mundos vividos.

A Geografia da Infância reconhece que as crianças possuem uma linguagem espacial própria, uma memória espacial, uma vivência espacial, que difere da vivência dos adultos, mas contextualizadas em seu meio e em constante unidade e interface com a sociedade e a cultura. Difere-se dos tradicionais estudos que se firmaram no campo da Geografia, que reconhecem que as relações espaciais das crianças se dão de forma gradativa e se estendem de um centro para a periferia, deslocado de seus contextos [...]. (LOPES, 2017, no prelo).

Além dos estudos da Geografia da Infância, muitos outros debates têm contribuído para a compreensão da infância, com os diálogos estabelecidos pelos autores Corsaro, Sarmento, Pinto, entre outros. Entendimento esse que busca compreender a Infância como sociedade, assim como as demais categorias geracionais da mesma maneira que as múltiplas infâncias presentes no mundo.

Partindo então de estudos da Geografia da Infância e buscando compreender os espaços utilizados pelos estudantes dos anos iniciais para seu desenvolvimento nos momentos voltados à brincadeira, se faz necessário alguns apontamentos sobre conceitos específicos que permeiam a área da geografia, que também serão abordados com mais profundidade no próximo capítulo. Desta maneira:

A geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias. (LOPES, 2006, p.122).

Ainda de acordo com Lopes (2006), é necessário distinguir a infância de criança, pois a infância, para campo de estudos da Geografia da Infância “seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve.” (LOPES, 2006, p. 122).

Sendo assim, os estudos da Geografia da Infância buscam traçar perspectivas relevantes como, a questão de gênero, faixa etária, condições econômicas, etnias e assim por diante, apontando representações diferenciadas nas questões de tempo-espacó, como podem apontar as considerações feitas por Lopes e Vasconcelos (2006).

Diferentes concepções de infância são estabelecidas pelo mundo e estão atreladas a questões de ordem econômica, política, religiosa, cultural, entre outras tantas. Sua combinação revela as representações que as sociedades têm de suas crianças e infâncias e aponta as possibilidades abertas a esses sujeitos no meio social. Por isso, atos e comportamentos das crianças não podem ser tomados como meros arranjos do agora, mas produto do patrimônio cultural humano que é aprendido e contribui para o seu desenvolvimento.

A infância é o lugar social de onde falam as crianças em conjunto com outros sujeitos sociais pertencentes a nossa sociedade. A partir dela as crianças vivem e se

relacionam com seus diferentes mundos e também com os adultos. Em um movimento simultâneo, a mesma criança que é influenciada pela infância à qual pertence, também ajuda em sua construção, dentro de suas possibilidades. Neste sentido, Lopes e Vasconcellos destacam que:

As territorialidades infantis pressupõem um embate entre as concepções do adulto e da criança, da família e das instituições, da cultura de massas e da cultura popular, enfim, todas as demais que definem o modo de vida das crianças. (2005, p. 41).

Paralelamente a isso, a Geografia da Infância nos possibilita entender que as crianças vivem no espaço em sua plenitude geográfica, deixando suas marcas, por meio de suas interações e representações nestes lugares. Sendo assim, elas conseguem construir e desconstruir formas, estabelecer lugares e territórios, vivendo seus afetos e seus desejos. Busca ainda compreender as crianças nos espaços vividos, entendendo suas lógicas, ouvindo-as e aprendendo com elas, percebendo sua presença no mundo e ainda respeitando suas formas de ser e estar. Sendo complementado por Vasconcellos:

O conceito de territorialidade implica a ideia de disputa. Portanto, compreender a infância como territorialidade é concebê-la como processo dinâmico, permanente, inconcluso de embate dos diferentes agentes de produção da infância – dentre eles as crianças que a partir dos diferentes modos pelos quais se apossam dos lugares a elas destinados, emprestam-lhe novas configurações e sentidos, criam para si novos e inusitados lugares. (2008, p. 19).

Assim, podemos afirmar que existem tantas infâncias proporcionalmente aos contextos sociais inseridos em tempos e espaços específicos, o que produz diferentes formas de ser criança (Lopes, 2005). Deste modo, “(...) tornar-se criança em determinado grupo social faz parte do processo de endoculturação (...)” (LOPES E VASCONCELOS, 2006, p. 111), pois ninguém nasce em um vácuo social. Ao nascerem, as crianças são apresentadas a um mundo que veio sendo espacial e historicamente construído ao longo do processo de evolução humana. Especificamente, em seu grupo social, as crianças tomam contato com um emaranhado de sistemas simbólicos e de significações previamente estabelecidos e que preenchem todos os seus aspectos culturais.

Neste sentido, todos os elementos ligados à infância tendem a ser compartilhados por atores sociais diversos – família, escola, Estado, empresas e demais instituições, de acordo com um projeto de infância socialmente construído. Espaços e tempos são pensados de acordo com um sistema preestabelecido dentro de uma lógica encaixada em uma visão adulta da criança e da infância, sendo revelada ainda atualmente uma atitude adultocêntrica presente nas interações entre crianças e adultos, que coloca as crianças em uma posição passiva diante do mundo. Por isso, Vasconcellos aponta que:

À infância, portanto, dá-se em um amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto, das territorialidades de criança e das instituições que regulamentam a infância, da relação da criança com a produção e consumo da cultura de massa e cultura popular. (2008, p. 19).

A cultura de infância é essa rede de significados construída pelas interações entre as crianças com o mundo que as garante a condição de grupo cultural, com sistemas próprios de produção simbólica.

Lopes (2018) pensa e repensa que o espaço da criança não está só no sentido geográfico, mas está também no sentido de “lugar” pertencente ao que se adquire ao longo de nossas vidas, seja ela enquanto jovem, adulto ou até mesmo idoso, sem contar na vida das próprias crianças. Neste sentido, o espaço não se faz presente somente na infância ou no passado das pessoas, ele também é um componente atual na vida de cada um de nós, no qual se permite reconfigurar no convívio do dia a dia das pessoas.

Vale ressaltar que a dimensão territorial envolve não somente o poder de alguém ou de um grupo sobre um determinado espaço, mas para, além disso, o controle do deslocamento e do movimento do outro. Os diferentes territórios podem se ligar, combinar e entrelaçar, revelando muitas vezes os conflitos de diversos grupos sociais em suas espacialidades e o destino esperado para seus diferentes sujeitos, tendo em vista o que Lopes pontua:

Toda criança é criança de um local. De forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência. Ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes

parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. (2018, p.39).

Por isso, as crianças se apropriam desses espaços e lugares, reconfigurando, reconstruindo, e para, além disso, se apropriam de outros, forjando suas próprias territorialidades, ainda segundo o autor, seus próprios territórios usados. Sendo assim, a infância se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas da infância, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições, resultando desse embate uma configuração atual chamada de territorialidades das crianças, geografias construídas por elas.

Como também é destacado pelo autor, a criança não está no espaço, não está no território, não está na paisagem, ela é o espaço, ele é o território, ela é o lugar e a paisagem, portanto, uma unidade vivencial (LOPES, 2007; 2012).

Nesta abordagem, a criança no espaço não significa apenas passagem, pois ela vivencia este espaço como possibilidade de modificação e de transformação. Para Lopes (2009), “[...] se a criança é um sujeito histórico, como vem sendo alardeado nos discursos mais contemporâneos, podemos afirmar que ela também é um sujeito geográfico”. (p.131). Ser considerada como sujeito geográfico, é, sobretudo aquele sujeito que está no mundo, ou seja, é o ser no mundo.

Portanto, a Geografia da Infância pensa os espaços geográficos e constituição dos territórios pelo ponto de vista das crianças, pois leva em consideração a participação destes estudantes em discussões do cotidiano escolar, visto que o encontro de conhecimentos e os olhares geográficos podem auxiliar no crescimento destes indivíduos como sujeitos ativos na construção dos espaços, no contexto deste trabalho, o território escolar.

4.5 Os Territórios e as Territorialidades no Espaço Escolar

Assim como a infância e a criança, o espaço, o território e a territorialidade também são estudados e pesquisados por diversos autores e em diversas áreas do conhecimento, recebendo enfoque de acordo com determinada perspectiva. Entretanto, aqui cabe compreender esses contextos por um viés da Geografia e da Geografia da Infância, que servirá de base para a compreensão final desta pesquisa.

Conforme Raffestin (1993), os termos espaço e território não são equivalentes, visto que o espaço é considerado anterior ao território. Deste modo, o

autor destaca que o território se forma a partir do espaço, sendo resultado de ações realizadas por um ator. Ou seja, quando um ator se apropria de determinado espaço, de maneira concreta ou abstrata, acaba por territorializar este espaço.

Portanto, de acordo com Raffestin:

O território, nesta perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a "prisão original", o território é a prisão que os homens constroem para si. (1993, p. 144).

Por parte, as territorialidades são entendidas como ações produzidas pelos diferentes agentes, em diferentes escalas, não só do ponto de vista material, mas também incluem elementos simbólicos que são transmitidos coletivamente: linguagem, crenças, comportamentos e outros.

Na especificidade de Geografia, também existem diferentes entendimentos sobre território e territorialidade, primeiramente em torno da "materialidade do território", buscando compreendê-lo nas suas mais diversas dimensões, que se encontra ligada diretamente à interação de sociedade-natureza. Na Ciência Política, este conceito é visto como relação de poder. A Economia utiliza o termo território enquanto força produtiva. Na Sociologia, o termo território tem como foco as relações sociais, enquanto para a Antropologia, território é considerado o termo para estudar as sociedades tradicionais. Já a Psicologia, se apropria deste termo para incorporá-lo no debate referente à subjetividade ou a identidade pessoal (Haesbaert, 2007).

Com base neste enfoque, Haesbaert (2007) reúne diferentes posições de território agrupando-as, mas levando em conta apenas três vertentes básicas: a jurídica-política, no qual o conceito de território é visto como um espaço delimitado e controlado, ligado ao poder político do estado; a dimensão econômica, compreendendo o território por meio das relações de produção econômicas e das forças produtivas e por fim, o território como uma interpretação naturalista, basicamente baseado nas relações entre a sociedade e a natureza, ganhando força, principalmente a partir dos anos 90.

Partindo então da concepção naturalista, a territorialidade é limitada ao seu caráter biológico, o que nos faz pensar na territorialidade humana ser moldada por um comportamento instintivo ou geneticamente determinado (Haesbaert, 2007). A

ligação de território com a natureza é bem explicita, quando se trata de fonte de recursos e meios materiais de existência, apresentando alguns riscos por elevar a natureza humana como centro nessa relação sociedade e natureza.

Já o território a partir de uma vertente econômica, pode ser entendido por controle como fonte de recursos, concepção bastante utilizada por estudiosos e pesquisadores, dando enfoque no território e nos processos de territorialização ligados às sociedades tradicionais. Dentro da Geografia Política, o território é concebido como um espaço concreto em si, sendo apropriado e ocupado por um grupo social.

