



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ELISÂNGELA ROSA DE OLIVEIRA

**ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EM CANTOS DO FAZ DE CONTA: COM A
PALAVRA, AS CRIANÇAS.**

Salvador
2016

ELISÂNGELA ROSA DE OLIVEIRA

**ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EM CANTOS DO FAZ DE CONTA: COM A
PALAVRA, AS CRIANÇAS.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para fins de aprovação no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Profa Maria Cristina Ribas Sousa

Salvador
2016

ELISÂNGELA ROSA DE OLIVEIRA

**ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EM CANTOS DO FAZ DE CONTA: COM A
PALAVRA, AS CRIANÇAS.**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como parte dos
requisitos para fins de obtenção do título de Especialista em Docência na
Educação Infantil.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Salvador – BA
2016

Às crianças da Escola Emaús que nesses anos enriqueceram os espaços trazendo vida, imaginação, fazendo descobertas e nos ensinando a serem melhores adultos. A Domingas e a Quitina, as duas crianças da minha casa, que de tanto me ver falar de crianças, de ver livros por toda parte, hoje já sabem resumir uma monografia e como crianças me inspiraram: “tudo tem um começo, meio e fim. Você está contando uma história, essa história que você está contando tem que chegar ao fim. Diz o que esses autores falaram e coloca sua ideia e termina logo!”

AGRADECIMENTO

A Deus que me fortaleceu e me favoreceu: fé pra não desistir, força pra prosseguir, sabedoria pra entender caminhada é feita percorrendo trilhas. Que com sabedoria e honestidade no percurso da vida é possível encontrar apoio e parcerias para a jornada da vida, por que assim se faz misericórdia e crescimento espiritual!

Agradeço a minhas mães Ednalva Rosa de Oliveira e Vitalina Bispo que se foram, mas que nunca me abandonarão. Uma melodia chegue no céu ...que resume meu agradecimento pela passagem de duas grande mulheres em minha história:

“De todo o amor que eu tenho
Metade foste tu que me deu
Salvando minh'alma da vida
Sorrindo e fazendo o meu eu

Se queres partir, ir embora
Me olha da onde estiver
Que eu vou te mostrar que eu to pronta
Me colha madura do pé

Salve, salve essa nega
Que axé ela tem
Te carrego no colo e te dou minha mão
Minha vida depende só do seu encanto
Cila pode ir tranquila
Teu rebanho tá pronto

Teu olho que brilha e não para
Tuas mãos de fazer tudo e até
A vida que chamo de minha
Neguinha, te encontro na fé

Me mostre um caminho agora
Um jeito de estar sem você
O apego não quer ir embora
Diáxo, ele tem que querer

Ó meu pai do céu, limpe tudo aí
Vai chegar a rainha
Precisando dormir
Quando ela chegar
Tu me faça um favor
Dê um manto a ela, que ela me benze aonde eu for

O fardo pesado que levas
Deságua na força que tens
Teu lar é no reino divino
Limpinho cheirando a alecrim

Hoje e sempre a palavra mãos resume-se aos sentimentos: SAUDADES. E saudade amplia-se em: MEMÓRIAS! As vivências guardadas são transformadas em ENSINAMENTOS! Sempre grata a vocês minhas rainhas!

Aos professores e orientadores que aguçaram minha vontade de continuar estudando, aprendendo e conhecendo com crianças.

As palavras de Lícia durante o curso e nas manhãs não tão belas, mas que com palavras serenas me ajudaram a continuar nos momentos mais difíceis.

A Minuska, a Nilzete e a Rita Margarete que em momentos diferentes acreditaram em meu ser e me impulsionaram a vencer barreiras, a crer no meu canto e ir afinando meu instrumento para minha melodia ser mais suave aos ouvidos refinados das crianças principalmente, não querendo apenas que elas o reproduzissem, mas que também criassem suas melodias pela vida afora!

Gostaria de deixar aqui o meu agradecimento a todos os membros desta grande COMUNIDADE de MONTE GORDO, terra linda e cheia de graça e das águas puras que tem nas crianças a esperança de dias melhores e que espera o reconhecimento maior de que é de direito lhe consentir.

[...]A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.
Damo-nos tão bem um com o outro
Na companhia de tudo
Que nunca pensamos um no outro,
Mas vivemos juntos a dois
Com um acordo íntimo
Como a mão direita e a esquerda.[...](Fernando Pessoa)
Nogueira, (2012).

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo que aborda discussões a cerca do ambiente na Educação Infantil, em cantos da sala de aula e ambiente externo da escola, cujo objetivo foi analisar as possibilidades de aprendizagem a partir das brincadeiras para as crianças de quatro e cinco anos nos cantinhos do faz de conta. Esse texto dialoga com os autores Zabalza (1998), Horn (2004), Oliveira (2005), Vieira (2009), Cruz (2008) e Ceppi, Zini (2013), Goulart (2010), Beckrer (1999), Cruz (2008) Brougère (2008), Macedo (2010) e outros sobre a temática. Diante da validação do tema busquei, a partir da escuta, entender como os cantinhos no contexto escolar eram vistos, pensados e relatados pelas crianças. Por meio da escuta, das vivências proporcionadas as crianças e sobre suas intervenções no ambiente busquei compreender as interações, o significado atribuído por elas as atividades desenvolvidas nos ambientes. Sendo assim, optei por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo com base na etnopesquisa crítica Macedo (2006). Para alcançar o objetivo que propus para esta pesquisa, utilizei como instrumentos de coleta de dados, o diário de bordo, observações, entrevistas, fotografias, desenhos comentados, filmagens realizando um itinerário analítico da prática e vivências desenvolvidas no contexto escolar estudado. Conclui-se nessa pesquisa que os cantinhos são possibilitadores de aprendizagens e promotores de desenvolvimento para as crianças de quatro e cinco anos. As falas e ações das vinte crianças da unidade escolar pesquisada confirmam desenvolver autonomia, identidade, senso de coletividade e colaboração. Elas gostam de estar nos cantinhos e reproduzem pelo imaginário as situações do contexto em que vivem. Os ambientes organizados em cantinhos produzidos pelos professores e por elas são favoráveis ao estabelecimento de relações entre as crianças, os adultos e os materiais oferecidos.

Palavras-chave: Cantinhos. Faz de conta. Escuta de crianças. Organização do ambiente na Educação Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Brincadeira de imaginação das crianças.....	32
Figura 2: Cordas transformadas em linhas e varas para pescar.....	33
Figura 3: Crianças brincando de cavaloe pneus e a corda.....	34
Figura 4: Crianças realizando o desenho da entrevista.....	39
Figura 5: Desenho feito por um dos alunos.....	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ESPAÇOS E AMBIENTES.....	18
1.1 ESPAÇOS COMO ELEMENTO CURRICULAR.....	20
2. CANTOS TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
2.1O EDUCADOR E A BRINCADEIRA LIVRE.....	26
2.2 O FAZ DE CONTA.....	28
3 CAMINHOS DA PESQUISA.....	32
3.1 CANTOS DA BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA ESCOLA EMAÚS.....	33
3.2 OLHA ELAS AÍ! EM CENA AS CRIANÇAS	35
3.3 REPRESENTAÇÕES BRINCANTES NA BRINCADEIRA GOSTO DE FESTA.....	37
3.4 POSSIBILIDADES E PROBABILIDADES NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXOS.....	57
APÊNDICE.....	58

INTRODUÇÃO

O estudo sobre ambiente na Educação Infantil em cantos na sala de aula para a criança vivenciar o “faz de conta” é um estudo que traz reflexões sobre a representação de diferentes papéis que a criança assume, fazendo do brincar uma atividade prazerosa da infância por excelência, bem como uma ação que promove a interação desses seres entre si e com os adultos.

Esses momentos de prazer que a criança deriva nas suas experiências na escola, produzindo representações no processo de faz de conta podem ser lembrados durante toda a vida. Ao escolher esse tema transporte-me ao passado e recordei experiências e vivências vividas na minha infância, pois as lembranças que trago do tempo de criança, foram tão significativas que as levei para a minha vida profissional, haja vista ter registrado na minha memória as brincadeiras que participava nos mais diversos espaços, tais como: nos quintais, nas ruas, nas festas religiosas e profanas e também na escola. Além disso, os brinquedos inventados configuravam-se numa dinâmica alegre e criativa que marcaram um tempo maravilhoso da minha vida nos tempos de criança.

Porém, na escola da minha época era com bem menos frequência que desfrutávamos desse prazer de brincar, pois tínhamos uma rotina formal e a hora de estudar, brincar só no recreio. Mesmo assim, as diversas situações que vivenciei na escola estiveram presentes no meu imaginário, cujas experiências favoreceram o conhecimento de mundo que tenho hoje, e também serviram para enriquecer o trabalho que realizo na escola, a partir das memórias e vivências que tive, de modo a contribuir no fazer pedagógico para a construção da identidade da criança na etapa da Educação Infantil.

Nesse sentido, o contribuir das práticas pedagógicas na minha vida profissional iniciada nas atividades empíricas em escolinhas onde o brincar esteve presente, permitiram a construção de conhecimentos em conjunto – professor X alunos, através dos quais, com grande prazer e satisfação profissional proporciono-me acompanhar passo a passo o desenvolvimento das crianças.

Com a graduação em Pedagogia, por ter acesso a novos conhecimentos que apontaram às novas posturas pedagógicas que protagonizam criança e educador no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, um novo olhar me fez retornar

ao tempo de criança por imaginar quão importantes são as atividades lúdicas para aprendizagens na infância.

Com isso, no trabalho efetivo na Prefeitura Municipal de Camaçari, tive a oportunidade de conhecer o curso Pro infância, e então construí conhecimentos, onde participei de momentos e vivenciei experiências significativas, que sem sobra de dúvidas, subsidiaram a minha formação para atuar na Educação Infantil, bem como abriram-se caminhos para a continuidade da formação em rede, com trocas de experiências, tendo a criança como centro no fazer pedagógico.

Além disso, outras experiências somaram um grande aprendizado, pois duas grandes oportunidades chegaram para mim e foram como uma brincadeira que surge e encanta: a formação do *Projeto Paralápracá* implantado na rede municipal e o curso de *Especialização da UFBA*.

Durante a formação nos dois cursos consegui desenvolver capacidades, e aprendi na Educação Infantil a necessidade de cuidar e educar nas interações e brincadeiras percebendo a criança como sujeito histórico que ao longo da história da Educação Infantil passou a ser considerada como ser ativo e produtor de cultura com direito ao brincar, se posicionar e produzir novos conhecimentos e novas culturas.

Esse processo é diferente do tempo em que vivi a minha infância, a escola era um espaço restrito, mas felizmente encontramos em algumas escolas de hoje um ambiente que promova a educação com mais liberdade, que garanta o desenvolvimento da autonomia e que conceba a criança como sujeito de direito. Porém, apesar das legitimações legais em políticas públicas em andamento, como as do Ministério da Educação (MEC) e do Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e outros norteados por pesquisas, espaços educacionais construídos para promover práticas educacionais na infância ainda não se estabeleceram efetivamente, há lentidão no processo de dar forma adequada para esse trabalho.

Essa situação se contrasta com o que aprendi no decorrer do curso de graduação em Pedagogia, no qual alguns componentes curriculares foram significativos e relevantes para a construção do conhecimento. Vale destacar uma experiência que tive, pois no seminário: “ Como se fosse uma brincadeira de roda”, citada no meu memorial, encontrei abertura para pensar a minha pesquisa. As palavras do esplendor da manhã, do poeta Manoel de Barros expressas pelo professor Belintane confirmaram a ideia de enriquecer o fazer pedagógico com várias práticas: utilizar a escuta, o diálogo e a dinâmica de entender este ser– a criança, tão especial que nos surpreende e nos mobiliza

a buscar novas possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil. Já na “Oficina de Expressão e Arte na Infância” com o professor Pinduca, foram marcantes as considerações sobre conduzir a criança para além do aparente, despertando-a para um fazer artístico a partir do encantamento, da expressão, da exposição das produções das crianças nos espaços escolares em que os traços e a arte das crianças fossem respeitadas e apreciadas.