Ainda para o autor Haesbaert (2007), o território é produto da apropriação de um dado segmento do espaço por um determinado grupo social, onde se estabelece relações políticas de controle ou relações afetivas, identitárias e de pertencimento. Mas este território só seria possível por meio de uma perspectiva que integre as diferentes dimensões sociais da sociedade com a natureza. De acordo com ele,

[...] Se não for possível de forma total, que pelo menos seja trabalhada e forma articulada/ conectada, ou seja, integrada. Pelo menos ao nível individual ou de grupo, precisamos de alguma forma partilhar um espaço que, no seu conjunto, integre nossa vida econômica, política e cultural. (HAESBAERT, 2007.p.76).

Haesbaert (1999) considera a identidade importante para entender a dinâmica do território. No mundo em crise de valores e de sentido, a identidade não é apenas uma luta para defender um direito à diferença, mas acontece ao mesmo tempo de resistir ao processo de homogeneização da globalização, onde o valor de mercado é quem dita as regras da vida. Neste sentido, pode ocorrer que as novas identidades surjam de forma consciente ou não, uma contraposição a este processo excluente.

Portanto, é importante destacar essas concepções que envolvem as diferentes perspectivas teóricas da categoria de território, para que se possa ter um entendimento e uma visão mais ampla de sua complexidade. O território identitário, por sua vez, envolve os diversos níveis de relação do homem com o seu espaço, que perpassa por suas interações com este meio. A compreensão destes fatores servirá para que se tenha uma visão mais completa para analisar as territorialidades infantis e suas singularidades.

Para o autor, o processo de construção dos territórios é dinâmico, podendo ser construído, desconstruído e reconstruído em novos lugares. Nesse processo, o território apresenta múltiplas dimensões, sendo ao mesmo tempo, espaço, concreto, dominado, instrumento de controle e exploração, podendo ser diferentemente apropriado de forma concreta ou abstrata, por meio do qual se produzem símbolos e identidades, ou melhor, “uma multiplicidade de significados que agem de forma conjunta com funções estratégicas, variando conforme o contexto em que são construídos”. (HASBAERT, 2006, p.10).

Concomitantemente, Lefebvre (2013) afirma que a constituição de território a partir do espaço pode englobar diversos aspectos, como os históricos, sociais, culturais e mentais. O autor destaca que nestes espaços geográficos podem ocorrer relações conflituosas, condicionadas pelas estruturas hierárquicas existentes. Ainda, durante o desenvolvimento dos territórios podem ser descobertos ou criados novos elementos, frutos da organização territorial e social.

Fernandes (2009) comprehende que existem diferentes tipos de territórios produzidos e que geram diferentes relações sociais, desta forma, o autor aponta que a diversidade territorial é produzida cotidianamente e por diversas intencionalidades. Neste contexto, o ambiente escolar apresenta diversos espaços geográficos que possibilitam o desenvolvimento de territórios por parte dos indivíduos que nele habitam, neste caso, as crianças.

O espaço escolar pode ser considerado como um espaço de saber e do poder, pois é neste ambiente que ocorrem conflitos e disputas por espaço e formação da criança enquanto cidadão. Além disso, o espaço escolar é produzido para atender às necessidades de uma determinada sociedade e cultura (VIEIRA, 2001). Conforme Ferrarini, Queiroz e Salgado, os espaços escolares:

São espaços, marcados por histórias, códigos, regras, hierarquias, valores e perspectivas sociais, que fazem com que as paisagens escolares não sejam esvaziadas de sentidos. Desse modo, esses espaços são marcados por acontecimentos que os significam por estarem imersos numa história que se encarna nas paisagens do cotidiano escolar. (2016, p. 1040).

Para Vieira (2001), além das relações de poder, o espaço escolar é considerado “o seu interior, as relações de disputa entre os seus parceiros de caminhada, é o espaço privilegiado para se criar novos espaços e caminhos para

uma nova sociedade e é ainda a história não-documentada". Ainda, o mesmo autor afirma que a escola:

É uma instituição da nossa sociedade. Na verdade, a escola não possui apenas atributos físicos, ela é também constituída por atributos orgânicos, com movimentos e dinâmicas contra os quais o próprio *corpo* tende a se rebelar e se revelar. A escola é os seus muros, sua arquitetura, seus sujeitos, personagens de uma história não concluída. Na escola é essencial que nós professores tenhamos um olhar mais apurado para o espaço escolar. É interessante salientar que as propostas de construção desse espaço devam partir do coletivo da aula, da escola. Seus limites não estão restritos a quatro paredes. Produzir um ambiente agradável na sala de aula que leve a uma melhor interação entre alunos e professores é um caminho que deve ser trilhado por todos. (VIEIRA, 2001, p. 56).

Segundo Silva e Azevedo (2019), o ambiente escolar, seus espaços e principalmente, a instituição de territórios em espaços escolares ainda é um tema negligenciado e pouco estudado, mas de extrema importância, visto que este torna-se um espaço ainda mais complexo e dinâmico, pois além dos autores presentes nas próprias instituições escolares, como as crianças e professores, existem influências hierárquicas e de poder econômico que além de poder influenciar nas políticas educacionais, podem exercer efeitos na disputa de territórios. Sendo assim, os autores afirmam que "a escola é um território definido pelo Estado, pois envolve políticas, mas também apresenta elementos e circunstâncias que fogem da lógica do Estado".

Além disso, a noção de território da infância nasce de uma ideia de relação de poder sobre a construção do espaço geográfico, no qual há uma padronização e imposição de tais espaços e para as crianças por meio da percepção dos adultos, sendo expressas geograficamente nas relações sociais que envolvem as infâncias.

Partindo dessa perspectiva e associando com os diálogos trazidos até o presente momento, é que Lopes e Vasconcellos nos ajudam a compreender também a existência de novos significados surgidos junto à ideia de culturas da infância, ou seja, da Geografia da Infância, que são denominados territórios de infância ou territorialidades infantis:

As territorialidades infantis pressupõem um embate entre as concepções do adulto e da criança, da família e das instituições, da cultura de massas e da cultura popular, enfim, todas as demais que definem o modo de vida das crianças. (2005, p. 41).

Complementado por Vasconcellos:

O conceito de territorialidade implica a idéia de disputa. Portanto, compreender a infância como territorialidade é concebê-la como processo dinâmico, permanente, inconcluso de embate dos diferentes agentes de produção da infância – dentre eles as crianças que a partir dos diferentes modos pelos quais se apossam dos lugares a elas destinados, emprestam-lhe novas configurações e sentidos, criam para si novos e inusitados lugares. (2009, p. 19).

Portanto, parece ser pela constituição de territórios em determinados espaços geográficos que a criança tem a possibilidade de se desenvolver de maneira integral, agregando aspectos sociais, materiais e simbólicos a estes espaços. Deste modo, a criança pode se reinventar e com isso, atribuir uma única dimensão pelas experiências espaciais, pois nas relações com o outro e com o espaço que se dão os primeiros aprendizados culturais na heterogeneidade da sociedade construída no decorrer do tempo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES SOBRE O ATO DE BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR

“Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas infância é sensacional!

Vocês já esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é terra o que vêm por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito, eu sou criança!”

- Pedro Brandeira (2002).

No presente capítulo, os dados coletados ao longo desta pesquisa serão expostos, promovendo reflexões e discussões acerca das percepções dos/das professores/as de educação geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC em relação as territorialidades das brincadeiras no espaço escolar.

Conforme descrito previamente na metodologia desta pesquisa, estavam listados 15 professores/as no quadro de educação geral dos Anos Iniciais descrito no site oficial do Colégio de Aplicação da UFSC. Entretanto, a COPEX do colégio compartilhou somente 14 contatos de professores/as que estariam aptos a serem contatados pela pesquisadora e convidadas a participarem da pesquisa.

Para coleta de dados foi enviado as professoras um questionário - APÊNDICE B, com questões voltadas aos objetivos propostos neste estudo. O questionário foi organizado com 32 questões, de caráter aberto e fechado, abordando informações relativas ao perfil dos entrevistados, o brincar, as brincadeiras e o espaço escolar. Nesta seção do trabalho, iremos analisar as questões e cotejar com os referenciais teóricos elencado na pesquisa.

A organização dos professores contatados e os aceites relacionados a pesquisa estão descritos na tabela 01.

Tabela 01 – Professores de Educação Geral dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC

Professores	Contatados	Aceitaram participar da pesquisa	Não aceitaram participar da pesquisa	Não responderam
n	14	6	3	5
%	100	42,8	21,4	35,7

Fonte: Dados primários (2021).

Entre os 6 professores/as que participaram da pesquisa, 100 % eram do sexo feminino e a idade das professoras varia entre 34 e 47 anos. Além da licenciatura em Pedagogia, todas as professoras relataram possuir especialização, mestrado e/ou doutorado em áreas relacionadas a Educação. O tempo de magistério e de atuação das professoras no Colégio de Aplicação da UFSC estão descritos na tabela 02.

Tabela 02 – Tempo de magistério e de atuação das professoras do Colégio de Aplicação da UFSC

Professora	Tempo de magistério	Tempo de atuação no Colégio de Aplicação da UFSC
01	19 anos	6 anos
02	13 anos	1 ano e 7 meses
03	11 anos	7 anos
04	13 anos	2 anos
05	20 anos	18 anos
06	27 anos	15 anos

Fonte: Dados primários (2021).

Nos Anos Iniciais do colégio, cada professora é responsável por ministrar uma área de conhecimento específica pertencente a Educação Geral (Ciências Humanas e da Natureza, Língua Portuguesa e Matemática). Apesar disso, o trabalho pedagógico acontece de maneira interdisciplinar, proporcionando maior interação entre as professoras e incentivando as mesmas na busca de maior aprofundamento em cada uma destas áreas de conhecimento.

Quadro 04 – Disposição de turmas e disciplinas ministradas pelas professoras.

Professora	Turma / Ano	Disciplina
01	4º ano	Matemática
02	3º ano	Língua Portuguesa
03	3º ano	Matemática
04	5º ano	Ciências Humanas e da Natureza
05	4º ano	Língua Portuguesa
06	1º ano	Educação Geral

Fonte: Dados primários (2021).

Acreditamos que em virtude da área de conhecimento da formação de cada professora, as possíveis diferenças de abordagens teóricas influenciaram

diretamente nas respostas as questões propostas no questionário aplicado nesta dissertação, promovendo maior diversidade de opiniões e contribuindo para a construção de conhecimentos na área de estudo da Educação.

Quanto ao papel do brincar no espaço escolar, as professoras relataram que este é um ato natural, de direito e fundamental para as crianças. Além disso, elas ressaltaram a importância das brincadeiras, em suas ações e nas interações com seus pares para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A compreensão acerca da importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças é fundamental, pois conforme Kishimoto (2011), é por meio do ato de brincar que a criança pode se expressar, realizar ações, representar papéis culturais, interagir com seus pares e implementar regras e limites definidos por ela mesma. Este conjunto de ferramentas proporcionado pelas brincadeiras auxilia no desenvolvimento da criança em diversos níveis: sociais, cognitivos, afetivos e psicomotores.