E nas aulas de Análise Crítica da Prática Pedagógica com a professora Maria Elisa Pacheco as inquietações do contexto, o olhar para o cotidiano ganhou suporte técnico, teórico e analítico para desvelar minhas inquietações para poder compreender na prática o que mais necessitava de atenção para seguir firme na construção de um atendimento eficaz para a infância na instituição. E para tanto, alinhei a proposta do projeto Paralápraca de modo a tematizar a prática enquanto participante da construção da cidadania das crianças, das vivências na escola e sobre a postura do adulto enquanto organizador e promotor de ambientes para elas. Refletir as ações conjuntas somou-se a luta pela participação e permanência do grupo docente nos momentos de formação dentro e fora do espaço escolar.

Por fim, na oficina Brinquedos e Brincadeiras no Cotidiano com a professora Leila Soares, e o seminário “Da arte de educar ao educar com arte” fiz um retorno à infância por meio das práticas do brincar livre e do faz de conta. Relembrar momentos da infância, foi enriquecedor e fui feliz e criativa ao brincar e refletir sobre. Dessa maneira, como promotora de ações pedagógicas entendi um pouco mais o papel do educador no ato do brincar, da descentralização do adulto e do crescente protagonismo infantil já experienciando em nosso contexto educacional.

Então, a partir dessas construções e significações confirmei meu tema de pesquisa optando por desvelar o pensamento das crianças nos espaços oferecidos a elas - na Escola Emaús. E o procedimento para tal efeito, foi promover a análise sobre o que as crianças pensam sobre os cantinhos pedagógicos de faz de conta oferecidos a elas. Com essas observações percebi que enquanto gestora/coordenadora necessitava ampliar meu olhar e conhecimento sobre como as crianças pensam esses espaços, como sentem e se organizam neles. Ouvi-las tem sido um grande aprendizado, é uma forma de dar vez e voz aos primeiros protagonistas desse contexto.

Vale acrescentar que as crianças de quatro e cinco anos são as protagonistas dessa pesquisa, e ao percebê-las brincando revelam-se particularidades e possibilidades que a infância anuncia.

Os estudos sobre o desenvolvimento das crianças nas creches e escolas infantis em cantinhos e ambientes temáticos vêm ganhando o campo das pesquisas e produções sobre a temática. Por isso, esta pesquisa foi dirigida através das seguintes questões problematizadoras: Quais as contribuições em organizar ambientes como cantinhos de faz de conta na Educação Infantil para favorecer à criança? Mesmo oferecendo organização do ambiente em cantos e pensado em ações que viabilizem vivências que para nós são importantes, que utilidade tem para elas esses ambientes? Poderá os cantinhos da brincadeira do faz de conta da cozinha e da fantasia propostos por nós provocar e oferecer possibilidades de aprendizagens para as crianças de 4 e 5 em nossa escola? O que pensam e dizem as crianças sobre estes ambientes?

Para o alcance dessa discussão foram utilizadas pesquisas bibliográficas, bem como consultas em artigos científicos com temas relacionados, extraídos da internet. Das quais promover vivências lúdicas com brincadeiras, materiais diversos e experiências investigativas no ambiente escolar sociocultural nos orientam Veríssimo (2013), Santos (2011), Barbosa e Neli(2015), Vieira (2009) e Fonseca (2010).

Vale destacar as abordagens de Forneiro (1998) que apresenta o conceito de espaço o qual é entendido pela autora como “ambiente de aprendizagem”, “ elemento curricular” sobre o qual faz uma explanação sobre sua organização, implicações e possibilidades destacando o papel do professor nesse processo apresentando por fim “modelos” comumente pensados por quem desenvolve ações pedagógicas para crianças nessa etapa de desenvolvimento.

Já Kishimoto (1998), apresenta discussões sobre o brincar e o faz de conta e enfatiza a importância da organização dos espaços, da qualidade dos materiais e das ações dos educadores nesse processo. Mas nas ideias de Bruner a pesquisadora encontra achados que corroboram para uma educação que une dados pessoais aos sociais que chamam a escola a desenvolver ações educativas pautadas na cultura do brincar e na própria identidade cultural da criança para promover desenvolvimento e inteligência.

Enquanto que Barbosa e Horn (2001) trazem em seus achados a importância do tempo, das necessidades das crianças e serem consideradas e das observações do educador em relação ao brincar e sobre o contexto cultural das crianças para que seja pensada uma proposta coerente com a idade, e contexto sociocultural.

Nas pesquisas realizadas, percebi que muito ainda tem a ser dito sobre este assunto, porém um contingente significativo de abordagens já desponta com resultados

precisos para o aprofundamento do tema. A organização e importância do espaço, como ele pode ser organizado, seus significados para o desenvolvimento das crianças, para a socialização, para o ato de brincar são evidentes na conjuntura atual das escolas que atendem as crianças considerando a ótica do processo e dos resultados para as crianças e não para os adultos.

Neste estudo também foi necessário situar as colocações sobre o ambiente e da necessidade de conhecer as crianças e acompanhar o seu desenvolvimento, por isso, foram realizadas considerações breves na visão construtivista de Piaget e sócio-interacionista de Vygotsky (Becker 1999), Goulart (2010), Taille (1992), Becker (1999). Também, dialoguei Oliveira (1997), Nunes e Silveira (2011) para entender e compreender como no período pré-operatório e nos planos genéticos se explica como a criança se desenvolve e qual o papel do adulto nesse processo.

Na Educação Infantil as interações são preponderantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças centrando nas possibilidades de brincadeiras como eixo fundamental como propõe os RCNEI e as novas diretrizes da Educação Infantil propostas ambos pelo MEC.

Sobre a relação entre espaço e ambiente e a importância destes para o desenvolvimento infantil, foram considerados Barboza e Volpini (2011), foram abordadas também as ideias de Zabalza (1998) e Forneiro (2007). E considerações em Almeida (2011), salienta a importância dos estímulos para a interação e desenvolvimento infantil nos espaços oferecidos nas instituições, concluindo que cantos temáticos são recursos importantes para construções de vínculos, socialização, desenvolvimento da imaginação, cognição e autonomia.

Para tanto, considerando o que já foi apresentado, a partir do diálogo com autores que estudam sobre a importância do espaço e do ambiente para a construção de aprendizagens na Educação Infantil e realizando a escuta das crianças meu objetivo é analisar as possibilidades de aprendizagem a partir das brincadeiras para as crianças de quatro e cinco anos nos cantinhos do faz de conta.

Para isso, pretendo analisar o que pensam as crianças de 4 e 5 sobre os cantinhos propostos para elas e de que forma os ambientes da escola Emaús oferecem possibilidades de aprendizagens para o desenvolvimento global das crianças e como os cantinhos organizados em nosso contexto escolar são vistos, pensados e relatados por elas. Dessa maneira, apresento neste estudo um caminho reflexivo, partindo da minha

trajetória na Educação Infantil, na formação continuada e nas vivências construídas desde a infância.

No primeiro capítulo apresento definições sobre o espaço e ambiente, bem como posições que os consideram promotores do desenvolvimento infantil, considerando-o como elemento do currículo na Educação Infantil na promoção de relações entre as crianças, os adultos e com o meio sócio cultural, considerando vivências, saberes, opiniões e ações desses seres como protagonistas. Trazendo pensamentos atuais sobre o brincar e aprendizagem, que apresentam meios mais qualificados de oferecer uma educação de qualidade na visão e necessidade da criança refletindo sobre a escuta e autonomia na construção desse processo.

No segundo capítulo apresento os cantos temáticos como possibilitadores aprendizagens, abordando considerações construtivistas e sócio-interacionistas de Piaget e Vygotsky, sobre a importância do brincar e da organização de ambiente para que as crianças se desenvolvam. As possibilidades que o faz de conta oferece as crianças na idade de quatro e cinco anos para que brincando e sendo mediadas possam desenvolver-se.

No terceiro capítulo a metodologia norteia a análise das experiências, das ações pedagógicas, do pensamento das crianças sobre os espaços da escola pesquisada. Sendo assim, uma discussão importante sobre possibilidades de propor aos seres mais importantes do nosso tempo uma educação que lhes protagonize com respeito e responsabilidade tendo a garantia de que o brincar livre ou dirigido seja condutor dessa prática e vivenciais sem perdas de sua essência será apresentada.

Assim, espera-se que este estudo permita aos leitores grandes possibilidades para construir e ampliar conhecimentos valorizando as propostas pedagógicas de construção do “Cantinho do Faz de Conta” na Educação Infantil.

1 ESPAÇOS E AMBIENTE

Quando somos convidados a conhecer um ambiente familiar, a estar nesse contexto em uma visita, em uma passagem rápida ou demorada, guardamos as imagens e as vivências que esse local nos proporciona. Guardamos lembranças e memórias que sairão com a gente. A reflexão vem das falas de uma criança que ao chegar na escola disse-me que sentia “o cheiro da creche” que havia estudado. A memória do cheiro era da cozinha, coração das instituições que quando bem servidas em amor no preparo dos alimentos traduzem toda especialidade e beleza dos alimentos ali transformados em comida para o corpo e para a dignidade humana. Pois bem, quando encontramos outros lugares assim em nossa trajetória, novas significações faremos, comparando, revivendo e até pensando o que poderia mudar neles para a vida ser melhor. As relações principalmente serão marcas desse espaço. Portanto o ambiente e espaço na Educação Infantil não são diferentes, pois neles encontram-se pessoas, desenvolvem-se vivências e constroem-se conhecimento. São ideias presentes nas falas de Forneiro (2007, p. 231) que nos mostra que ele, o espaço, precisa de vida, de cultura, de ação e transformação. De acordo com Battini (1982):

Estamos acostumados a considerar o espaço como um volume, uma caixa que poderíamos até encher. No entanto, o mesmo autor diz que “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto “completo”.[...] no entanto, “para as crianças pequenas o espaço é aquilo eu nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: moveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes, etc.” (p.24).” o espaço é antes de mais nada luz, a luz que nos permite tanto a nós como à criança vê-lo, compreende-lo, recordá-lo, talvez para sempre.(BATTINI, ANO1982 apud FORNEIRO, 2007, p. 230, 231)

Portanto, não sendo apenas físico, o autor supracitado corrobora diretamente com as colocações de que não é neutro, ele tem vida, e a vida deve estar contida nele para que as crianças, ou as pessoas sintam-se bem, tenham criatividade aguçada e possibilidade de ação. E a vida contida nele deve ser principalmente a das crianças. Seja ela construída no interior da escola ou fora dela. As organizações, decorações e materiais devem expressar tanto o fazer das crianças, como também as suas crenças, preferências e necessidades. Mas especificamente falando do espaço escolar, Forneiro (2007) a partir do mesmo autor diz que:

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos (as) e dos professores(as). (BATTINI, ANO1982 apud FORNEIRO, 2007, p. 232).

Dessa maneira, compreende-se que, o ambiente de uma escola “fala” por meio das ações que são realizadas no lugar e no interior de uma instituição de educação. Percebendo o ambiente e espaços podemos desvelar o que se desenvolve e quais as concepções pedagógicas, valores e o que é proposto ali pela forma de externar esse universo em todas as formas de relações como também a ação de quem o protagoniza. De acordo com Forneiro (2007) espaço e ambiente concorrem lado a lado quanto às definições, relacionados quanto aos conceitos, utilidades e características, porém é apresentada pela autora algumas diferenças:

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (FORNEIRO, 2007, p. 233, 234).

Como podemos perceber um está contido no outro quando se trata de relações, envolvimento, conjunto, compartilhamento de ações, disposições e elementos físicos que os compõem. Um ambiente organizado em espaços educativos necessita de educadores que compreendam tanto o que esse espaço possa favorecer como o que precisam os seres nele envolvidos, nesse caso as crianças. O autor ora mencionado, ainda apresenta quatro dimensões do ambiente escolar:

Dimensão física refere-se ao aspecto material do ambiente. [...] também compreende os objetos do espaço(materiais, mobiliário, elementos decorativos, etc) e sua organização; Dimensão funcional, relaciona-se coma forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam. [...] Dimensão Temporal, refere-se a organização do tempo e, portanto os momentos em que serão utilizados os diferentes espaços;[...] Dimensão Relacional, refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula.[...](FORNEIRO,2007, p.98)

Dessa forma, podemos entender que mesmo em diferentes dimensões não há compartimentalização, com as dimensões interligadas, elas se relacionam entre si devido a dinâmica que o compõe. Diferente do espaço físico o ambiente tem privilégios em poder ser reorganizado, em promover reflexões sobre os interesses dos educandos e provocar novas vivências. O ambiente transforma-se, forma, forma-se, é formado e

possibilita transformações tanto do contexto como dos seres envolvidos. Não é estático, o ambiente bem planejado e articulado pelos adultos e crianças são pré-requisitos para um trabalho prazeroso e eficaz.

As Leis das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) sinalizam a ideia de antecipar meios para a realização do trabalho na Educação Infantil, visto que “para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempo”.

Portanto, podemos entender que é de suma importância que o espaço escolar seja bem organizado para oferecer um ambiente relacional equipado para que o trabalho pedagógico venha ser bem sucedido. Cabe também aos educadores terem conhecimento das necessidades e de das especificidades das crianças para que pensem e planejem ambientes qualificados para um trabalho de qualidade em que as crianças possam brincar e brincando serem produtoras de novas significações.

Sendo assim, em uma instituição de ensino na Educação Infantil, deve-se aproveitar os espaços criando ambientes em que as crianças sintam familiaridade. Cada ser que atua nesses espaços tem presença diferenciada, maneiras distintas de ser e estar neles, portanto ele também precisa ser diversificado com materiais estruturados e variados como também flexível quanto à organização e acessibilidade.

1.1 ESPAÇOS COMO ELEMENTO CURRICULAR

Considerando a intencionalidade e diversidade de um ambiente educacional pode-se entendê-lo como componente curricular. Quando o educador proporciona experiências e oportunidade de desenvolvimento esse espaço compromete-se com as possibilidades de aprendizagens para as crianças.

Constituir o ambiente como “parte da ação pedagógica em que as crianças além de ter um espaço “seguro” configura-se em “rico de aprendizagens” é o que propõe Caderno de Experiência Assim se Organiza o Ambiente do Projeto Paralapracá (2013, p. 12). Sendo assim, o espaço na Educação Infantil torna-se promotor de aprendizagens e desenvolvimento e parte integrante do currículo com grandes chances de oportunizar as crianças vivências significativas quando da sua intencionalidade, probabilidade e diversidade tendo nas ações a relevância dos seres envolvidos como protagonista na participação de sua composição, na escuta de suas necessidades e interesses. Deste modo, o professor encontrará condições de atuar como promotor de oportunidades em

que as crianças sendo desafiadas encontram meios, caminhos para a partir das interações e brincadeiras constituírem-se como produtoras de cultura, de vida, de identidade e tornarem-se cidadãs autônomas sem perder a infância.

Compreender o espaço como conteúdo de aprendizagem requer um olhar protagonizado pelo educador. Como parte do contexto promotor de aprendizagem o espaço precisa ser compreendido, conforme Zabalza (1987), pois:

O espaço na educação é considerado como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.

O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. (ZABALZA 1987 apud FORNEIRO, 2007, p. 236)

Assim, as crianças nesse espaço poderão encontrar possibilidades e oportunidades de escolha, de vivenciar novas experiências, estabelecer novas interações, oportunidade de aprendizagem tendo o professor como observador, como parte da brincadeira sem utilizá-la diretamente como meio de aprendizagem, mas propiciando meios de que pelo brincar possam aproveitar as situações para desenvolver-se. Porém, pode ocorrer o imprevisível. Pode ocorrer que as limitações sejam presença mais forte que as possibilidades, cabendo ao educador um olhar apurado para esse ambiente e para as crianças, como também para os materiais, seus objetivos e métodos, dinâmicas a serem desenvolvidas com as crianças.

Salientando a importância de ter a criança como ser ativo nesse processo, considera-se a partir de Cruz (2008) a importância de valorizar o que as crianças trazem em sua bagagem cultural, em suas vivências sociais e da sua própria capacitada imaginativa, escutando-a e valorizando-a. Sendo assim, inseri-la na construção do currículo irá promover uma construção de ações que sejam significativas e que promovam um desenvolvimento promissor para elas.

2. CANTOS TEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a chegada dos “cantos” e a organização funcional das salas de aula e espaços abertos da escola, aconteceu uma verdadeira revolução na forma de desenvolver atividades com as crianças na Educação Infantil e também na organização ações do trabalho pedagógico. Duarte ao citar Kramer (1998), diz que a utilização dos cantinhos na sala de aula é de fundamental importância para o bom desenvolvimento da criança, pois assim os alunos terão a oportunidade de estudar em um ambiente propício para desenvolver suas habilidades de uma maneira prazerosa e lúdica. (Duarte, 2014).

A proposta de criar um cantinho na sala de aula na Educação Infantil tem favorecido o aprendizado dos alunos, pois “nos últimos anos, foram dados muitos passos à frente e hoje faz parte da “cultura” profissional dos professores (as) dessa etapa educacional que o espaço de suas aulas seja um recurso polivalente que podem utilizar de muitas maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação (FORNEIRO, 2007, p. 229).

O espaço da sala de aula a partir da visão do educador, de sua concepção de educação, infância e de criança irá se constituir em um ambiente influenciador das vivências das crianças, possibilitando condições para explorar o mundo externo, a cultura e a capacidade imaginativa, a partir do contato com brincadeiras, brinquedos e materiais diversificados.

Assim, podemos entender que dentro de um espaço educativo as interações serão marcantes e interessantes para a criança na medida em que proporcione aos atores envolvidos mobilidade, acessibilidade e possibilidades de deixar fluir o contato, a observação e movimento em que atividades individuais e coletivas sejam possíveis. Ainda para Barbosa e Horn, fazendo alusão a organização das salas de Educação Infantil em cantos dizem que:

Estes espaços podem ser delimitados com materiais diversos: no chão podemos definir espaços com tapetes, panos, plásticos coloridos. Nas laterais com pequenas estantes, biombos, floreiras, panos pendurados em cordas, cortinas de bambu e outros. No teto podemos colocar móveis, placas informativas, toldos com lençóis e outros. (BARBOSA E HORN, 2012).

E ao definir “cantos”, vem à mente a ideia de alguns modelos de organização dentro da sala de aula, solicitado aos professores em momentos de cursos formação que desenvolveu, exemplifica alguns dos quais tratam dos cantinhos como territórios pessoais e cantos de atividades. Essa descrição é apresentada por Forneiro (2007) que explica:

Neste tipo de sala de aula, combinam-se dois modelos organizacionais, em princípio, opostos, como é a organização por territórios pessoais e por funções. Por um lado, continua-se mantendo um amplo espaço para colocações de “mesas e cadeiras das crianças”, e por outro, introduzem-se algumas áreas de atividade ou cantos com certa delimitação do espaço e organização dos materiais.

E, vale acrescentar que os cantos ou áreas de atividade mais frequentes podem ser destinados para a realização de outras atividades, tais como para os “jogos simbólicos”, “canto da casa, cabeleireiro e fantasias, construções e carros, etc.” Como pode organizar um canto destinado à biblioteca, ou “canto do descanso e da tranquilidade”, das “artes plásticas”, “da lógica matemática” e também da “linguagem”. (FORNEIRO 2007, P. 277).

Embora se tenha argumentos e intencionalidades ao propor um ambiente como o proposto pelas autoras, povoado de materiais previamente pensados e definidos para compor o ambiente educacional para as crianças pequenas, há quem diga não ser tão importante e até desnecessário. Porém, já foi apresentado nesse trabalho considerações sobre espaço e ambiente que o validam como componentes curriculares e como terceiro educador aqui apresentado pelas ideias de Gandini (1999):

O ambiente é visto como algo que educa a criança. Na verdade ele é visto como terceiro educador juntamente com a equipe de professores.

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível e deve passar por modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível a suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as crianças as pessoas na escola e que usam - os objetos, os materiais e as estruturas não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (GANDINI, 1999 apud BRASIL, 2006, p. 43)

Os espaços e ambientes aqui apresentados tornam-se parceiros do educador dividindo com ele e com as crianças o protagonismo da sala de aula, de como os professores educar, mediar e possibilitar aprendizagens. Nas postulações abordadas fica claro que esse ambiente ganha vida, torna-se ativo e promove relações entre o indivíduo e o meio guiando e construindo saberes num processo individual e coletivo. Acredita-se que um ambiente acolhedor, povoado de materiais estruturados e não estruturados promoverá relações significativas:

Para que os pequenos e os pequeninhos participem deste espaço social” em que torna-se e “ é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, família-educadores, pais-filhos, e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma nova forma de ver, entender, conviver com as crianças. (BARBOSA E HORN, 2012, p. 78)

As autoras supracitadas, ainda completam apresentando uma postura sócio construtivista que permite um diálogo aberto entre a “vida”, a cultura e o ambiente da “creche e da pré-escola”. Dessa forma, acredita-se que as relações e interações serão promissoras de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças quando lhes permite contato com o meio sócio-cultural, com as pessoas, com os objetos e com conhecimentos construídos pela humanidade. Mas como surgiram os trabalhos educativos com cantos temáticos? Como organizá-los? O que colocar nesses ambientes além dos já propostos? Qual o conceito de cantos ou cantinhos?

Segundo Barbosa e Volpini (2015), os cantos podem ser denominados de “cantos temáticos”, “zonas circunstanciais que representam áreas fechadas, com apenas três ou quatro lados delimitando o espaço”. As autoras na pesquisa também encontram outras formas de se reportar aos cantos como “ação educativa”, “recurso”, “forma de organização do ambiente e do espaço” e “modalidade de espaço”.

De acordo com Brasil (2006), a organização dos espaços e ambientes contou com educadores que em suas contribuições marcaram significativamente a utilização de materiais em lugares acessíveis para as crianças da educação infantil e dois importantes educadores muito contribuíram para isso: Fröbel (1837) e Montessori (1907), pois:

[...] Dada a relevância da contribuição desses estudiosos, especialmente quando a organização dos espaços e materiais adequados às crianças pequenas (...).” Fröbel ao organizar “os jardins de infância” projetou espaços em que as crianças pudessem ter contato com a natureza, estar em espaços amplos e interagir com animais e plantas: “Os chamados jardins-de-infância tinham diferentes espaços, destacando-se os externos como os maiores e mais significativos. Nestes havia algumas divisões. O que se destinava às atividades individuais era subdividido em metros quadrados, um para cada criança, onde trabalhava sozinha cultivando este “canteiro” como melhor desejasse. O segundo espaço era dedicado ao trabalho coletivo, onde os alunos também plantavam, porém de forma conjunta. Nestes espaços estavam previstos locais fechados onde eram guardados os instrumentos de trabalho usados. Havia também espaços destinados á criação de animais, como peixes, aves e outros para as crianças observarem e estudarem. Além disso, um amplo pátio com árvores fontes de água completava um cenário para lazer, juntamente com uma área coberta para dias de chuva.”(BRASIL, 2006, P. 13).

Reportando-me as colocações de Vieira (1986), sobre os jardins de infância que mesmo com uma proposta voltada para a criança, para interações com o meio natural em espaços significativos com materiais, faltava a ação livre da criança, do brincar e materiais do seu interesse, além da forte presença do adulto no processo educacional

com instruções marcando o tempo e ação das crianças.(VIEIRA, 1986 apud KUHLMANN JR, 2000,p. 15)

Mas Brasil (2006), explica que:

(...) Montessori, destacando-se na “liberdade”: XIX e início do século XX uma metodologia para trabalhar com crianças de 3 a 6 anos, em que se destacavam os cuidados físicos e a educação dos sentidos. Segundo Montessori (1948), uma das condições essenciais para implementação desta proposta era permitir as manifestações livres das crianças. Essa liberdade se revelava em primeiro lugar na supressão de coerções exteriores, por exemplo aquelas exercidas por um mobiliário fixo, e das interiores, como prêmios e castigos. Essa proposta se revelou, na época, revolucionária, enquanto se contrapunha a uma disciplina rígida, pautada principalmente na imobilidade das crianças. Ao contrário disto, um dos principais objetivos da metodologia Montessoriana era disciplina pela atividade e pelo trabalho, num espaço onde os alunos se movimentassem livremente na escolha de tarefas a serem realizadas.” (BRASIL, 2006, p. 13).