Entretanto, apesar de compreenderem a importância das brincadeiras na escola e que algumas crianças só têm a possibilidade de brincar e interagir com as outras neste momento, algumas professoras apontaram dificuldades em incluir brincadeiras no cotidiano das práticas pedagógicas, em virtude da intensa demanda de conteúdos curriculares.

Com relação a contribuição das brincadeiras livres para o desenvolvimento social, intelectual e emocional das crianças na escola, todas as professoras afirmaram que estas brincadeiras contribuem para as habilidades questionadas e que é por meio do ato de brincar que elas ampliam seus repertórios. Ainda, foi relatado que “[...] no colégio temos esses momentos no início da aula, no recreio e em alguns momentos que os professores planejam com suas turmas [...]”. Também sobre sobre a existência das brincadeiras sem o uso de brinquedos, todas afirmaram que sim, é possível brincar sem brinquedos.

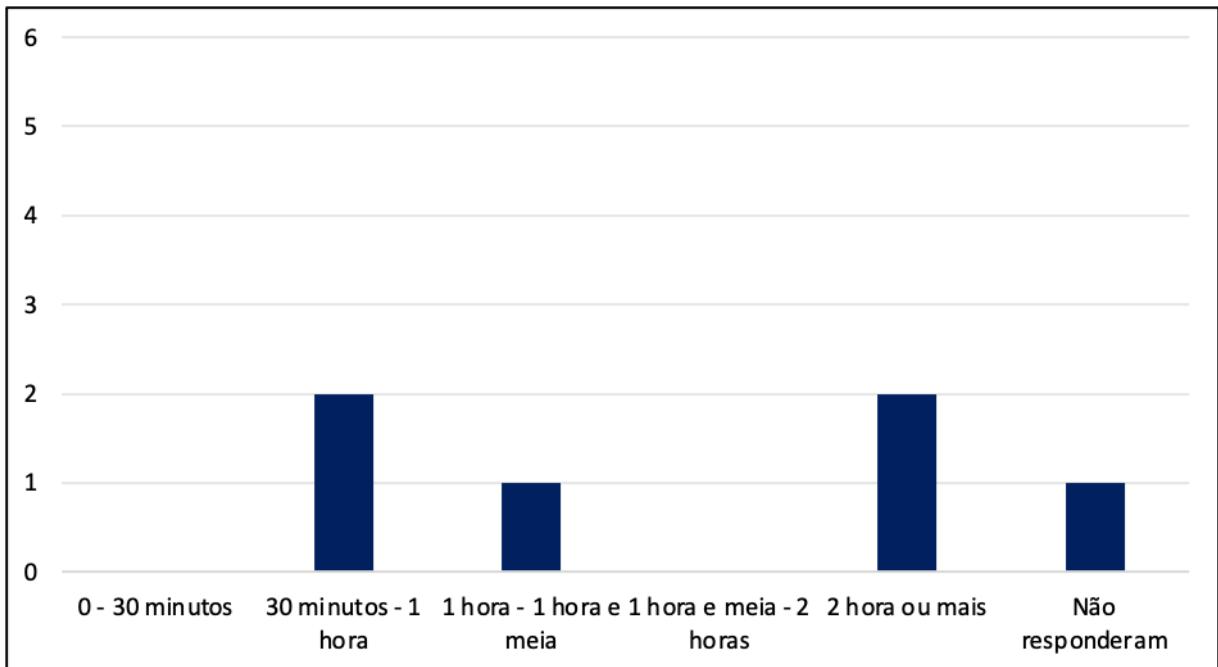
De acordo as professoras participantes da pesquisa, não há especificação entre as brincadeiras livres e orientadas no PPP do Colégio de Aplicação da UFSC. Entretanto, o brincar é considerado como um ato importante para a aprendizagem significativa dos estudantes. Além do mais, foi relatado a existência de dois projetos abordados no PPP do colégio que incluem o brincar na rotina semanal das crianças, sendo eles:

“Clube do Xadrez – uma proposta brincante, que tem por objetivo ofertar aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamentas e do ensino médio oficinas semanais de xadrez, em tempos não formais de aula, e em momentos que permitam desenvolver a autonomia intelectual, a interação grupal, a criatividade, a capacidade de ação, a reflexão e o cuidado com materiais por eles utilizados e oportunizar um momento/espaço semanal para desenvolvimento da habilidade de jogar.” – (PROFESSORA 05, 2020).

“Labrinca e jogos eletrônicos Coord. Prof.a Pós-Dr.a Leila Lira Peters Colégio de Aplicação/CED/UFSC. O LABRINCA é o resultado de uma parceira do Colégio de Aplicação (CA) com diversos cursos da UFSC. Configura-se como uma brinquedoteca, pois garante o acesso a uma variedade de jogos e de brinquedos ao seu público infanto juvenil. Ao propiciar a expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil, nele é possível pesquisar o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras na escola. Neste momento, o foco especial está na inserção e utilização de jogos eletrônicos. Sua concepção pauta-se na perspectiva histórico cultural e considera o brincar fundamental para o desenvolvimento psicológico das crianças, via apropriação dos signos sociais, e de sua ressignificação.” – (PROFESSORA 05, 2020).

Neste sentido, as professoras destacam a importância do brincar no espaço escolar e a existência de diferenças entre realizar as brincadeiras em casa ou na escola. Quanto ao tempo disponibilizado para as brincadeiras livres no cotidiano escolar, houve respostas distintas, por conta de as professoras atuarem em diferentes turmas/anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este fato foi ressaltado por uma das professoras ao responder à questão objetiva com a seguinte afirmação: “[...] Depende de cada série/ano.”.

Gráfico 01 – Tempo disponibilizado para as brincadeiras livres no cotidiano escolar do Colégio de Aplicação da UFSC

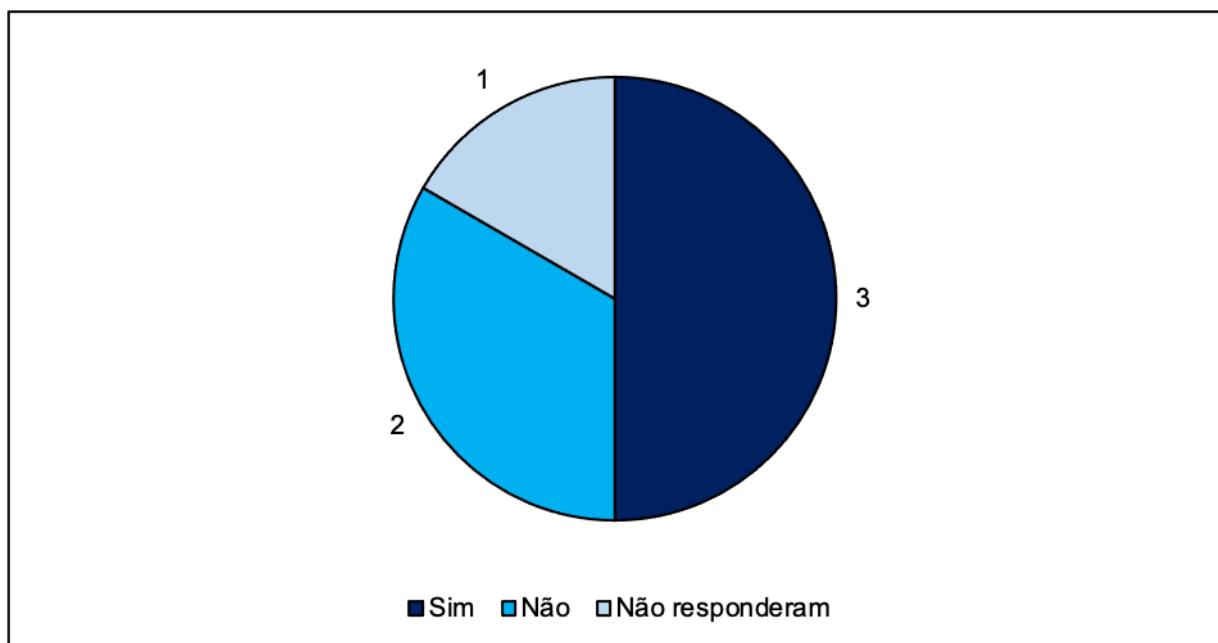


Fonte: Dados primários (2021).

Para que o direito a brincadeira no espaço escolar possa ser garantido nesta e em outras instituições educativas, é fundamental que a formação inicial e continuada dos professores/as seja promovida com qualidade, fazendo com que a importância de ambos seja compreendida diante do processo de desenvolvimento dos estudantes para a aprendizagem integral.

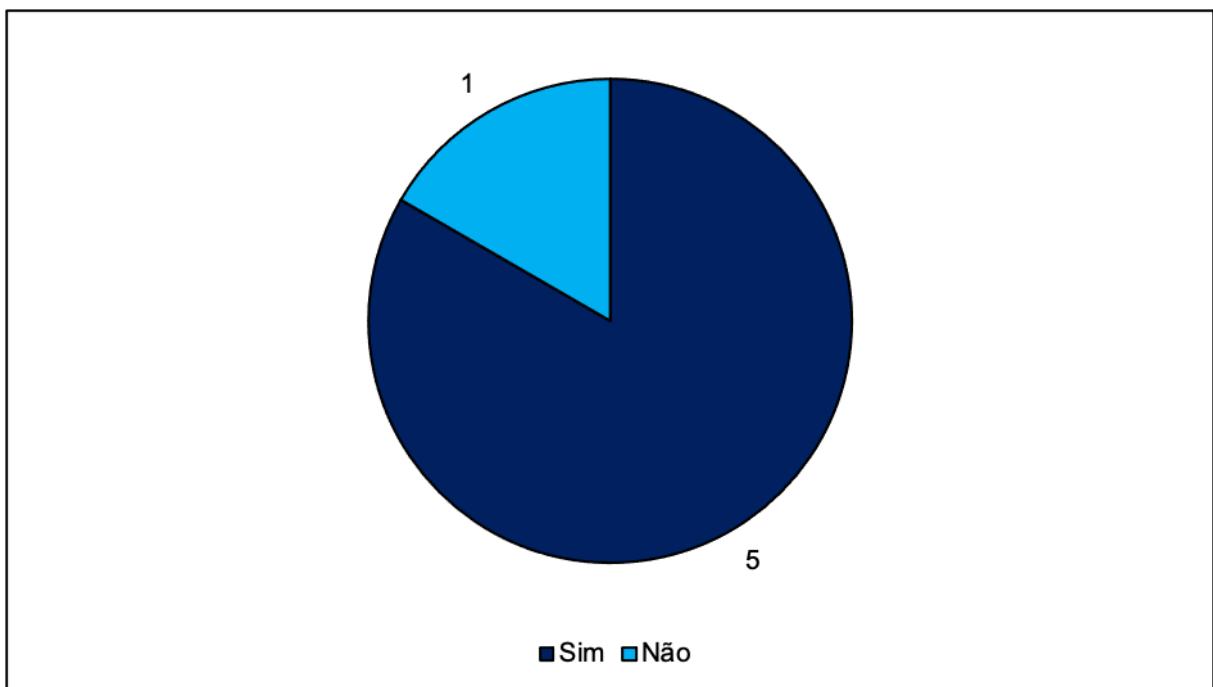
Quando questionadas sobre o tempo determinado para as brincadeiras livres e se este é considerado suficiente, as professoras divergiram nas respostas, conforme apresentado no gráfico 02:

Gráfico 02 – Tempo considerado suficiente pelas professoras dos Anos Iniciais para as brincadeiras no cotidiano escolar do Colégio de Aplicação da UFSC



Fonte: Dados primários (2021).