De acordo com as abordagens descritas constata-se existir uma semelhança entre os cantinhos atuais e o que propõe Montessori quando nota-se “uma preocupação constante com a organização do ambiente onde as crianças pudessem se descentrar da figura do adulto.” (BRASIL, 2007, p14).

Nesse termos o ambiente torna-se promotor de autonomia, parte significativa da ação pedagógica e componente ativo do currículo escolar. Potencializado ou não pelo entendimento do adulto que nele estiver inserido, pois não basta telo organizado, mas ser bem mediado a partir da concepção que se tenha de Educação Infantil, desenvolvimento e aprendizagem.

Para dialogar sobre as posturas aqui apresentadas vejamos o que é proposto nas abordagens atuais sobre os cantos que compõem na atualidade os espaços educativos aos quais me direcionaram a essa pesquisa.

“Com a chegada dos “cantos” a organização funcional das salas de aula aconteceu uma verdadeira revolução, tanto na forma de conceber uma aula de Educação Infantil e na forma de organizar o trabalho na mesma”. (ZABALZA, 1998, p. 229), como nas aprendizagens das crianças.

Após uma longa trajetória entre requerer pra as crianças espaços e ações hora brincantes, hora escolarizastes, vivemos um momento educacional em que sendo reconhecidas como sujeitos de direito, principalmente ao brincar, as instituições que atendem a criança pequena direcionadas por pesquisas e práticas nacionais e internacionais como as experiências da Reggio Emilia, reivindicam para as crianças

espaços e ações pedagógicas que lhes permitam protagonismo, aprendizagens e desenvolvimento.

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos” da casinha, do cabeleireiro, do médico e do dentista, do supermercado, da leitura, do descanso - que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhes melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem. (OLIVEIRA 2005 apud BARBOSA E VOLPINI, 2015. p.21). Pois, crianças são inseridas em escolas e creches, saem do seu ambiente natural, do seu cotidiano e são levadas todos os dias para salas com cadeiras e mesas, quadro e pilotos, brinquedos e diversos materiais. Sendo necessário favorecer ambiente formado pela presença de elementos tanto da sua vida diária quanto da natureza. Neste podemos dizer que o desejo da criança é correr e voltar para seu quintal, seu terreiro”, para a sua rua, praça ou para sua casa, ambientes que tem familiaridade e onde o mundo lhes chega com toda a intensidade e velocidade possível.

2.10 EDUCADOR E A BRINCADEIRA LIVRE

Brincar livremente na escola não é uma atividade comum e permanente nas ações cotidianas na maioria das unidades de educação infantil nos tempos dedicados à rotina. Para muitos se configura em bagunça, perda de tempo e uma atividade que deve estar apenas nos momentos do recreio, pois a criança vai à escola para aprender, para principalmente escolarizar-se. Não é dada ao brincar uma atenção reflexiva e a devida importância ao que pode ser desenvolvido na criança a partir dessa atividade própria delas. Porém, em si tratando de Educação Infantil o que Barbosa e Fortuna, 2015, nos apresentam é que:

A bem da verdade, muitas são as aprendizagens resultantes das brincadeiras livres oportunizadas no espaço da sala de aula da Educação Infantil. As interações entre as crianças são riquíssimas, animadas, e, com a participação docente, podem fluir melhor e tornarem-se ainda mais prazerosas e deflagradoras de novas descobertas, para todos. (BARBOSA E FORTUNA, 2015 p. 8)

A autora retrata a especificidade de desenvolver aprendizagens na Educação Infantil a partir do brincar em que ocorre prazer, alegria e que quando o professor é ativo nessa ação as possibilidades de que a capacidade inventiva, imaginativa e criadora

da criança se amplie. Sendo assim, irão tanto o professor como a criança interagir com fluência nas novas possibilidades de aprender.

O educador que promove junto às crianças, na educação infantil, um trabalho pedagógico necessita brincar e realizar atividades livres com brincadeiras e que seja ele o mediador com intervenções que não necessariamente sejam lúdicas diretamente no brincar. Ele precisa brincar estar junto e observar, sendo assim passará em um exercício de respeitar e a valorizar a ação da criança, a atividade do brincar. Se ele não brinca como poderá acreditar na potencialidade que essa atividade tem em desenvolver e promover aprendizagens?

Quando diz que não há como ser hábil nas situações de expressão de aprendizagens se não houver prática, sem que seja experienciando e aprendido revela também algo que Kishimoto (2001), diz sobre a pedagogia que forma o professor. A qual segundo a autora deverá fomentar “uma pedagogia transformadora” por meio da formação permanente viabilizando “reflexões e consciência” sobre a “importância” do brincar, brincando. (KISHIMOTO, 2001,p.244). De acordo com a autora por meio da reflexão e do ato de brincar o professor construirá uma consciência sobre o valor que tem para a vida das crianças a brincadeira. Segundo Barbosa e Fortuna (2015) isso ocorre a partir das experiências vividas pelo educador enquanto criança, na escola e posteriormente na formação. Porém apontando as lacunas dessa formação referente a formar um educador brincante que resiste em crer no brincar e nas possibilidades implícitas nele tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem nos ajuda a entender que esse educador precisa criar vínculos com o brincar, refletir sobre como a criança brinca, o que de verdade ela faz ao brincar transportando-se para o universo delas, as crianças. E elas quando brincam evocam para esse brincar o que é real, irreal, palpável e incorpóreo. Como também Brougere (1995) admite:

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas então toda a brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite justamente ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O(a) educador(a) pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir com esse material como desejamos, mas aumentamos assim as chances de que ela o faça... (BROUGERE, 1995, p. 105 apud BRASIL, 2007, p. 26).

A partir dessa premissa, podemos considerar que os cantos apresentados anteriormente são para o educador ambientes possibilitadores de aprendizagens que favoreçam as crianças. O desenvolvimento utilizado-se de várias linguagens, distanciando-se das práticas condicionadas que visam apenas preparar as crianças para o ensino fundamental. Com responsabilidade e ações respeitadas à criança fazendo uso dos cantinhos poderá o educador por meio das brincadeiras e dos materiais dispostos nos cantinhos instigar, desafiar e explorar a capacidade imaginativa e criativa das crianças. Principalmente pelo faz de conta que nessa fase é típico de suas manifestações brincantes. Assim, elas com a capacidade que tem, poderão ir além do que é palpável, real e ser promotora de novas ações e produzir novas significações.

2.2 O FAZ DE CONTA

Brincar, cuidar e educar são princípios mediadores de aprendizagens e de desenvolvimento na Educação Infantil. Presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que orientam e organizam as ações pedagógicas nas instituições e creches que atendem crianças de 3 a 5 anos e onze meses, esses princípios são de suma importância para a implementação de ações que respeitem a criança como ser criativo e ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Como já exposto nesse trabalho, a resistência ao brincar viabilizou inúmeras discussões a cerca de sua importância e utilidade na educação. O brincar a partir de sua importância para a vida infantil, deverá nortear todo o trabalho pedagógico. Para essa faixa etária, são reconhecidos por muitos autores e documentos o lugar do brincar, das interações e principalmente do faz de conta.

Como cidadã de direito, a criança tem em primeira instância, direito ao brincar. Pois essa atividade sempre fez parte da vida humana em diversos contextos sociais e culturais. Brincar é algo que a criança faz todos os dias quando interage com diversas situações, pessoas, objetos. Tudo isso faz uma grande articulação do corpo com o meio. O movimento gera essa interação entre criança e o mundo. São experiências, vivências naturais que brotam da vida humana, da organização e desenvolvimento da vida diária.

Bomtempo (2006) apresenta alguns nomes dedicados a essa modalidade como “jogo imaginativo”, “jogo de faz-de-conta”, “jogo de papéis ou jogo sócio-dramático”. De acordo com suas colocações referindo-se a pesquisas esse “fenômeno” promove o

desenvolvimento cognitivo e afetivo-social das crianças”. Autores como Chomsky e Bruner, Miller, este influenciado por Chomsky focalizam o brincar como meio de que a criança possa desenvolver a linguagem. (KISHIMOTO,2006.p. 33).

A partir do momento que começa a interagir com o meio, com as pessoas e com os objetos o bebê inicia brincadeiras que favorecem a apropriação da linguagem e do desenvolvimento:

Para Bruner brincadeira infantil como esconder o rosto com a fralda (peekaboo) estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir a descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. A aprendizagem da língua materna é mais rápida, quando se inscreve no campo lúdico. (BRUNER 1978, 1986,1983,1976 apud KISHIMOTO,2006.p. 33)

Brincar remete à alegria, a motivação, a emoção. É um jogo, a partir das definições de Kishimoto, podemos entender que é:“O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto.”(KSHYMOTO,2006 ,p. 16).Dessa forma, brincar é uma atividade livre, contextualizada e ao mesmo tempo influenciada. Pois dentro de um contexto vivido o ser, a criança que brinca mesmo utilizando-se de recursos do seu imaginário estará ligada as vivências construídas em sua trajetória, vivências essas que lhes darão suporte para novas significações. As ideias de Vygotsky apresentam a brincadeira como toda atividade humana resultante das interações:

[...] dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta de influencias sociais recebida ao longo dos anos anteriores. (KISHIMOTO, 2006, p. 32-33).

Desde pequena quando por meio do movimento e das vivências sensoriais a criança brinca e avança na medida em que ao perceber o seu meio social, principalmente na família, inicia o processo de imitação e conseqüentemente passa a assumir papeis dentro de um contexto representando situações em que assume personagens, situações e assim aprende e se desenvolve.

Quando uma criança brinca é interessante ver o quanto ela se envolve e consegue realizar ações articuladas com o mundo real e imaginário. Simbolicamente é permitido em seu mundo imaginário realizar tarefas que enquanto criança não poderiam fazer ou seriam mais difíceis. Com esse jogo estando sozinha, em grupo ou com os brinquedos interagem, assumem papéis, se transformam em personagens criados, da televisão ou vida real tornando esse brincar sem previsibilidade quanto ou que irá acontecer. Porém, criando e reorganizando a brincadeira, conseguem dar animo e vida, demonstrar vivenciais do meio sociocultural e ressignificá-los constantemente.

Kishimoto (2006), apresenta o aspecto imaginário da brincadeira que dentre as outras é o que mais o manifesta: A brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis, ou sócio-dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Porém salienta que o jogo de faz-de-conta é constituído de “regras” e que mesmo sendo bem mais livre em termos de criação é no contexto social que as vivências fomentam o seu texto:

O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provem de experiências anteriores adquiridas pelas crianças em diferentes contextos. (KISHIMOTO 2006, p.39.)

A criança em suas imitações trará para si “a vivência de papéis das pessoas mais próximas com as quais viveu situações em que no momento não poderiam ser na realidade”. Então, elas imitam os que são circundantes de sua vida familiar como apresenta (CAYDY & KAERCHER, 2012, p. 93):

A criança realiza imitações das ações que observa, utilizando modelos que estão próximos a ela. Observa atentamente os gestos e as ações das pessoas e depois os reproduz de forma simplificada. Inicialmente, os modelos são os pais, os avós e quem mais for do convívio diário da criança, depois os pais, os vizinhos, o dono do armazém, o carteiro, o guarda de trânsito, e outros modelos retirados do mundo adulto.

Dessa forma podemos entender que pela visão da psicologia sócio-histórica, pelo interacionismo presentes nas teorias de Piaget e Vygotsky já apresentada nesse trabalho, à cultura promove a vida e as manifestações criativas das crianças são frutos dessas relações já vividas. Além disso, elas podem também ser produtoras de novas significações e ações tornando ainda mais evidente a importância do brincar na escola.

Pois esse movimento irá tornar possível ampliação da inteligência, aprendizagens e desenvolvimento para os envolvidos no processo educativo.

Considerando as colocações de Kishimoto (2006), sobre o papel do adulto podemos dizer que a qualidade das ações e interações favorecerá melhores condições para o ambiente relacional como também para as mediações necessárias para que as crianças encontrem espaços qualificados que priorizem suas necessidades enquanto criança e quanto ao direito de viver sua infância com mais prazer e leveza no contexto escolar.

Portanto, pensar espaços e ambientes que permitam as crianças vivências culturais e naturais onde elas possam desenvolver-se como no tempo em que as brincadeiras descritas na poesia de Murray (1994) não eram em sua maioria direcionadas ensinadas pelo adulto, mas que as crianças reproduzindo pelo imaginário, pelo faz de conta o contexto observado, transportavam para o mundo real as impossibilidades, as limitações do seu universo infantil burlando as regras do adulto e assim encontrando espaço para que por meio do brincar desenvolvessem habilidades e tornando-se competentes desenvolvendo-se integralmente.

Assim, as crianças inseridas desde cedo nas escolas e creches podem encontra-se com um inverso cultural na medida em que parte da cultura seja desvelada e entendida como, “todos aqueles comportamentos, aquelas maneiras de viver, aquelas maneiras de compreender as coisas, aquelas maneiras de organizar o pensamento, aquelas maneiras de expressar os sentimentos”, e ainda “aquelas maneiras de viver em meio aos outros, aquelas maneiras através das quais nós aprendemos as regras da vida”, e sobretudo, “aquelas maneiras através das quais a pessoa se enriquece e que não são inatas” (ZABALZA1998 apud FORNEIRO, p. 240,p18).

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa fiz opção por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo com base na etnopesquisa crítica, como nos apresenta Macedo (2006) essa modalidade visa compreender as ordens sócio-culturais e as investigações a cerca dos seres inseridos em uma sociedade e cultura.

Na busca por "compreender e explicitar a realidade humana tal como é vivida pelos atores sociais" (SILVA E CABRAL, 2006, p. 3) realizei a pesquisa em um contexto povoado por vivências infantis permeadas pelo brincar, abordando a realidade vivida no campo pesquisado para maior compreensão das relações e situações vivenciadas. Aprofundar o conhecimento da forma de pesquisa apresentada englobando a etnometodologia me permitiu ouvir as crianças envolvidas no contexto da escola dando oportunidade de expor suas crenças, posições, seus desejos descrevendo a realidade vivida por todos.

Para a construção desta pesquisa realizei um levantamento bibliográfico de autores que tratam da temática: cantos temáticos, faz-de-conta, aprendizagem, autonomia, escuta de crianças, educação infantil, das perspectivas construtivista de Piaget e sócio-interacionistas de Vygotsky, com o intuito de aprofundar meus conhecimentos e saber o que vem sendo discutido sobre a organização dos ambientes na Educação Infantil na perspectiva das crianças no cenário atual. O estudo sobre essa temática vem ganhando espaço nas discussões atuais pela importância que tem para a prática pedagógica com crianças em instituições que atendem a primeira etapa da educação básica.

Para o desenvolvimento orientando-me por Macedo (2015) e Cruz (2008) utilizei os instrumentos: coleta de dados através do diário de bordo, observações, entrevistas, complementação de histórias e os gestos das crianças realizando um itinerário analítico das vivências desenvolvidas no contexto escolar estudado e do pensamento das crianças sobre o que é desenvolvido como atividades nos espaços para elas. Identificar as mais receptivas e como elas realizam o faz-de-conta.

Meu campo de pesquisa foi a Escola Municipal Emaús situada na Estrada Velha de Monte Gordo, que atende 120 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos em dois turnos, matutino e vespertino. São divididas as crianças em 6 grupos de aproximadamente 20 crianças. No contexto escolar são desenvolvidas atividades educativas sobre a orientação da equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e do

projeto Paralápraca. A escola conta com 16 funcionários, 3 salas de aula, 2 banheiros para crianças, 1 para criança especial, uma sala de reunião, um refeitório, área verde livre com espaço para horta, banheiros de funcionários, 1 cozinha 1 área para exposição de atividades.

As crianças foram minha fonte de inspiração com as quais desenvolvi a pesquisa. Foram meses de tentativas, de encontro e desencontro devido às demandas e cenário de greves. Mas com elas, as vinte crianças de 4 e 5 anos da Unidade escolar pesquisada que procurei desvelar suas crenças, pensamentos desejos e posturas quanto ao espaço e ambiente escolar onde eram organizados os cantos do faz de conta que estavam envolvidos.

Por meio da observação do espaço, do ambiente, das brincadeiras e falas das crianças, pratica das educadoras, das vivências proporcionadas aos alunos busquei compreender crenças e posturas sobre os ambientes e interações das crianças, para identificar as ações nesses ambientes o que sente e qual significado as crianças dão as atividades desenvolvidas nas salas de aula e nos cantos organizados nos ambientes fora das salas de aula.

3.1 CANTOS DA BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA ESCOLA EMAÚS

Nas observações do contexto da Escola Emaús, na medida em que houve a ampliação do olhar para a organização dos espaços e para o atendimento a criança por meio das reflexões da formação no projeto Paralápraca e no curso de especialização da UFBA, surgiram inquietações quanto à disposição de materiais, a organização e os espaços. Essa premissa perpassa pela busca das crianças em encontrar na escola lugares para brincar. Lugares onde tenham mais movimento, e brinquedos para manipular. O corpo sempre em movimento na busca de estar em alguns momentos fora das salas de aula. Ter sempre as portas abertas e mesmo assim ter crianças em um constante deslocamento, favoreceu questionamentos, a saber, o que interessa a elas mesmo realizando atividades diversificadas em uma rotina dinâmica. Nessa busca por respostas na escola senti que sinalizavam querer algo mais nesse ambiente. O fato de também trazerem algo diferente de casa na mochila me instigou quanto à necessidade de ter nas mãos o que lhes traria o contexto relacional da vivencia familiar na escola.

Quando passamos a deixar dispor os brinquedos e materiais em diversos lugares sentimos uma mudança na concentração e manipulação dos materiais ali dispostos.

Principalmente os livros de literatura que tornaram-se brinquedos para eles. Porém, a quantidade, a diversidade e o tempo de uso negavam a elas vivenciarem esse contato diário com mais entrega e boas interações.

Seguindo essas construções da formação enquanto pertencente ao grupo docente permitir a mim e os educadores uma jornada arriscada, mas desafiadora de desenvolver estudos e reflexões para o ambiente e para a implantação da pedagogia de projetos onde a marca principal seriam ouvir as crianças para organizar o currículo, para realizar mudanças nos ambientes e pensar melhor os espaços para brincar. As crianças construíram por meio de assembleia e de observações ideias para o espaço das mangueiras onde sempre realizavam brincadeiras nas atividades de rotina de exploração do ambiente, passeios, piqueniques e brincadeiras da tradição cultural como chicotinho, pega-pega, roda e outras também sugeridas por eles. Sair das salas era motivo de muita alegria, de encontros bastantes significativos. Paralelo a pesquisa as reflexões promovidas pela formação continuada do projeto Paralápraca acima descritas proporcionaram mudanças bastante significativas em que as crianças tiveram participação ativa. Com as orientações do eixo “Assim se organiza o Ambiente” foram realizadas transformações que corroboraram com o tema proposto. Refletir sobre as ações, as atividades realizadas, o pensamento das crianças e das aprendizagem nos cantinhos tornou-se mais evidente a serem desveladas.

Voltando a refletir o interior da escola em tempos anteriores ao que foi instigado pela formação e reflexão do grupo, tínhamos os espaços abertos, poucas matérias e nas salas na maioria das vivencias diárias informações nas paredes, exposição dos trabalhos das crianças, e as nomenclaturas: cantinhos da leitura, da matemática, do brinquedo realizados pelas educadoras com muita dedicação e pretensão de tornar esse ambiente acolhedor, alegre e educativo. Nesse últimos a disponibilidade de material eram brinquedos de plástico e de madeira para armar e montar, alguns livros, cadeiras e mesas no centro da sala.

Retratando a organização das salas na referida escola, os cantos eram similares aos apresentados nesse trabalho, porém antes das formações e reflexão na unidade escolar sobre espaço e ambiente e rotina na Educação Infantil, era comum ter as nomenclaturas, poucos materiais, nossa intencionalidade não abrangia tanto o a organização do espaço quanto à utilização para promover aprendizagens com o protagonismo das crianças. Na medida em que a reflexão fomentou o fazer pedagógico, nossas ações fundamentadas, protagonizaram novos cantos e maior diversidade de

materiais. Na medida em que se ampliou a reflexão surgiram os cantos fora das salas; o faz de conta da cozinha e da fantasia e da leitura.

Sendo assim, a realidade do fazer pedagógico da escola corrobora com o que diz Barbosa e Volpini, (2015, p. 23) e Forneiro (1998) sobre a importância da existência e funcionalidade dos cantos dentro e fora da sala de aula. Porém, é preciso dizer que tanto as crianças como novos materiais inseridos no contexto diário farão desses espaços ambientes de significação e de ressignificação, de possibilidades e impossibilidades, cabendo ao educador uma constante ação de observação e registro dos acontecimentos das situações trazidas pelas crianças para dar maior sentido e funcionalidade.

Algumas mudanças foram aparecendo quanto ao oferecimento, organização e disposição do material na medida em que o olhar das educadoras foi ampliando-se quanto a organização do ambiente. No contexto das salas de aula estantes com materiais de sucata como potes de iogurtes, vasilhames de produtos alimentícios, sucatas de pilotos, canetas, lápis de cor, matérias para arte como tina, pincéis, restos da natureza e marcadores para pintura. Caixas forradas em vários tamanhos, tampas de garrafas de varias cores e tamanhos e caixas grandes com vários materiais, a caixa da matemática, a presença dos livros ampliou-se no cantinho da leitura com a disposição de almofadas, pano forrado no chão. Os brinquedos permaneceram nas salas e em maiores quantidades.

Com a chegada de mobiliários da cozinha comprados pela Secretaria de Educação, bonecas, carros, minhocão, caixotes, as malas do Paralápracá, e outros jogos de armar, o acervo do brincar foi ampliado. Nos espaços externo em momentos especiais eram colocados materiais produzidos pelas crianças, brinquedos diversos como os de encaixe e de armar, blocos lógicos e um baú com alguns retalhos de pano, frutas plásticos, bandejas, livros, sacos, uns tapetes para montar e algumas bonecas. Também tínhamos um teatro para fantoches.

Nossa meta foi ouvir as crianças, transformar os espaços com a participação delas e promover reflexões a cerca dessa organização.

3.2 OLHA ELAS AÍ ! EM CENA AS CRIANÇAS.

Reportando-me a observação das ações das crianças no espaço do faz de conta, partindo do princípio de que quando a criança brinca evoca para essa brincar a realidade em que está inserida, constatei que ao brincar no cantinho do faz de conta da cozinha as

crianças agiram como afirma em uma pesquisa também realizada com crianças (PINHEIRO ,etal 2008, p. 360):

Por meio das brincadeiras, as crianças pesquisadas socializam-se com seus pares, aprendem regras e lidam com limites previamente estabelecidos com a sociedade a que pertencem, de forma lúdica e ao mesmo tempo séria. O serviço doméstico também entra nesse processo de socialização, mediante realização das atividades da casa, e, desde cedo, questões de diferença de gênero aparecem nessa distribuição.

Nas ações das crianças percebe-se que vinculam-se ao contexto familiar em que ao realizar a brincadeira repetem o fazer dos adultos do seu entorno. No ato do brincar também aparecem indícios das questões de gênero que de uma certa forma permeiam as ações dos meninos principalmente.

Emi limpa e lava, Edu passivamente segue as determinações de Lor. Reg entre na brincadeira a partir da intervenção de Edu e da permissão de Lor. Kai depois de um tempo chamando a atenção pra si resolve fazer uma comida e deseja o tempo todo ser filmado. Rob desaparece do contexto da brincadeira. Ele não se interessa pelo espaço do faz de conta. O que possivelmente podemos entender que ele não tem interesse em realizar atividades no cantinho da cozinha como as outras crianças. Suas atitudes na entrevista foram de levar para o espaço brinquedos do gênero masculino como caçamba, caminhão e trator. Lor quando interrogada sobre o que gostaria de ter nesse espaço relatou que levaria uma boneca:

Rob: _Eu vou querer um trator.