Gráfico 03 – Professoras dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC que possibilitam as brincadeiras livres e/ou orientadas aos estudantes



Fonte: Dados primários (2021).

De acordo com a resposta anterior, as professoras que responderam sim, expuseram como possibilitavam esses momentos de brincadeiras nos seus planejamentos pedagógicos:

“Normalmente coloco no planejamento do final da semana, com brincadeiras livres ou orientadas. Algumas realizo com as crianças que vão finalizando as propostas, para não ficarem ociosas, outras vezes já planejo algo que envolva toda a turma.” – (PROFESSORA 02, 2020).

“O brincar faz parte do meu planejamento diário. As atividades/brincadeiras orientadas ocorrem em vários momentos: desde o brincar com a chamada “Chamada divertida”, os momentos de “Desafio”, da “Caixa mágica”, jogos, músicas etc. E os momentos livres, quando conseguimos concluir as atividades ou quando percebo que a turma está num ritmo de aprendizagem lento, que as crianças já estão cansadas, e que o planejado para aquela aula não está conseguindo alcançar seus objetivos, neste casos, vamos para o parque ou as crianças brincam na sala entre eles de massinha, com os brinquedos da sala, com seus próprios brinquedos, de desenhar, ler etc.” – (PROFESSORA 03, 2020).

“São planejados como momentos de brincadeiras livres, mas também como estratégias de ensino. Nessas proposições, apresento

atividades em que as brincadeiras podem introduzir ou finalizar as aulas. Muitas vezes essas brincadeiras estão embasadas nos conhecimentos que pretendo desenvolver com os estudantes.” – (PROFESSORA, 04, 2020)

“As brincadeiras livres fazem parte do planejamento quando são previstas idas até a brinquedoteca. Lá as crianças podem brincar das mais variadas brincadeiras, desde faz de conta até jogos de tabuleiro.” – (PROFESSORA 05, 2020).

“Eu costumo colocar na minha rotina todos os dias um tempo para que elas possam brincar livremente ou um tempo mais prolongado fora da sala, no recreio, um recreio mais estendido ou no final da aula um pouco mais, um espaço na própria sala com jogos e brinquedos que elas trazem de casa ou com jogos e brinquedos que tem na própria sala, então tenho essa preocupação em garantir todos os dias, na rotina, não sempre no mesmo horário, mas todos os dias um tempo a mais para que elas possam brincar livremente.” – (PROFESSORA 06, 2020).

A questão que tratava das interações existentes entre professores, estagiários ou profissionais do Colégio de Aplicação da UFSC com as crianças durante os momentos de brincadeiras livres, todas as professoras participantes da pesquisa afirmaram que aconteciam, contudo, duas considerações foram apontadas, sendo elas:

“Apenas de supervisão para evitar riscos e perigos. Salvo, quando as crianças convidam para brincar junto.” – (PROFESSORA 03, 2020);

“Mais na perspectiva de quando as crianças nos chamam para brincar, se a gente entende que é o momento de a criança brincar, quando elas nos convidam, nos autorizam a brincar, nós brincamos, mas o momento mais livre nós acreditamos enquanto escola e eu também enquanto professora que é preciso um tempo que elas brinquem sem a interferência de um adulto.” – (PROFESSORA 06, 2020).

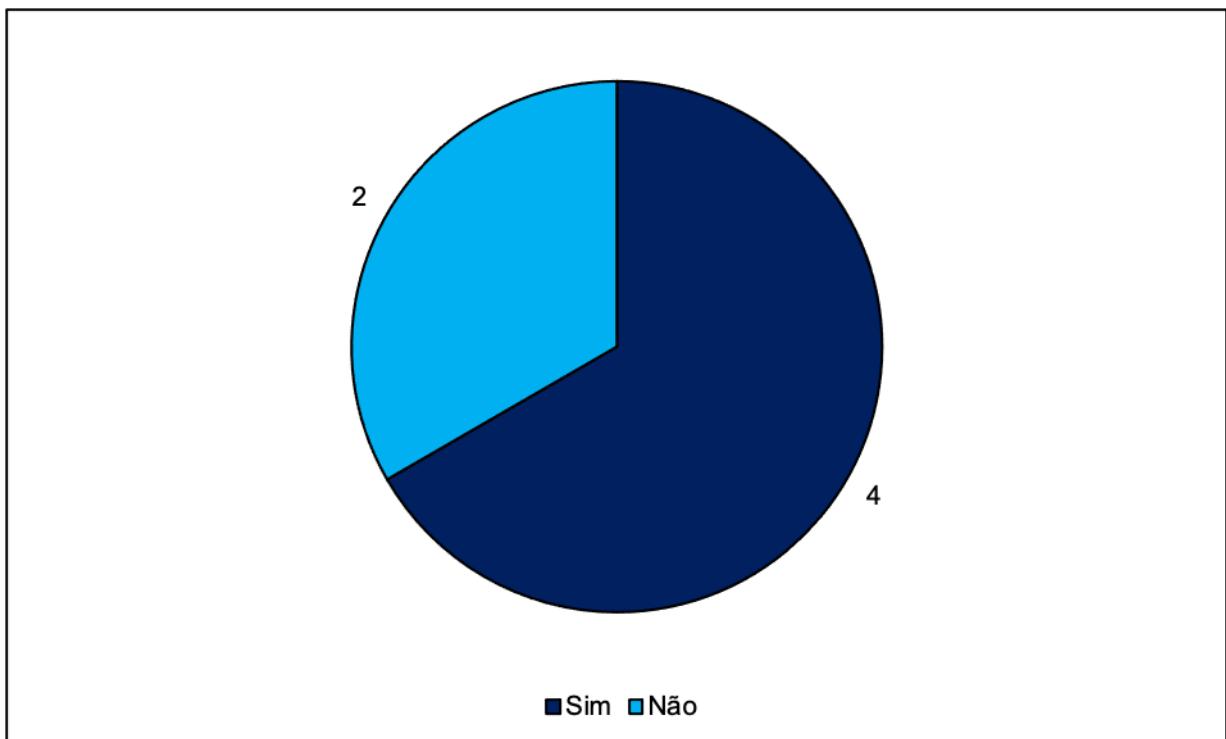
No momento em que questionadas se levam em consideração as brincadeiras no processo de avaliação, todas também afirmaram que sim, duas ainda indicaram os seguintes aspectos:

“Quando avalio as questões atitudinais e comportamentais de socialização e interação” – (PROFESSORA 05, 2020);

“Os momentos de brincadeira são reveladores de muitas situações e que eu consigo fazer uma avaliação de vários aspectos relacionadas ao desenvolvimento das crianças, das questões culturais, das linguagens que elas utilizam, das formas como elas se expressam,

então eu fico bastante atenta nos momentos das brincadeiras, e sim, é um momento que me oferece inúmeras possibilidades de olhar e compreender melhor esse sujeito para compor esse processo de avaliação do desenvolvimento das crianças.” – (PROFESSORA 06, 2020).

Gráfico 04 – Momentos e espaços são considerados adequados para brincar pelas professoras dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC.



Fonte: Dados primários (2021).

Em relação a questão sobre o momento e o espaço adequado para as brincadeiras, três das cinco professoras se justificaram de acordo com suas respostas:

“Não. Considero que todo momento e espaço podem ser propícios para a brincadeira, porém existem ambientes (planejados ou não) que ampliam as possibilidades e a ludicidade do brincar.” – (PROFESSORA 02, 2020);

“Sim. Qualquer espaço e momento é tempo de vivenciar a infância em sua plenitude, realizando a principal atividade desta etapa da vida, o brincar.” – (PROFESSORA 03, 2020);

“Não. O brincar é inerente à aprendizagem. Então, todo lugar de aprendizagem pode ser um lugar de brincadeira e todo lugar de brincadeiras pode ser um espaço de aprender. Por isso, o brincar é inerente aos diferentes espaços e tempos da escola e talvez não

exista um “momento e um espaço adequado” porque todos os momentos e espaços podem ser adequados...” – (PROFESSORA 04, 2020).

Quando questionadas se os momentos de brincadeiras livres ocorriam no recreio ou em algum outro momento, as professoras relataram que aconteciam no recreio, mas também em outros momentos como, na brinquedoteca, nos momentos que antecedem as aulas e no término das aulas, inclusive relataram que algumas brincadeiras aconteciam também na sala de aula, ainda de acordo com a professora 01:

“As crianças estão sempre procurando algo para brincar. Em todos os momentos vejo elas entretidas com algo. Seja fora da sala de aula ou dentro de sala. Empilhar lápis de cor do estojo pode virar uma brincadeira em instantes.” – (PROFESSORA 01, 2020).

Tentando compreender um pouco mais sobre a organização dos/das estudantes em relação as brincadeiras, questionamos as professoras se elas percebiam que nas brincadeiras, tanto livres, como orientadas ocorriam divisões por gênero. Elas relataram que em grande parte depende, principalmente, do perfil da turma, em alguns casos sim, mas nem sempre essa divisão ocorre por gênero e relatam ainda que essa divisão por gênero vai se dando conforme a medida em que as crianças crescem, como nas respostas seguintes:

“Nem sempre, é variável a forma como os/as estudantes se organizam. Depende da brincadeira, dos grupos, dos momentos de brincar.” – (PROFESSORA 04, 2020);

“[...] Vejo que a separação por gênero ela começa acontecer de uma forma mais efetiva lá pelo quarto e quinto ano, no primeiro ano ainda, não é tão evidente.” – (PROFESSORA 06, 2020).

Em relação ao comportamento das crianças, perguntamos as professoras se elas percebiam diferenças quando os/as estudantes se encontram dentro ou fora de sala de aula e todas afirmaram que sim, ainda uma delas ressaltou que:

“[...]Os próprios professores cobram a mudança de postura, para que as crianças consigam manter uma disciplina na sala de aula.” – (PROFESSORA 01, 2020).