Lor: _Eu quero uma Barbie.

Rob: _Um trator, uma caçamba. Viu pro, eu vou querer uma caçamba. Um cortador de matos.

Porém em outros momentos ele esteve no espaço brincando sem resistência e interagindo bem com o grupo. Lorena envolve-se e direcionando a brincadeira sendo a condutora, interagindo bem com os materiais ali dispostos e constantemente se impondo perante os colegas. Ela era a organizadora da brincadeira.

Uma outra situação são as determinações de Lor quando se dirige a Emi. Sem dizer, decidir, organizar ou ser apresentada Lor demonstra fazer o papel da mãe ou de uma adulta que comanda a cozinha. Emile canta, uma música que fala de amor. As situações vivenciadas são no momento da brincadeira abstraída do imaginário, porém são advindas do contexto relacional vividas em momentos anteriores. Tais situações já foram nesse texto vinculadas ao faz de conta que possibilidades representações da

realidade, das vivências que as crianças no dia-a-dia realizam ou gostariam de realizar, pois a condição de ser criança para os adultos não lhes permite realizar tarefas destinadas aos maiores.

3.3 REPRESENTAÇÕES BRINCANTES NA BRINCADEIRA GOSTO DE FESTA

As crianças que foram observadas nessa brincadeira integravam um grupo de dezoito crianças que estudavam juntas já no grupo três. Das que vou me referir a Ju e Ana Lui entraram no grupo quatro para estudar na turma.

Na brincadeira gosta de festa a turma inteira se envolvia. Porém, as crianças faziam varias outras atividades no decorrer da brincadeira. Não estavam concentradas apenas em brincar de gosto de festa. Elas realizavam pinturas, leituras, faziam desenhos, conversavam em pequenos grupos, liam livros e outras brincadeiras eram realizadas por sugestão das próprias crianças. Praticamente brincam com essas modalidades alguns dias da semana segundo relatos da professora. No dia em que observei (19/11) elas já brincavam a uma semana.

Como de costume visitava as salas diariamente. Foi em uma dessas visitas que na chegada, ao entrar na sala encontrei Mar Lui com os crachás nas mãos sentada em uma cadeira na entrada da sala. Ela levantava o crachá e perguntava de quem era o nome e quem era a criança. Para ela o crachá era o convite para entrar na festa. Só entrava na festa quem tinha o convite.

Os colegas quando interrogados olhavam o nome e diziam quem era a criança. Esta se dirigia a Mar Lui e ao pegar o convite sentava-se nas cadeiras que estavam organizadas para a festa pelo que percebi. Quando pegavam o crachá(o convite) batiam palmas e diziam com alegria que iam para a festa.

Quando acabaram os crachás Mar Lui e Ana Lui decidiram que seria um aniversário. Como eu estava na sala e manifestei alegria em relação a brincadeira notei que elas brincavam para me mostrar como era que brincavam até um certo momento que a brincadeira transcorreu normalmente.

Um grupo saiu a procura de materiais para organizara festa. Trouxeram potes de iogurte, um vasilhame plástico branco com uma tampa amarela, uma toalha rosa, uma lata de cereais, potes de tintas pequenos e um vaso plástico branco. Colocaram em cima de uma cadeira e iniciaram os parabéns. Tentei intervir sugerindo que fossem para a mesa porque daria condição de todos ficarem mais próximos. Mas Lua disse que não,

que ali estava bom. Depois mudou de idéia. Então perguntei para ela porque tinha mudado de opinião. E disse se achava melhor ali porque mudar? Ela então parou, pensou e disse é melhor aqui mesmo. Com a intervenção da professora as crianças decidiram cantar parabéns para duas colegas que fizeram aniversário naquele mês mostrando o cartaz dos aniversariantes. Mar Lui e Ana Bia chamaram as colegas Lua e Ana Lui para ficar perto do bolo.

Começa os parabéns e Kai passando em minha frente disse que tinha que apagar a luz pra poder cantar. Cantamos os parabéns, uma faca apareceu pra cortar o bolo. Mar Lui e Ana Lui queriam cortar o bolo e por intervenções da professora elas concordaram em deixar Lua cortar. E no final as crianças num passe de mágica já estavam envolvidas na brincadeira torta na cara. Eles faziam perguntas e quem errava recebia torta no rosto (a tampa amarela do vaso que era o bolo agora tinha sido transformada em uma bandeja para ser atirada no rosto dos colegas).

Mais uma vez mudou a brincadeira, algumas crianças correram e convidadas pro Jul começaram a brincar de Nescau tem gosto de festa. E os meninos em sua maioria jogavam capoeira. Kai ainda envolvida na primeira brincadeira andava pela sala e lembrou que tinha que dar presente para as aniversariantes porque no aniversário tem que ganhar presente. Eu intervir interrogando-a sobre qual presente ela poderia dar as colegas. Ela olhava as estantes e andando intensificou a procura. Enquanto isso a brincadeira Nescau tem gosto de festa foi envolvendo o grupo e mais crianças se juntavam para brincar. A capoeira foi perdendo os participantes. Os meninos foram se envolvendo na brincadeira também.

Eles brincaram de Gosto de festa cantando e batendo palmas. A música era:

Nescau tem gosto de festa
 Se prepare para fazer
 Baratibum, baratibum
 Vai começar o thatha
 Vera caiu seu Mário viu
 Calcinha dela
 Verde e amarela
 Azul anil cor do Brasil.

Quando a música era finalizada e alguém errava as palmas, saía da brincadeira. Percebi que a empolgação em apresentar a brincadeira para mim do começo foi sendo substituída pelos elementos que surgiram, pelas brincadeiras e intervenções. Eles não mais se dirigiam a mim, mas brincavam livremente.

Analisando as brincadeiras realizadas pelas crianças podemos perceber que assim como nas anteriores no ato do brincar sempre aparece um “condutor” ou “condutores”. Na brincadeira gosto de festa Ana Bia e Mar Lui, irmãs gêmeas que na brincadeira são organizadoras, as mais falantes estão o tempo todo conduzindo o grupo para o ato do brincar.

Os elementos da vida cotidiana são apresentados pelas crianças na brincadeira, na qual ao representarem a festa de aniversário (gosto de festa) traduzem ações e costumes que o seu contexto tem em relação as comemorações para as crianças principalmente. Normalmente nas festas de aniversário tem convidados, convites, se apaga a luz, dar presente, acontecem brincadeiras diversificadas para as crianças.

Elas ao brincar traduzam todos esses acontecimentos a partir do faz-de-conta. o imaginário traduz o que elas já vivenciaram no dia-a-dia quando comemoraram ou participaram de festas semelhantes as que apresentaram ao brincar na sala de aula.

Sobre esse aspecto do jogo simbólico, Santos (2012, p. 96) apresenta três características através das quais as crianças ordenam, intencionam a realidade e a organizam representando papéis e situações do cotidiano:

[...] As crianças preocupam-se em ordenar seus jogos, escolhendo objetos de composição das cenas.[...] evidencia-se a intenção de realismo, que conduz o jogo para a imitação exata do real. As crianças buscam objetos mais próximos dos objetos reais que funcionem como suporte para as cenas.[...] a capacidade de organização e o desenvolvimento da imitação acarretam maior diferenciação de papéis, proporcionando o surgimento de papéis complementares. (SANTOS, 2012, p. 96).

Todos os elementos das brincadeiras das crianças são advindos da vida, das experiências que viveram na família e na comunidade a que pertencem ou tem contato de alguma forma.

Nas atitudes de Kai2 que circula pela sala e lembra de elementos que não apareceram no ato da brincadeira como apagar a luz e dar presentes possivelmente sua imaginação que foi enriquecida pelas vivências.

Não podemos garantir que todas as crianças do grupo vivenciaram situações em que os elementos da festa estavam presentes, porém essas imagens podem ter chegado a elas a partir do “apoio da experiência na imaginação uma vez que depende da capacidade do sujeito de imaginar algo que não viveu”. (SESARIA, 1998, p. 126).

As experiências proporcionadas pela educadora ao trazer para a sala de aula matérias para as crianças brincarem livremente no cantinho dedicado ao brincar demarcaram as possibilidades de ações e de construções pelas crianças com ou sem a

mediação da educadora. Isso viabiliza e valida essa prática ao proporcionar um ambiente rico em materiais relacionados ao contexto delas. A forma como as crianças vivenciam as atividades na sala levam a uma comparação com o que afirma Dantas (2011,p. 112):

Em uma sala vazia, uma criança não pode exercer atividade livre; sua liberdade cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções. Neste sentido, a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às suas competências em cada momento do desenvolvimento. Povoar o espaço com jogos viáveis, de utilização autônoma, requer um alto grau de conhecimento psicogenético.

Mesmo não abordando os cantos temáticos a autora faz uma alusão a realidade ocorrida na sala do grupo cinco no contexto da escola pesquisada. Ao reportar-se a sala e as condições propícias para a organização do espaço, para a atuação do educador no processo de ensino aprendizagem tornando-o presente sem ser o protagonista principal, porém com participação eficaz tanto na preparação, escolha e organização do que irá oferecer nesse espaço. Na mediação ele, o professor não será substituído, mas irá promover intervenções sem tirar a autonomia das crianças e conseguinte da leveza e especificidade do brincar.

Não obstante podemos dizer que as crianças nessa sala a partir das observações das vivências sentem-se bem e interagem significativamente umas com as outras, com os materiais e com toda a ambientação oferecida e construída pelo grupo em parceria com a educadora.

3.4 POSSIBILIDADES E PROBABILIDADES NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS.

Conviver com as crianças nos remete a agir como elas em algumas situações. Na busca por otimizar o espaço e o fazer das crianças usei a imaginação para instigá-las a desenvolver livremente ações pelo brincar para poder significar e ressignificar os materiais que já tinham acesso. O que aconteceria? Previa, mas não sabia o que se concretizaria. A princípio o resgate da brincadeira de pular corda com a mediação do adulto seguida do que elas quisessem fazer. As possibilidades e as probabilidades enumeram, mas só elas poderiam confirmar quando em contato com as cordas realizassem suas peraltices e assim desvelassem um mundo cheio de fantasias e realidades.

Figura 1: Brincadeiras e imaginação das crianças



Fonte: Elaboração da autora

Disponibilizei para elas no recreio cordas em vários tamanhos para que brincassem livremente. Foi então que Vit e Mat apareceram com chapéus do cantinho da fantasia e as cordas nas mãos. Ao indagá-los fui informada que brincavam de laçar bois e que eram cavaleiros.

Em outro momento do recreio dois pescadores surgem no alambrado jogando cordas para pescar tubarões, peixes grandes e depois da pescaria comê-los assados.

Figura 2- Cordas transformadas em linhas e varas para pescar



Fonte: Elaboração da autora

Seguindo a observação do brincar encontro Rua montando no pneu e tendo a corda amarrada no mesmo. Com satisfação disse-me que estava montando no cavalo. Ao procurar os pescadores percebo que numa rapidez não prevista eles já eram os

cavaleiros que junto com Jul estavam indo à cavalgada montados: os meninos em cavalos e a menina em uma égua. Juntos idealizavam um cenário de passeio em que os cavalos eram sacudidos com batidas na parte traseira do (pneu) com as cordas em que com palavras de ordem: “bora cavalo!” - “Corre meu cavalinho” seguiam sem percurso sem sair do lugar.

Figura 3 - Criança brincando de cavalo com pneus e a corda.



Fonte: Elaboração da autora

De acordo com Brougère (apud Wajskop, 2008 p. 47,48) diz que:

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações.[...] Trata-se sobretudo de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras para substituí-las por novas significações. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, praticamente, a negá-las.

Considerando as colocações podemos entender que quando a criança brinca, ela não está a perder tempo ou que esse brincar é algo fora da perspectiva da aprendizagem. Pelo contrário ela encontra aí possibilidades de além de aprender, significar, transformar e nesse processo modificar no sentido de fazer diferente contestando o que a brincadeira lhe apresenta. De posse dos elementos culturais presentes no brincar podem vivenciar

brincadeiras de forma categórica, porém o próprio autor salienta para a seguinte probabilidade do brincar: a de que não há garantia de que ele proporcione aprendizagem devido a própria condição de imprevisão das ações do brincante no ato de brincar. (BROUGÈRE apud WAJSKOP, 2008 p 106).

No ato do brincar com as cordas as crianças por meio da imaginação e do contexto da comunidade realizaram significações sem a intervenção do adulto. Uma prática comum da comunidade em que alguns pais participavam de cavalgadas foi inserida no contexto da brincadeira quando em contato com as cordas eles fizeram associações com a realidade vivenciada. O autor ainda salienta que ao brincar não temos a garantia de que “certas aprendizagens essenciais aconteçam” na criança, o que me remete ao leque de “reações favoráveis e desfavoráveis” ao brincar nas ações pedagógicas das instituições e também nas concepções de educação como se é possível perceber na trajetória da educação para a criança em nosso país.

Partindo das características do brincar podemos também trazer a natureza livre dessa atividade. Quem brinca não brinca para algo, brinca por ser livre, trazendo a plenitude da liberdade, das imprevisões que o brincar trás em si. (BROUGÈRE apud WAJSKOP, 2008 p 14): Além do mais é uma atividade livre, que não pode ser delimitada. Para essa discussão Pereira, que em reflexão sobre o filme Tarja Branca diz que:

[...] “A minha experiência com a questão do brincar foi justamente o fato de ser educadora, eu estava em uma escola, e ver a pulsão de vida das crianças sendo simplesmente colocadas dentro de sala de aula, em cima de uma cadeira. E esse aprisionamento era o aprisionamento que depois eu os levava, que a escola levava para os processos terapêuticos. [...] Brincar é uma linguagem que a natureza bota o ser humano no seu início. E é uma linguagem que ... aquela coisa solte o menino com 2, 3 anos que você não sabe onde ele vai.. e essa imprevisibilidade diante da vida, o brincar mostra a gente [...] Nós somos uma resposta ao universo. E essa resposta, ela começa a ser dada através do brincar. Dessa linguagem do espontâneo que é uma linguagem de iniciação do humano e que é preciso que a gente como ser humano, nos acreditando como seres que nascemos pra viver, que a gente nos permitamos de fato que essa alma se explicita, se mostre, se revele. Hoje há uma educação que não acredita num processo de revelação do humano, é uma educação que aprisiona. É uma educação que fez com que a gente esteja nesse mundo louco [...] os meninos não aceitam isso. E a rebeldia hoje de uma criança nas escolas, na verdade é essa pulsão que eles estão trazendo de uma alma livre que quer ser e estar profundamente num sistema que há trezentos anos nos diz que brincar é perda de tempo. (PEREIRA, 2015).

Para o nosso contexto foi evidenciado pelas crianças que brincar não é perder tempo como nos salienta Pereira, e que nossa concepção de criança, de formação e de ação pedagógica vem desenvolvendo nelas essa capacidade de ação onde não há proibição de

suas manifestações brincantes. Pois nos cantinhos é possível confirmar que elas têm a possibilidade de brincar e ser criança verdadeiramente na escola. Nas “manipulações” e “significações” é possível realizar significações e aprendizagens não previstas.

A partir de Brougère (apud WAJSKOP, 2008, p.186) e dessa experiência de vida, de estudo e trabalho de Pereira com o brincar é que reflito o contexto no qual trabalho diretamente com a organização e gestão de trabalho para a criança de 3 a 5 anos. Na qual busco analisar as possibilidades de aprendizagem para as crianças que atendemos na perspectiva do brincar. Estamos aprisionando ou favorecendo a formação humana? Brincar na educação infantil é mesmo para que Brougère (apud WAJSKOP, 2008, p 106) ilustra minha pergunta ao dizer que:

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas então, toda brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado.

Diante das duas posições encontro pontos que nos remetem a enxergar que a humanização do brincar perpassa pela liberdade de ação que mesmo estando às vezes condicionada aos pensamentos e convenções da sociedade e cultura, pelo brinquedo e pela matéria, pelo espaço, brincar vai além da funcionalidade, do simbolismo, ele traduz também uma essência criativa que esta inerente no ser que brinca. E que no processo de construção do ser brincante o processo imaginativo da infância ocorre significações, ligações e conexões que não podemos prever. E que para a escola dar sentido a esse brincar sem muitas perdas para a criança é preciso que os adultos possam dar possibilidades de que esse ser tenha a capacidade de explorar, experimentar e aprender em seu tempo, sendo ao lado desse ser mediador e incentivador no processo de construção que ocorrerá no contato consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Borgère (2008) traduz o papel do adulto nesse processo quando diz que é possível construir ambientes na tentativa de obter resultados:

O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras

contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para a atividade lúdica. Percebe-se a dimensão circular da brincadeira: aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira.

A experiência do brincar na Educação Infantil a partir do que diz o autor pode ser construída pelo educador quando promove intencionalidades criando ambientes que favoreçam a liberdade de ação da criança oferecendo materiais e a disposição desses para a realização de um trabalho de “probabilidades” ampliando os possibilidades. Porém esse ambiente e esse material de acordo as falas do autor não serão garantia disso. Pois considerando o brincar como ação livre e de imaginação também livre, ela, a criança, pode realizar conexões internas e externas a partir de suas aprendizagens, do seu ser que mude totalmente a funcionalidade do brinquedo ou da brincadeira. Cabendo assim ao educador ser presente e atento ao brincar da criança no campo da observação para que das ações vividas ali, no espaço, possam encontrar formas de estar junto com esse ser viabilizando desafios e oportunidades de relacionar-se, interagir, criar e recriar.

Ouvindo as crianças sobre o cantinho da brincadeira do faz de conta podemos constatar que o nosso contexto escolar a partir da concepção de criança e de infância construída por meio da formação e das experienciais particulares de cada adulto envolvido no processo educacional, estamos favorecendo às crianças possibilidades de aprendizagens nas quais são consideradas suas vivências e construções de relações positivas quando ambientações lhes sugerem e proporcionam significações, associações e bem estar, alegria, como elas relataram em suas falas ao dizer ”eu Lor: gosto de brincar”, “Emi: Eu gosto de fazer pastel.”, “Rob: Eu gosto trabalhar de pedreiro e eu gosto de cozinhar”, “Emi: De fazer cachorro quente”, ”Edu:Eu gosto de cozinhar”, ”Reg: Eu gosto de fazer coxinha.” Aqui podemos notar que o espaço do faz de conta é oferecido com ênfase na ação das crianças ao possibilitar que elas realizem fazeres do seu contexto familiar. Brincando elas traduzem a realidade que nem sempre lhes é permitido fazer, pois são tarefas dos adultos. Podemos notar também que as ações não são direcionadas pelo adulto e que pela diversidade relatada lhes é permitido o brincar livre a partir do faz de conta.

Os sentimentos também apontam para a satisfação que elas tem nas atividades realizadas. Elas ao sentir: “Rob: Legria!”, “Edu: Alegria”, perceber-se que elas gostam de estar no ambiente do faz de conta.

E ao questionar sobre o porque de sentir alegria Lor fornece uma prerrogativa bem semelhante a vida desses seres que é o brincar por excelência: “Lor: Porque a gente adora de brincar.”

De acordo com as falas são momentos de brincadeira livre em que cada um faz o que gosta e o que lhe é prazeroso e interessante. Aparece assim no brincar apresentado pelas crianças o contexto em que vivem e que fazem muitas ações de adultos através das quais desenvolvem a imaginação, a identidade e autonomia, (RCNEI, p. 28) são também vivenciadas situações que possibilitam a ampliação de conhecimentos a partir do que elas já observaram e retratam ao brincar quando os ambientes lhes propõem interações, brincadeiras e vivências livres ou com a mediação do adulto.

Foi o que ocorreu também quando Raf uma das alunas entrevistadas, quando relata que no ambiente do faz de conta da cozinha fazia comida. Porém disse que em casa a mãe não deixava que fizesse comida porque na cozinha tinha coisas de quebrar. Então questionando-a sobre onde ela aprendeu a fazer comida, disse que foi brincando com a prima Sue em casa. Quando realizei intervenções sobre como se fazia macarrão ela reportou-se ao ambiente da cozinha de sua casa e a partir das vivências com essa prima disse que tinha aprendido primeiramente brincando com ela. Foi então que relatou o passo a passo do preparo do macarrão gesticulando sempre com as mãos. Nas memórias que relatava estavam as vivências do contexto familiar em que podemos notar que possibilitando novas vivências no ambiente do faz de conta Raf encontraria significações e novas construções de conhecimento.

Figura4 :Crianças realizando o desenho da entrevista



Fonte: Elaboração da autora

No encontro do desenho sobre o que elas gostavam de fazer no cantinho da cozinha as crianças solicitaram ouvir a gravação o que ajudou a Kai 1 poder entender como foi a entrevista, pois no dia que realizei ele não esteve presente. Um momento bem descontraído em que elas confirmaram o que gostavam de fazer:

Figura 5: Desenho feito por um dos alunos



Fonte: Elaboração da própria autora

Porém Kai1 trouxe uma novidade no desenho: ele ao terminar mostrou que estava chorando de alegria. Referindo-se a pergunta que tinha feito na entrevista: “E quando a pro fala assim: hoje é dia de ir no cantinho da brincadeira. O que é que vocês sentem na hora que a pro fala isso?”

A criança está sempre em atividade, a todo o momento ela tem contato com o mundo ao seu redor. É tarefa regular interagir com essas realidades, imaginar, criar e aprender com as praticas sociais e culturais do seu entorno e principalmente por meio do brincar. Para a criança o mundo passa a ser realidade a partir do brincar. Seja só ou em grupo, na infância, em qual cultura que esteja inserida o brincar é vital para elas, principalmente pelo faz de conta.

Nas interações vivenciadas pelas crianças no faz de conta com as cordas percebemos que muitas possibilidades de aprendizagem foram trazidas por elas quando ao brincar realizaram associações e materializaram pelo imaginário as ações do cotidiano cultural. Os processos internos e externos não mensurados por nós foram evidenciados no fazer, no agir quando ressignificaram o material, o ambiente e brincando construíram vivencias que se fossem no momento mediadas pelo adulto

poderiam potencializar o brincar apenas quando necessário a intervenção, pois na normalidade do brincar e na própria condição de regras da realidade as crianças organiza-se e as relações acontecem gerando aprendizagens e desenvolvimento.

É sobre esse brincar que algumas ideias são defendidas a vista que as aprendizagens são possíveis e frequentes quando as crianças estão realizando essa atividade. E na Educação Infantil esse brincar pode constantemente gerar aprendizagem e desenvolvimento para toda a vida. Ela torna-se aprendiz e autora de conhecimentos quando o jogo, a brincadeira e o brinquedo proporcionam interações individuais e coletivas em ambientes favorecedores de ações pensantes e desafiadoras. Seja dentro ou fora da sala de aula.

O desenvolvimento humano de acordo com algumas posições teóricas perpassa pela combinação entre estruturas mentais e o contato com o meio. Como também na relação e interação das crianças com o mundo ao seu redor, com o adulto e com outras crianças por meio da cultura. Tais posições são advindas da visão interacionista tendo Piaget e Vygotsky como precursores. Dialogando com os dois teóricos podemos dizer que uma experiência tem “importância relativizada” em que não se configura sua determinação em si, como postulam os empiristas.

Para Piaget (PIAGET, 1978, p.344apud BECKER, 1993, p.70).A objetividade da experiência é uma conquista da acomodação e da assimilação combinadas, isto é, dá atividade intelectual do sujeito e não de um dado primordial que se lhe impõe de fora.

Nunes e Silveira (2011), explicam que de acordo com as ideais de Piaget há uma transformação evolutiva em que a criança centrando-se em si mesma avança para o reconhecimento e vivência das regras sociais que irá desencadear em uma autonomia e evolução da consciência moral e intelectual estruturada pelas relações, pelas “trocas recíprocas” com os objetos, com as pessoas e com o mundo ao seu redor.