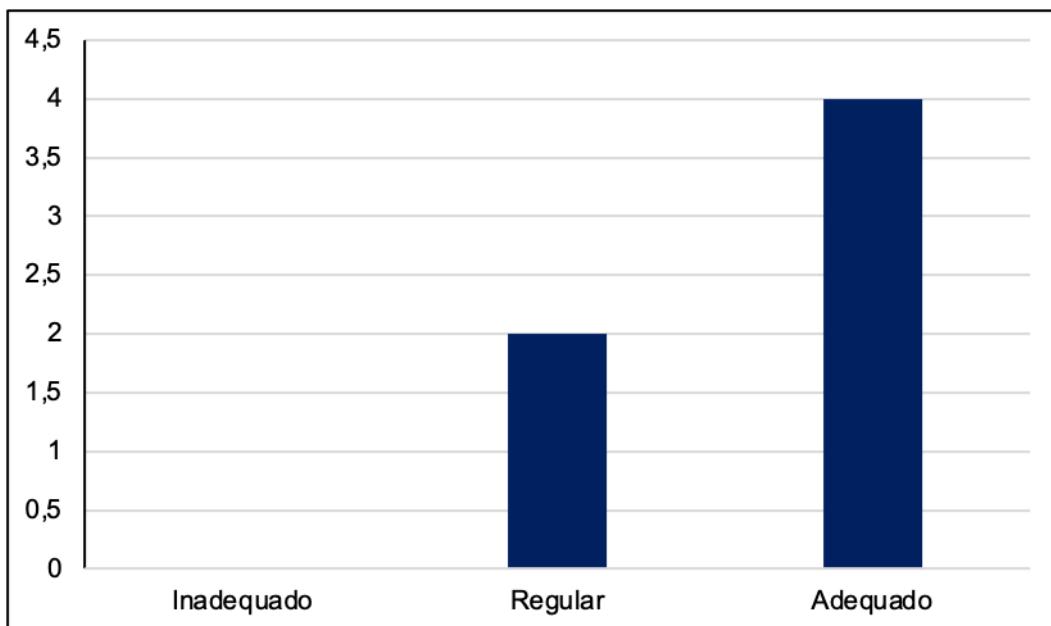
De acordo com as professoras participantes da pesquisa, os/as estudantes brincam das mais diversas brincadeiras e isso varia também de acordo com a faixa etária, no entanto algumas apareceram com mais evidência em quase todas as respostas, como o futebol, subir em árvores, correr, cartinhas de Pokémon, faz de conta, jogos simbólicos. Uma das professoras ainda trouxe como brincadeira o uso de aparelhos eletrônicos

“[...] Ultimamente os celulares também têm ocupado uma boa parte do tempo das crianças no recreio, nele eles jogam, ouvem músicas com os colegas. Mas ainda há os que não dispensam os brinquedos do parquinho e as brincadeiras de pega-pega. [...].” – (PROFESSORA 05, 2020).

Ainda, todas as professoras consideraram que as brincadeiras livres no ambiente escolar ocorrem de maneira coletiva na grande maioria das vezes e destacam alguns espaços utilizados com mais frequência, como por exemplo, o parquinho, as quadras, o bambuzal, o campinho ao lado da biblioteca, a brinquedoteca e a sala de aula.

Em relação aos espaços do Colégio de Aplicação da UFSC e o desenvolvimento das brincadeiras pelas crianças, questionamos as professoras dos Anos Iniciais se estes espaços são considerados inadequados, regulares ou adequados e as respostas seguem expressas no gráfico a seguir:

Gráfico 05 – Como as professoras dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC consideram o espaço físico para o desenvolvimento das brincadeiras.



Fonte: Dados primários (2021).

Em nosso trabalho, perguntamos as professoras se na opinião delas o Colégio de Aplicação da UFSC possuía um espaço mais adequado para que as brincadeiras entre os/as estudantes pudessem ocorrer e algumas apontaram que os espaços externos eram os mais adequados, por possibilitarem maiores possibilidades e interações e duas delas apresentaram as seguintes respostas:

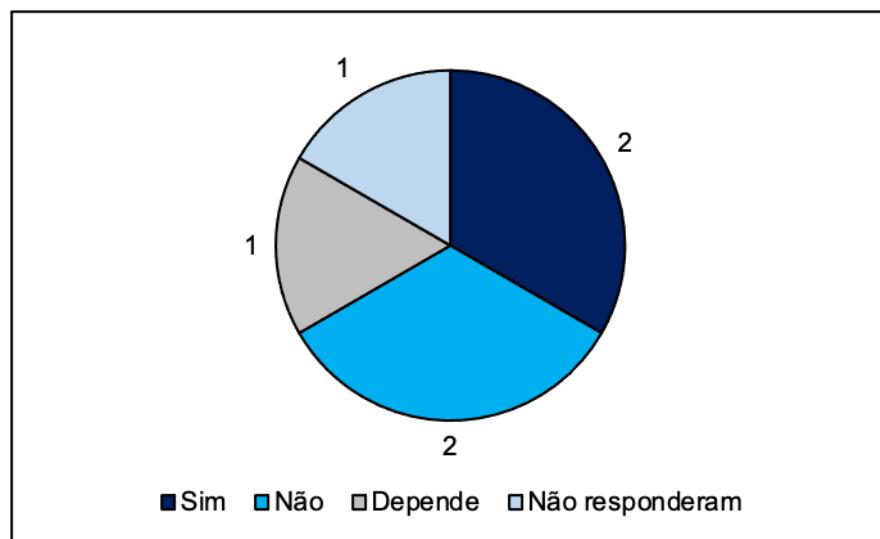
“O espaço que eles se sintam bem e que eles escolham como o melhor para aquela brincadeira. Claro, com a supervisão de um adulto para avaliar os riscos e perigos. Geralmente, preferem os espaços abertos ou a brinquedoteca.” – (PROFESSORA 03, 2020);

“Onde eles quiserem! O espaço é reinventado pelas crianças e essa pergunta somente elas podem responder com maior propriedade. Mas, na minha concepção de adulta, penso que nos gramados, no campo de areia, no parque infantil.” – (PROFESSORA 04, 2020).

Conforme as professoras participantes da pesquisa, todas consideram que o Colégio de Aplicação da UFSC possuí um espaço adequado em relação ao número de estudantes por ambiente escolar, do mesmo modo que consideram o serviço de manutenção/limpeza dos espaços escolares destinados as brincadeiras dos estudantes, exceto uma professora que aponta inadequado.

Em relação a participação dos estudantes no processo de construção dos espaços destinados às brincadeiras, duas professoras apontaram que os estudantes participam, duas que eles não participam, uma apontou que depende e a outra que não sabe responder, assim como exposto no gráfico 06.

Gráfico 06 – Na perspectiva das professoras os estudantes participam da construção dos espaços destinados às brincadeiras do Colégio de Aplicação da UFSC.



Fonte: Dados primários (2021).

Ainda de acordo com essa questão duas professoras colocaram que:

“Não sei responder a essa questão. Nesses dois anos de trabalho no CA não houve movimento de reformulação dos espaços/consulta aos estudantes.” – (PROFESSORA 04, 2020)

“Depende, quando a gente coloca essa proposta para as crianças no sentido de pensarmos espaços e organizá-los para brincar elas contribuem, mas na verdade a estrutura física, distribuição de onde é o parque, de onde é a quadra esses espaços as crianças não contribuiriam, na definição desses locais, elas já chegam no colégio com esses espaços já pensado e destinado para elas.” – (PROFESSORA 06, 2020).

Perguntamos de que maneira as crianças contribuíam para a construção desses espaços destinados as brincadeiras e as professoras justificaram que:

“Dependendo da brincadeira que eles desejem, o ambiente da brinquedoteca é moldado.” – (PROFESSORA 02, 2020);

“Toda equipe que trabalha no colégio valoriza muito a escuta das crianças. Já pensamos em realizar algumas alterações no parque, as crianças deram algumas ideias, escreveram carta para a direção, mas, por falta de verba ainda não foi possível concretizar alterações significativas.” – (PROFESSORA 03, 2020).

Para que as brincadeiras livres possam acontecer de maneira mais adequada, questionamos o que poderia ser melhorado no espaço escolar de acordo com a perspectiva das professoras e apesar de colocarem que o colégio possui um espaço adequado e bom para as brincadeiras, as professoras apontaram algumas sugestões.

“[...] Poderia ter um parque coberto, pois em dias de chuva as crianças têm pouco espaço coberto para brincar.” – (PROFESSORA 01, 2020);

“Ampliar ainda mais a parte do jardim, possibilitando o maior número de crianças.” – (PROFESSORA 02, 2020);

“Eu gostaria muito de ter um espaço com um parque maior, mais colorido e com mais brinquedos para as crianças.” – (PROFESSORA 03, 2020);

“Talvez serem mais amplos, com mais espaços e brinquedos para os estudantes explorarem.” – (PROFESSORA 04, 2020);

“Acho que sempre pode melhorar muito o espaço da escola, a gente vê possibilidades, então eu acho que talvez poderíamos ter alguns espaços externos mais cobertos, porque por exemplo nos dias de chuva a gente fica com espaço mais limitado, a gente fica só com o hall de entrada e com um galpão, então talvez espaços cobertos para que as crianças pudessem brincar com mais tranquilidade nos dias chuvosos.” – (PROFESSORA 06, 2020).

Para finalizar, perguntamos as professoras o que elas compreendem sobre a relação entre território escolar e as brincadeiras:

“Entendo que onde há crianças, há brincadeiras. De acordo com Vigotsky, a brincadeira é uma forma da criança criar condição para que conhecimentos e valores sejam consolidados. Elas exercitam na brincadeira, no campo imaginativo representações de papéis, aprendizado de condutas da sua cultura. A brincadeira propicia dessa forma o desenvolvimento cognitivo da criança. E no meu ponto de vista, a escola tem papel fundamental na garantia da promoção do espaço do brincar.” – (PROFESSORA 01, 2020);

“São duas coisas que não tem como separar, já que as brincadeiras facilitam cada vez mais o desenvolvimento das crianças, constroem a sua identidade, auto-estima. A brincadeira constitui um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas explicações, quando incorporamos dentro do ambiente escolar, tudo isso é ampliado. As crianças, ao brincarem, descobrem os recursos da natureza e assim vão compreendendo o mundo ao seu redor, com isso irão assumindo uma personalidade que surge em sua brincadeira de faz-de-conta, dependendo do contexto social que a criança vive. As brincadeiras estabelecem a relação entre o mundo interno do individuo - imaginação, fantasia, símbolos - e o mundo externo - realidade compartilhada com os outros. Ao mesmo tempo, as crianças, ao brincarem, vão criando condições de separarem esses dois mundos e de adquirirem o domínio sobre eles. Através da brincadeira, a criança se apropria da realidade, criando um espaço de aprendizagem em que possam expressar, de modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos, sexualidade e agressividade. Piaget (1998), diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Valorizar o lúdico durante os processos de ensino significa considerá-lo na perspectiva das crianças, sendo vivido na sala de aula como algo espontâneo, permitindo-lhes sonhar, fantasiar, realizar desejos e viver como crianças de verdade.” – (PROFESSORA 02, 2020);

“Eu comprehendo que é uma relação fundamental e indissociável. Não dá para deixar a infância no portão da escola e esperar a aula terminar para voltar a vivenciá-la. E se na infância, a principal atividade desta fase é o brincar, a qual favorece a curiosidade, as descobertas, tantas aprendizagens, superação e muito divertimento, é nosso dever oportunizar um ambiente lúdico às crianças. E embora tenhamos que levar em consideração as diretrizes e o currículo escolar que nos impõem o que é necessário dar conta em cada série, é possível incluir no planejamento propostas com um viés mais lúdico, no qual as crianças se envolvem com mais facilidade e a aprendizagem ocorre de uma maneira mais prazerosa.” – (PROFESSORA 03, 2020);

“O território escolar é um espaço de acessar o conhecimento. Há diferentes compreensões sobre o como esse acesso pode ser promovido. Há professores que consideram que as brincadeiras não fazem parte desse processo, outros, por sua vez, consideram-nas fundamental. Os que não acreditam em sua importância, por vezes, promovem aulas regadas a exercícios enfadonhos, sem falas coletivas, sem movimento, sem o dançar do brincar infantil. Nesse território, nessa concepção, não há espaço para a brincadeira. No entanto, para aqueles cuja compreensão é diferente, que é crente na importância das brincadeiras como parte do processo, o território escolar é território do brincar, do imaginar, do criar, do fantasiar e do aprender junto, brincando.” – (PROFESSORA 04, 2020);

“Entendo que onde há criança, há brincadeira. Como a escola é o local em que as crianças estão em maior número, nas relações e interações, consequentemente o território escolar é também território

das brincadeiras, claro que em algumas escolas isso é mais e em outras menos evidenciado e compreendido.” – (PROFESSORA 05, 2020);

“Então quando eu penso na questão do território do brincar no contexto escolar, eu penso numa relação espaço x tempo em que a criança, ela pode desenvolver de forma autônoma, as suas próprias ideias, a sua criatividade, a imaginação. É um espaço onde ela entra em contato com personagens reais e fictícios, onde ela elabora, ela amplia as relações, ela vivência vários sentimentos como, euforia, encantamento, frustração, raiva ela consegue por meio destas relações que ela vai estabelecendo, compreender melhor esses sentimentos, se torna um sujeito que por meio dessas vivências vai conseguindo ampliar o seu repertório cultural entrando em contato com outras realidades distintas da sua, então eu compreendo um pouco nessa perspectiva, da importância, de olhar para escola enquanto esse espaço privilegiado, que pode oferecer essas vivências significativas para as crianças. Compreendo que essa importância de olhar não é para escola, enquanto espaço privilegiado do brincar e o quanto o brincar então favorece o desenvolvimento desse sujeito, de uma forma mais a integral, vai favorecendo o desenvolvimento dessa criança nas suas dimensões social, cultural, ética, estética, moral, cognitiva e corporal. A relação para mim, está baseada nessa perspectiva do desenvolvimento humano, nessa relação das várias dimensões desse sujeito.” – (PROFESSORA 06, 2020).

Com base nas respostas das professoras, é possível perceber que estas entendem a importância do espaço escolar e do momento em que as crianças estão neste ambiente para o desenvolvimento de brincadeiras, construção de cultura de pares e ampliação do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é possível perceber este entendimento e envolvimento por parte das professoras quando apontam a importância da participação das crianças no planejamento de brincadeiras e alguns espaços do colégio que podem ser aprimorados, com objetivo de proporcionar uma melhor estrutura para a idealização das propostas pedagógicas e das brincadeiras livres para as crianças.

É importante ressaltar que pensar e planejar os espaços escolares com os estudantes torna estes ambientes mais atraentes, prazerosos e afetivos, compostos por diferentes territorialidades infantis, considerando estes seres de direitos, atribuindo significado as suas contribuições e possibilitando uma maior aproximação deles com o colégio que frequentam.

Entretanto, se faz necessário destacar que o espaço por si só não faz a educação acontecer, mas que a partir dele e da sua organização este processo se torna mais significativo, onde importantes resultados serão alcançados com mais

facilidade. Neste sentido, estes espaços precisam ser pensados e organizados atendendo necessidades sociais, cognitivas e motoras dos estudantes.

Ainda, considerando as respostas apresentadas pelas professoras e os estudos advindos da Geografia da Infância, que nos indicam que as crianças vivem no espaço em sua plenitude geográfica, deixando suas marcas, construindo e desconstruindo formas, é possível afirmar que durante as brincadeiras no ambiente escolar do colégio, as crianças também territorializam estes espaços em que estão inseridas. Conforme Santos:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida – grifo do autor. (2006, p.14).

Neste sentido, a Geografia da Infância e suas discussões com outras áreas de estudos na Infância nos instigam a pensar de quais maneiras as crianças envolvidas pelas condições espaço-tempo vivenciam suas lógicas em diferentes lugares e paisagens, compondo diferentes territórios infantis. Para isso, é importante priorizar as crianças em suas vivências e relações diárias no espaço escolar, tornando estes estudantes ativos na sociedade e nestes espaços no qual estão inseridos e realizam intervenções significativas.

Portanto, é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem do estudante que a escola possua uma boa infraestrutura, com espaços pensados e organizados para que possa integrar todos os seus estudantes, independentemente de classe social, etnia, religião, gênero, portadores de necessidades especiais (promovendo acessibilidade), dentre outros fatores que respeitem e valorizem cada característica que compõe a sociedade e sua diversidade.

Além da questão estrutural, é fundamental que os professores/as que atuam junto aos estudantes tenham a oportunidade de realizar formações continuadas e possibilitem brincadeiras livres e/ou orientadas ao longo do seu planejamento pedagógico nos espaços escolares, para que estas crianças, como sujeitos de direitos e ativos, possam desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e culturais de maneira integral.

6 CONCLUSÃO: PARA NÃO FINALIZAR, UM CONVITE À REFLEXÃO

O presente estudo, resultado de uma dissertação de Mestrado, teve como objetivo geral compreender as territorialidades do brincar vivenciadas pelos e pelas estudantes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC. Para isso, os objetivos específicos estabelecidos foram: contextualizar a importância do brincar na Infância dentro do espaço escolar, discutir como se constituem as territorialidades das brincadeiras considerando as diferentes culturas infantis e identificar a contribuição das brincadeiras vivenciadas no espaço escolar do colégio para o desenvolvimento dos/as estudantes dos anos iniciais, por meio do relato dos/das professores/as.

Buscando responder os objetivos aqui elencados, utilizamos como estratégia metodológica de natureza exploratória com um referencial bibliográfico e uma abordagem qualitativa, no qual teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário com as professoras de educação geral deste mesmo colégio.

O levantamento de teses e dissertações relacionados ao tema estudado, deram base para o objeto de estudos desta pesquisa e contribuíram para pensar as relações sociais das crianças, principalmente no contexto escolar, assim como as espacialidades, considerando o momento histórico e social da infância, bem como, nos provocaram pensar a importância das territorialidades infantis e a infância na contemporaneidade, tanto para o campo de estudo da Pedagogia, como o da Geografia e também para o contexto educacional.

A composição do referencial teórico serviu de ancoragem para evidenciar os conceitos e categorias centrais da pesquisa. Inicamos destacando os diferentes contextos sociais e as diferentes culturas sobre a Infância e a Criança. Ao apresentar o capítulo do Brincar e as Brincadeiras, apresentamos as questões que envolvem o brincar, o jogo, o brinquedo e a brincadeira, conceitos que variam de acordo com o contexto em que as crianças estão inseridas e são fundamentais para que a criança possa recriar a realidade em que vive.

Ao enunciar a Cultura Lúdica, foi possível perceber que a cultura está ligada a um conjunto complexo de sistemas que são adquiridos ao longo da vida e são

herdados das gerações anteriores. São constituídos por elementos como: conhecimentos, hábitos, crenças, padrões de agrupamento social, que são vitais na influência da constituição social das crianças.

A Geografia da Infância nos possibilitou compreender que as crianças vivem no espaço em sua plenitude geográfica, deixando suas marcas. Elas criam e recriam lugares e territórios, vivendo seus afetos e seus desejos nos espaços vividos. A geografia também nos ajudou a compreender os Territórios e as Territorialidades no Espaço Escolar, que são constituídos pelas crianças nas suas relações. A constituição destes territórios se efetiva a partir da organização de um determinado grupo social, onde se estabelece relações políticas de controle ou relações afetivas, identitárias e de pertencimento. A partir destes territórios, as crianças organizam as suas brincadeiras no espaço da escola e nas relações com seus pares.

Os dados gerados pela aplicação do questionário nos indicaram que, tanto as professoras, quanto a própria instituição de ensino proporcionam aos estudantes momentos de brincadeiras livres e/ou orientadas por meio dos planejamentos e consequentemente das práticas diárias e do projeto político pedagógico da instituição. Além do mais, a pesquisa nos apontou que o colégio também dispõe de espaços escolares adequados para a realização destas brincadeiras e na medida do possível procura inserir a criança de maneira ativa e participante na construção e ocupação destes espaços escolares.

Entretanto, apesar de as professoras proporcionarem momentos de brincadeiras no espaço escolar, algumas delas consideram que a demanda excessiva de conteúdos curriculares impossibilita a realização destas brincadeiras durante maior período de tempo ao longo da rotina escolar. Estes achados são importantes, pois demonstram a responsabilidade da instituição escolar e das professoras com a criança como sujeito ativo e de direitos na sociedade, visto que a inserção da brincadeira no espaço escolar potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e cultural destes estudantes.

Neste sentido, o espaço geográfico vivenciado pelos estudantes no ambiente escolar pode contribuir para o processo de evolução integral das crianças, por meio das interações materiais, sociais e simbólicas destes sujeitos com o meio no qual estão inseridos e as representações que podem ser construídas neste espaço e com seus pares, caracterizando a territorialização. Para tanto, é fundamental que a criança perceba a possibilidade de se apropriar do ambiente escolar e vivenciar este

espaço como um lugar pertencente a sua infância, deixando suas próprias marcas registradas sobre as mais variadas formas e marcando seu território por meio destas ações.

A Geografia da Infância está representada na literatura como conhecimento integrante de um jogo simbólico que compõe de forma naturalizada e interrelacional o lugar, o imaginário e a transposição do aprender. É notório que os cursos de pedagogia não proporcionam tempo adequado e necessário para preparar os professores dos Anos Iniciais para a compreensão de processos que envolvam a aprendizagem por parte dos estudantes para uma leitura espaço temporal da infância e a relação desta com o conhecimento.

Entretanto, não é necessário atrelar esta culpa aos cursos, mas sim ao sistema que não percebe a importância deste conhecimento para o processo inicial de escolarização desde o período da infância. Na contemporaneidade presenciamos alguns paradigmas quando se trata do ponto de vista das crianças relacionadas ao ambiente educativo, onde ainda não se percebe a participação efetiva das mesmas na construção nos planejamentos dos espaços utilizados por e para elas durante as interações diárias. As professoras participantes desta pesquisa, em alguns momentos, nos relatam a importância de incluir estes sujeitos de maneira ativa e participantes neste processo, considerando que a centralidade do processo educativo deve ser as crianças.

Sendo assim, se faz necessário ressaltar a importância da realização de novas pesquisas que posicionem a criança como protagonista no processo de interação com o espaço escolar, por meio das brincadeiras e relações com seus pares, com objetivo de melhor compreender a construção de seus territórios e particularidades.

Por fim, após um longo período de tempo, dedicação e estudos, chegamos ao final desta trajetória esperando que esta dissertação possa contribuir com áreas de estudos da Infância, Geografia e Geografia da Infância, como também para as instituições de ensino e professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na construção de práticas pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos de direitos, sobretudo, que garantam o direito de brincar das crianças nos espaços escolares e que as considerem como participantes ativas no processo de construção destes espaços nos quais estão/são inseridas.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Pedro. Mais respeito, eu sou criança. 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BARROS, Manoel de Barros. Memórias Inventadas: A Segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006.
- BORBA, Ângela Meyer: O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlatada [recurso eletrônico]. 9. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83).
- BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. [org]. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.
- BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Companhia**. 8. Ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998.
- COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora (MG). 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CORSARO, W. The sociology of childhood. Califórnia: Pine Forge, 1997
- DELGADO, A. C. C., MULLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, pp. 351-360, Maio/Ago, 2005.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão popular, 2009. p. 197-215.
- FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira; SALGADO, Raquel Gonçalves. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 41, n. 4, p. 1027-1048, Dec. 2016.

FRIEDMANN. Adriana. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. Rev. Educação do ISE Vera Cruz v.1, n.2 (2011).

FARIA, E. C. G. V. Lugares da Infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação. Dissertação (Doutorado) - Universidade do Minho, Braga, 2014.

FIGUEIREDO, Angela Maria Rodrigues. Crianças e territorialidades: As brincadeiras nas ruas do bairro da União em Parintins/AM. 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Paz e Terra.34th Ed. São Paulo; 2011. 112 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). Métodos de Pesquisa. 1^a Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HAESBAERT, Rogério. Territórios alternativos / Rogério Haesbaert – 3. Ed., 3 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017. 186 p.: Il. ; 21cm.

KESSING, RM (1974). Teorias da cultura. Revisão anual de antropologia, 3, 73-97.

KISHIMOTO. Tizuko Mochida. O jogo e a educação infantil. In: (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFEBVRE, Henri. Prefácio: a produção do espaço. *Estudos Avançados*, São Paulo, no 79, pp. 123-132, 2013.

Lopes, Jader e Vasconcelos, Tânia (2006). Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. Currículo sem Fronteiras, 6(1): 103-127.

LOPES, Jader Janer Moreira; Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados / Jader Janer Moreira Lopes. – Porto Alegre: Mediação, 2018. 112 p.; 25 cm

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005, 80 p.

LOPES, Jader Janer Moreira. É coisa de criança: reflexões sobre a geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia de. Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EDUFF, 2008.

LOPES, J. J. M. COSTA, B. M. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.101-118

LOPES, Jader. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Revista Contexto & Educação: Editora Unijuí, Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares; ilustração: Rodi Nuñez. – 2ed. – Porto Alegre: Mediação, 2016. 40 p. : il. ; 21 cm.

LOPES, J. J. M. FERNANDES, M. L. B. (2018). A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. Educação, 41(2), 202-211.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; COLL DELGADO, Ana Cristina. Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos da infância. **Saber & Educar**, [S.I.], n. 19, p. 106-115, dez. 2014. ISSN 1647-2144.

PINTO, Maria Raquel Barreto. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Braga: Universidade do Minho, 1997.

Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação – UFSC. Disponível em: <<https://capl.paginas.ufsc.br/files/2017/09/PPP-vers%C3%A3o-2012.pdf>>. Acessado dia: 21 de junho de 2020.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SARMENTO, M.J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Rev. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto y PINTO, Manuel (1997): As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. En PINTO, M. y SARMENTO, M. J. (Coords.): As crianças: Contextos e identidades (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Sarmento, Manuel Jacinto (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In M. Sarmento & M. C. S Gouvea (org), Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petropolis: Editora Vozes (17-39).

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SILVA, Priscilla Lima da. As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SILVA; AZEVEDO (2019) A escola como território: relações de poder e políticas educacionais.

TYLOR, E. B. (1871). Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom (Vol. 2). J. Murray.

Vasconcellos, Tânia de. Reflexões sobre Infância e Cultura / Tânia de Vasconcellos (organizadora). 1ª Ed. – Niterói : EdUFF, 2008.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. Um olhar sobre o espaço escolar. **Olhares e Trilhas**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 47-58, jan. 2001. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlandia. <http://dx.doi.org/10.14393/ot>.

ZANELLA, Liane Carly Hermes Metodologia de pesquisa / Liane Carly Hermes Zanella. – 2. ed.reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc
GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa de mestrado, intitulada como: **As territorialidades das brincadeiras dos (as) estudantes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, realizado pela pesquisadora Beatriz Garcia Nunes, licenciada em Pedagogia pela mesma universidade, inscrita no CPF de número 101.940.519-86, sob orientação da professora Dra. Rosa Elisabete Martins W. Militz.

A presente pesquisa tem como **objetivo geral**: Compreender as territorialidades do brincar vivenciada pelos (as) estudantes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC e com os **objetivos específicos** seguintes: Contextualizar a importância do brincar na Infância dentro do espaço escolar; Discutir como se constituem as territorialidades das brincadeiras considerando as diferentes culturas infantis; Identificar a contribuição das brincadeiras vivenciadas no espaço escolar do Colégio de Aplicação para o desenvolvimento dos (as) estudantes dos Anos Iniciais.

Neste sentido, está pesquisa que já vem sendo realizada está dividida em três etapas. A primeira delas trata-se de um estudo bibliográfico realizado por meio de referenciais teóricos previamente estabelecidos. A segunda etapa consiste em uma coleta de dados, mediante a aplicação de um questionário composto por 32 questões, dentre elas questões abertas e de múltipla escolha, com todos os professores dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC. Por fim, na terceira etapa da pesquisa será realizada uma análise dos resultados por meio da tabulação de dados do questionário aplicado anteriormente de maneira qualitativa.

Sendo assim é importante ressaltar que, o (a) senhor (a), bem como nenhum outro participante desta pesquisa terão despesas e nem serão remunerados pela participação nesta pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas, caso necessário. Também é fundamental afirmar que, em caso de danos decorrentes da pesquisa, serão garantidas as indenizações dos mesmos.

Neste momento, cabe ressaltar que os benefícios para os participantes deste estudo consistem em auxiliar os profissionais que atuam na educação, sobretudo, nos Anos Iniciais na compreensão do brincar e a sua relação com a construção das territorialidades infantis e de suas culturas por meio destas interações com o espaço escolar.

Deste modo, os professores que participarem da pesquisa podem ter benefícios imediatos e que podem interferir de maneira direta em sua atuação profissional junto aos Anos Iniciais. Estes benefícios englobam as diversas etapas associadas ao trabalho pedagógico, desde o planejamento e execução das propostas pedagógicas até os possíveis processos de avaliação e suas diversas interpretações dos resultados obtidos ao longo deste trabalho.

Entretanto, toda pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), acarreta algum tipo de risco, seja ele físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Entre as categorias de riscos supracitados e considerando as características metodológicas deste trabalho, os principais riscos desta pesquisa estão associados a possibilidade de desconforto, constrangimento e cansaço dos participantes ao responder o questionário que será utilizado para coletar os dados.

Para minimizar os riscos abordados anteriormente, o instrumento de coleta de dados será enviado via e-mail e será concedido um prazo de 15 dias para que os participantes possam responder este questionário de maneira adequada. Além disso, o TCLE que antecede a aplicação do questionário, contém informações sobre os possíveis riscos e benefícios em participar da pesquisa, a fim de instruir os participantes acerca dos detalhes que envolvem este trabalho.

Ainda que os riscos decorrentes desta pesquisa sejam considerados mínimos, por envolver o ser humano como sujeito no caráter participante ativo que responderá ao questionário, será possibilitada a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer momento ao decorrer da pesquisa.

Os dados coletados durante esta pesquisa poderão ser utilizados para a produção de artigos técnicos e científicos, garantindo a sua privacidade por meio da não-identificação do seu nome e dados pessoais. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Beatriz Garcia Nunes.

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99941—9930.

ENDEREÇO RESIDENCIAL: Estrada Dário Manoel Cardoso, 1241.

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSP/UDESC.

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901.

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040.

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: coneep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando que fui informado (a) sobre os objetivos e a relevância deste trabalho, de como será a minha participação, dos procedimentos decorrentes neste estudo e de que posso retirar minha participação a qualquer momento, declaro o meu consentimento em participar a pesquisa e autorizo que os dados coletados nesta investigação sejam utilizados para fins acadêmicos e científicos.

Nome por extenso

Assinatura

Florianópolis, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES**BEATRIZ GARCIA NUNES****DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:**

AS TERRITORIALIDADES DAS BRICADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS
ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

QUESTIONÁRIO:

1) Sexo:

- () FEMININO
() MASCULINO
() OUTRO. Qual? _____.
() PREFIRO NÃO RESPONDER

2) Qual a sua idade?

3) Qual a sua formação inicial e de pós-graduação?

4) Você é professor/a de qual turma/ano?

5) Qual disciplina você ministra?

6) Há quanto tempo você trabalha no Colégio de Aplicação? Quantos anos têm de magistério?

7) Qual sua opinião sobre o papel do brincar no espaço da escola?

8) Você considera que as brincadeiras livres contribuem no desenvolvimento social, intelectual e emocional das crianças na escola?

9) Para você, existe brincadeira sem brinquedo?

- () SIM
() NÃO

Como está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio de Aplicação, o papel das brincadeiras livres e orientadas na escola?

10) Você considera importante brincar na escola?

- () SIM
() NÃO

11) Você considera que existem diferenças entre brincar em casa e brincar na escola?

- () SIM
() NÃO

12) Considerando a rotina escolar dos estudantes do Colégio de Aplicação, quanto tempo em média é disponibilizado para as brincadeiras livres?

- () 0 – 30 minutos
() 30 minutos – 1 hora
() 1 hora – 1 hora e meia
() 1 hora e meia – 2 horas
() 2 horas ou mais

13) Você considera este tempo suficiente?

- () SIM
() NÃO

14) No seu planejamento de aula, você possibilita momentos para brincadeiras livres e/ou orientadas entre os/as estudantes?

() SIM

() NÃO

15) Se sim, como estes momentos de brincadeiras livres são planejados?

16) Existe interação entre professores, estagiários ou profissionais do Colégio de Aplicação com os estudantes durante os momentos de brincadeiras livres?

() SIM

() NÃO

17) Durante a avaliação dos estudantes, você considera os momentos de brincadeira?

() SIM

() NÃO

18) Você considera que existem momentos e espaços adequados para brincar?

() SIM

() NÃO

Justifique:

19) Você percebe se as brincadeiras ocorrem durante o recreio escolar? Ou em outro momento?

20) Na organização das brincadeiras livres ou orientadas, as crianças costumam se organizar por gênero, ou isso nem sempre acontece?

21) Você percebe mudanças significativas no comportamento das crianças quando estão dentro ou fora da sala de aula?

22) Quais brincadeiras você percebe mais frequente entre os/as estudantes?

23) Você percebe que as brincadeiras ocorrem de maneira mais individual ou coletiva?

() SIM

() NÃO

24) Na sua percepção, quais os espaços no Colégio de Aplicação os estudantes mais utilizam para brincar?

25) Como você considera o espaço físico do Colégio de Aplicação para o desenvolvimento das brincadeiras?

() INADEQUADO

() REGULAR

() ADEQUADO

26) Na sua opinião, qual espaço do Colégio de Aplicação é mais adequado para que ocorram as brincadeiras entre os/as estudantes?

27) No contexto das brincadeiras no Colégio de Aplicação, como você considera a relação entre o número de estudantes por espaço escolar?

() INADEQUADO

() REGULAR

() ADEQUADO

28) Como você considera o serviço de manutenção/limpeza dos espaços escolares destinados as brincadeiras dos estudantes?

- INADEQUADO
- REGULAR
- ADEQUADO

29) Você considera que os/as estudantes participam da construção dos espaços destinados às brincadeiras?

- SIM
- NÃO

30) Se sim, de que maneira?

31) O que você acha que poderia melhorar no espaço escolar para que as brincadeiras livres aconteçam de maneira adequada?

32) O que você comprehende sobre a relação entre território escolar e as brincadeiras?

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7: Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: BEATRIZ GARCIA NUNES			
6. CPF: 101.940.519-86	7. Endereço (Rua, n.º): DARIO MANOEL CARDOSO, 1241 INGLESES DO RIO VERMELHO CASA FLORIANOPOLIS SANTA CATARINA 88058400		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (48) 3269-3170	10. Outro Telefone: (48) 99941-9930	11. Email: beatrizgnunesss@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 29 / 10 / 2020

Beatriz Garcia Nunes

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC	13. CNPJ: 83.891.283/0001-36	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (48) 3321-8170	16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Julice Dias CPF: 634.586.409-91

Cargo/Função: Diretora Geral da FAED-UDESC

Data: 03 / 11 / 2020

Julice Dias

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA COLÉGIO DE APLICAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
COORDENADORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO

Coordenadoria de
PESQUISA
e EXTENSÃO
Colégio de Aplicação UFSC

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **As territorialidades das brincadeiras dos/das estudantes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e 510/16, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 09 de outubro de 2020.



Documento assinado digitalmente
Leila Lira Peters
Data: 09/10/2020 19:05:31-0300
CPF: 593.968.819-53

Coordenador de Pesquisa e Extensão - CA-UFSC

ANEXO C – PARECER COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Pesquisador: BEATRIZ GARCIA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38875020.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.445.569

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de Protocolo relacionado a projeto de Dissertação de Mestrado, proveniente do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do Centro de Ciências Humanas e da Educação, intitulado “AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC”, tendo como pesquisadora responsável a mestrandona BEATRIZ GARCIA NUNES, sob orientação da Profa. Dra. “Rosa Elisabete Militz W. Martins”, a qual consta na equipe de pesquisadores.

Participantes da pesquisa: 15

Critério de Inclusão:

A pesquisa inclui todos os professores regentes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação - UFSC.

Critério de Exclusão:

A pesquisa exclui os professores de áreas específicas como por exemplo: Educação Física, Artes, Música, entre outros.

Instrumentos de pesquisa: questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado pelas pesquisadoras.

Metodologia proposta no Protocolo de pesquisa, conforme Projeto Básico: “Para contemplar as

Endereço: Av.Madre Benvenuta, 2007	CEP: 88.035-001
Bairro: Itacorubi	
UF: SC	Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084	Fax: (48)3664-8084
	E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Pesquisador: BEATRIZ GARCIA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38875020.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.445.569

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de Protocolo relacionado a projeto de Dissertação de Mestrado, proveniente do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do Centro de Ciências Humanas e da Educação, intitulado “AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC”, tendo como pesquisadora responsável a mestrandona BEATRIZ GARCIA NUNES, sob orientação da Profa. Dra. “Rosa Elisabete Militz W. Martins”, a qual consta na equipe de pesquisadores.

Participantes da pesquisa: 15

Critério de Inclusão:

A pesquisa inclui todos os professores regentes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação - UFSC.

Critério de Exclusão:

A pesquisa exclui os professores de áreas específicas como por exemplo: Educação Física, Artes, Música, entre outros.

Instrumentos de pesquisa: questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado pelas pesquisadoras.

Metodologia proposta no Protocolo de pesquisa, conforme Projeto Básico: “Para contemplar as

Endereço: Av.Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Pesquisador: BEATRIZ GARCIA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38875020.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.445.569

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de Protocolo relacionado a projeto de Dissertação de Mestrado, proveniente do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do Centro de Ciências Humanas e da Educação, intitulado “AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC”, tendo como pesquisadora responsável a mestranda BEATRIZ GARCIA NUNES, sob orientação da Profa. Dra. “Rosa Elisabete Militz W. Martins”, a qual consta na equipe de pesquisadores.

Participantes da pesquisa: 15

Critério de Inclusão:

A pesquisa inclui todos os professores regentes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação - UFSC.

Critério de Exclusão:

A pesquisa exclui os professores de áreas específicas como por exemplo: Educação Física, Artes, Música, entre outros.

Instrumentos de pesquisa: questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado pelas pesquisadoras.

Metodologia proposta no Protocolo de pesquisa, conforme Projeto Básico: “Para contemplar as

Endereço: Av.Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Pesquisador: BEATRIZ GARCIA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38875020.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.445.569

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de Protocolo relacionado a projeto de Dissertação de Mestrado, proveniente do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do Centro de Ciências Humanas e da Educação, intitulado “AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC”, tendo como pesquisadora responsável a mestranda BEATRIZ GARCIA NUNES, sob orientação da Profa. Dra. “Rosa Elisabete Militz W. Martins”, a qual consta na equipe de pesquisadores.

Participantes da pesquisa: 15

Critério de Inclusão:

A pesquisa inclui todos os professores regentes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação - UFSC.

Critério de Exclusão:

A pesquisa exclui os professores de áreas específicas como por exemplo: Educação Física, Artes, Música, entre outros.

Instrumentos de pesquisa: questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado pelas pesquisadoras.

Metodologia proposta no Protocolo de pesquisa, conforme Projeto Básico: “Para contemplar as

Endereço: Av.Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Pesquisador: BEATRIZ GARCIA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38875020.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.445.569

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de Protocolo relacionado a projeto de Dissertação de Mestrado, proveniente do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do Centro de Ciências Humanas e da Educação, intitulado “AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC”, tendo como pesquisadora responsável a mestranda BEATRIZ GARCIA NUNES, sob orientação da Profa. Dra. “Rosa Elisabete Militz W. Martins”, a qual consta na equipe de pesquisadores.

Participantes da pesquisa: 15

Critério de Inclusão:

A pesquisa inclui todos os professores regentes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação - UFSC.

Critério de Exclusão:

A pesquisa exclui os professores de áreas específicas como por exemplo: Educação Física, Artes, Música, entre outros.

Instrumentos de pesquisa: questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado pelas pesquisadoras.

Metodologia proposta no Protocolo de pesquisa, conforme Projeto Básico: “Para contemplar as

Endereço: Av.Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Pesquisador: BEATRIZ GARCIA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38875020.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.445.569

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de Protocolo relacionado a projeto de Dissertação de Mestrado, proveniente do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do Centro de Ciências Humanas e da Educação, intitulado “AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC”, tendo como pesquisadora responsável a mestranda BEATRIZ GARCIA NUNES, sob orientação da Profa. Dra. “Rosa Elisabete Militz W. Martins”, a qual consta na equipe de pesquisadores.

Participantes da pesquisa: 15

Critério de Inclusão:

A pesquisa inclui todos os professores regentes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação - UFSC.

Critério de Exclusão:

A pesquisa exclui os professores de áreas específicas como por exemplo: Educação Física, Artes, Música, entre outros.

Instrumentos de pesquisa: questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado pelas pesquisadoras.

Metodologia proposta no Protocolo de pesquisa, conforme Projeto Básico: “Para contemplar as

Endereço: Av.Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Pesquisador: BEATRIZ GARCIA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38875020.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.445.569

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de Protocolo relacionado a projeto de Dissertação de Mestrado, proveniente do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do Centro de Ciências Humanas e da Educação, intitulado “AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC”, tendo como pesquisadora responsável a mestranda BEATRIZ GARCIA NUNES, sob orientação da Profa. Dra. “Rosa Elisabete Militz W. Martins”, a qual consta na equipe de pesquisadores.

Participantes da pesquisa: 15

Critério de Inclusão:

A pesquisa inclui todos os professores regentes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação - UFSC.

Critério de Exclusão:

A pesquisa exclui os professores de áreas específicas como por exemplo: Educação Física, Artes, Música, entre outros.

Instrumentos de pesquisa: questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado pelas pesquisadoras.

Metodologia proposta no Protocolo de pesquisa, conforme Projeto Básico: “Para contemplar as

Endereço: Av.Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Pesquisador: BEATRIZ GARCIA NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38875020.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.445.569

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão apresentada ao CEP de Protocolo relacionado a projeto de Dissertação de Mestrado, proveniente do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO do Centro de Ciências Humanas e da Educação, intitulado “AS TERRITORIALIDADES DAS BRINCADEIRAS DOS/DAS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC”, tendo como pesquisadora responsável a mestranda BEATRIZ GARCIA NUNES, sob orientação da Profa. Dra. “Rosa Elisabete Militz W. Martins”, a qual consta na equipe de pesquisadores.

Participantes da pesquisa: 15

Critério de Inclusão:

A pesquisa inclui todos os professores regentes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação - UFSC.

Critério de Exclusão:

A pesquisa exclui os professores de áreas específicas como por exemplo: Educação Física, Artes, Música, entre outros.

Instrumentos de pesquisa: questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado pelas pesquisadoras.

Metodologia proposta no Protocolo de pesquisa, conforme Projeto Básico: “Para contemplar as

Endereço: Av.Madre Benvenuta, 2007

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-8084

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br