Constando essa forma organizacional das estruturas mentais é declarada a ação, a atividade do sujeito que aprende em uma escala crescente de autonomia. A criança a partir das vivencias promovidas por seu organismo e meio nos estágios previstos por Piaget vai crescendo sua intelectualidade e moralidade. Ela se apropria da não dependência do outro e compreendendo que o outro também aprende e tem formas diversas de pensar e agir vai se desenvolvendo pro meio da relação entre organismo e meio.

Nesse processo encontra-se a importância do ambiente escolar, sua organização e disposição para oferecer as crianças importantes vivências que poderão contribuir para o crescimento e desenvolvimento social, intelectual, físico, moral e cultural das crianças.

Enquanto unidade educativa em que conta com um educador promotor de ações que reconheçam e entendam o estágio em que a criança encontra-se, apropriando-se dos saberes e necessidades dessa criança, estará formando um ser com liberdade de expressão e ação, que de forma criativa estará imaginando e representando seu contexto promovendo-lhe autonomia enquanto aprendiz.

Piaget ao apresentar o desenvolvimento humano pelos estágios permite-nos saber que os fatores internos são preponderantes e que a aprendizagem depende do desenvolvimento:

A evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio (físico e social); o desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, que vão sendo construídos em virtude da ação da criança e das oportunidades que o ambiente possibilita a mesma. (PIAGET, 1991 apud NUNES e SILVEIRA, 2011, p.86/87).

A criança nessa perspectiva é considerada como um ser pensa e que evolui de acordo com a passagem pelos estágios de desenvolvimento a partir das trocas com o meio físico e social. É por meio das vivências que o ser aprendendo de um jeito particular irá constituir-se num processo de autonomia. Assim sendo, irá ocorrer transformações que tanto o meio como o sujeito irão constituir-se de forma recíproca. Internamente ocorrerão algumas ações e operações mentais que discorrei a seguir.

Segundo Piaget (GOULART, 2010, p.18) para dar conta de aprender e se apropriar do mundo ao seu redor as crianças a partir das estruturas e esquemas internos passa pelos processos que de forma interligada e continua cada ser de maneira diferenciada está o tempo todo aprendendo por meio desses processos que lhes garantirá apropriação dos objetos gradativamente:

A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou idéia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui. A acomodação, por sua vez, implica na transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente. Assim, diante de um objeto novo ou de uma idéia, a criança modifica seus esquemas adquiridos anteriormente, tentando adaptar-se à nova situação. (PIAGET apud GOULART, 2010, p. PP. 18/19).

O estágio pré-operatório previsto por Piaget (GOULART, 2010, p.55), caracteriza-se pela função simbólica marcante dessa fase em a criança amplia seu

campo de atuação “do subjetivo pra o objeto”. Dessa forma ela irá desenvolver-se em um processo que parte do alargamento do eu para o mundo em si. Nessa fase por meio da linguagem e do pensamento, do jogo simbólico e socialização irá viver situações em que promoverá a superação do egocentrismo apropriando-se progressivamente do mundo ao seu redor.

Nunes e Silveira (2011) apresentam conclusões de Piaget descrevendo como a criança vivencia essa fase passando pela centralidade em si, pelo egocentrismo, construção da moral e da autonomia em contato com meio. Segundo ele a criança apresenta momentos em seu desenvolvimento que se caracterizam por uma centração em si, em seus próprios referenciais. Há uma ausência de reconhecimento das regras de convivência social. Depois a criança evolui para um sentimento moral de obediência (envolta a temor e afeição), até construir formas de pensar e agir com base na autonomia, com um senso de reciprocidade em sua relação com os outros. Piaget acredita que esse percurso na evolução da consciência moral (assim como da intelectual) se elabora numa relação com o meio social. Portanto, não há implicações de ordem hereditária, previamente adquiridas. (NUNES E SILVEIRA, 2011, P. 88).

São características do período pré-operatório em que a criança em contato com o meio amplia sua vivência externa na busca de evolutivamente aprender e compreender o seu entorno, apropriar-se dos objetos. Com as abordagens piagetianas configura-se um suporte essencial para o desenvolvimento dos seres um olhar reflexivo para as vivências desses no meio social e cultural dos nossos dias. Aqui tratando de como cada ser se apropria de conhecimentos e desenvolve-se.

Não diferente de Piaget, participante da corrente interacionista Vygotsky em seus estudos procurou por meio da busca por uma nova psicologia através do qual sintetizou:

A psicologia como ciência natural, que procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo. [...] a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito.

Essa busca gerou uma comunicação, uma relação entre as idéias postas pelas duas vertentes nesse momento histórico, após a revolução socialista em meados do século XVII em que: busca uma síntese para a psicologia integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. (OLIVEIRA, 1997, p.23)

Pilares básico do pensamento de Vygotsky, segundo Oliveira (1977):

As funções psicológicas tem um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Considerando as ideias dos teóricos citados sobre o desenvolvimento e aprendizagem, posso concluir que não é diferente quando pensamos sobre o papel do ambiente escolar para que as crianças possam encontrar possibilidades de desenvolver e aprender. Para que as crianças encontre condições que favoreçam tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem a partir de fatores predominantes internos e externos o ambiente será importante para que ambos fluam significativamente. Sendo assim, não estará a ação pedagógica centrada no educador, mas sim no que promoverá, proporcionará às crianças para possam nessa fase por meio do faz de conta, dos materiais dispostos fazer associações, significações e novas construções para que por meio do brincar possam aprender e desenvolver-se globalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada com as crianças fatos foram confirmadas nas falas e ações das crianças e adultos, como também foram reveladas algumas situações importantes para o tema proposto.

As crianças confirmaram nos momentos vividos na pesquisa que os cantinhos são promotores de vivências e interações que corroboram com o seu desenvolvimento proporcionando-lhes por meio das brincadeiras do faz de conta relações do seu imaginário com o contexto de onde partem significações para nas representações manifestarem seus anseios, frustrações, desejos, sentimentos.

Elas amam estar nos espaços. Manifestaram alegria, felicidade e insatisfação quando da possibilidade de que fossem retirados delas esses espaços. Elas se realizam neles e o tempo foi apresentado como um grande vilão, as implicações administrativas

Também foi possível constatar que por meio das interações são proporcionadas trocas de saberes, novas construções e significações. Quando brincam nesses espaços com a presença do adulto que tendo consciência da importância de promover aprendizagens sem que ele seja o centro, as crianças desenvolvem uma autonomia que promove envolvimento, senso de coletividade e colaboração. Passam a ser mais críticas, expressivas e a ser questionadoras. Destemidas elas expressam seus pensamentos mesmo estando carregados de sentimentos, de positivities sem temer o que o adulto irá dizer.

Nas escutas e convivências com elas também foi possível perceber que ainda temos um grande caminho a percorrer quanto a adentrar ao universo das crianças para entendê-las e encontrar formas de atendê-las com maior afinco de qualidade relacionadas as suas necessidades. As ações dos adultos já lhes permitem vez e voz nessa organização. Elas participam efetivamente das transformações e modificações. São reconhecidas como protagonistas.

Entretanto, no contexto ainda é preciso avançar quanto a garantia em dar possibilidades para as crianças serem atendidas com materiais e espaços em que o brincar e a brincadeira sejam planejadas de forma intencional e desafiador as com maiores frequências e com o suporte dos adultos nos espaços dentro e fora da sala de aula. Para que nesse último, possam ocorrer observações, registros e planejamentos, a partir dos acontecimentos, transformando alguns momentos do brincar espontâneo e

natural em um brincar de alta qualidade para o desenvolvimento integral sem que se perca o prazer, o encanto e o lúdico. Com mais desafios para que ocorram novas construções e significações para as crianças como nos orienta o manual de orientações Pedagógicas, Modulo IV do Mec.

Portanto, se faz necessário não só a otimização com a diversidade de materiais, brinquedos e brincadeiras nesse contexto. Assim as motivações e vivências serão mais enriquecedoras para as crianças.

Elas brincam, interagem e transformam os materiais em brinquedos, são inventivas, mas enquanto seres sociais precisam chegar a lugares que elas ainda não os reconhecem como importantes e nem as implicações que se tem pela vida afora. Nesse sentido cabe ao adulto se valer de sua espontaneidade, de sua alma brincante e com muito cuidado e responsabilidade criar possibilidades de que cheguem ao mundo adulto sem perder as significações da infância. Isso ainda é um grande desafio! Um desafio para possibilitar espaços e ambientes similares em que elas, as crianças possam ser livres como traduz a poesia:

No fundo do quintal,
Amarelinha
Esconde esconde,
Jogo de anel,
Um amore três segredos.
No fundo do quintal
passarinho,
tesouros, piratas
e navios
as velas todas armadas,
No fundo do quintal,
Casinha de boneca
Comidinha de folha seca,
eu era mãe, você era pai.
Quando não existe quintal,
como é que se faz?
(MURRAY apud Proinfantil 2006 p. 24).

REFERÊNCIAS

- BRASILEIRO, Fabiana. Assim se brinca/Instituto C&A e Avante: Educação e Mobilização Social. 2013. Série Caderno de Orientação
- BECKER, Fernando. A Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola.Ed.7.Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, M, T. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. c. III. p. 57- 71.
- BARBOZA, Keila, VOLPINI, Maria. A organização dos cantos temáticos na educação infantil. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 13-24, 2015. unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/.../06042015200227.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006 Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educin/eduinfparinfestencarte.pdf . Acesso em 23 de Mai, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Mendes,K. R.L.FARIA.V. L. B, (Org.)Coleção Proinfantil– Brasília. Secretaria de Educação Básica.Módulo III /2006. 62p.
- BROUGÈRE, Guilles. Brinquedo e cultura.7. Ed –São Paulo: Cortez,2008.
- CEPPI, Giulio, ZINI, Michele. Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CRAIDY, C. M. (Org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artes Médicas, 2001
- CRUZ,H. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. Cruz (org.) São Paulo: Cortez, 2008.
- DUARTE, F. T. Os cantinhos Mágicos na Educação Infantil. Disponível em Rio educa.net:<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=20&id=3501>. Acesso em: (03 Fev. 2014).
- EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FOORMAN, George;trad. BATISTA,Dayse. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FELDMAN & ORTEGA. (2012). Aspecto do jogo simbólico de uma criança de cinco anos. Gerais: Boletim acadêmico paulista de psicologia, vol. 32, p.88-111

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOULART, I. B. Piaget: Experiências básicas para a utilização pelo professor. Revista e Ampliada. 26. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

INHELDER, B. & CELLÉRIER, G. (Orgs.) O percurso da descobertas da criança. Lisboa : Instituto Piaget, 1996

MACEDO, R. S. Pesquisar a experiência compreender e mediar saberes e experienciais. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACEDO, R. S. AZEVEDO, O. B. Infância - devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação - Ilhéus, BA: Editus.

NOGUEIRA, Arnaldo Jr. **Projeto Releituras.** Disponível em: http://www.releituras.com/fpessoa_guardador.asp. Acesso em: 4 de jun 2016.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro. 2011

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). A escola vista pelas crianças. Porto: Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PITANO, Sandro de Castro. Autoridade e liberdade no “mundo da escola”: reflexões a partir da filosofia de Paulo Freire. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 157-172, jan./jun. 2014. <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva>.

KOHL, Marta. Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento - Um Processo Sócio-Histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione. 2002

WALLON .Henri. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4ª Ed.. Petrópolis. Vozes.1998

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9ª Ed. São Paulo: Cortez .2006

_____. (Org.). O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, M, T. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. c. I. p. 13- 43.

_____. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002

_____. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003

_____.(Org) apud CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG -GT-07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Agência financiadora: CNPq.1993

KUHLMANN JR., M., (1998). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

Figura: Desenho feito por um dos alunos



Fonte: Elaboração da própria autora

APÊNDICE

TRANSCRIÇÃO DA FALA DAS CRIANÇAS NA ENTREVISTA DAS CRIANÇAS

Apendice A. Entrevista Grupo 05 2016

Boa tarde crianças.

Todos: _Boa tarde!

Vocês são alunos de qual grupo?

Lor: _De cinco anos.

Qual o nome da professora?

Rob: _Adri.

Vocês brincam aqui sempre?

Todos: _Brincam.

E como é o nome desse lugar?

Todos: _Éo cantinho da brincadeira.

E é legal?

Todos: _É

Agora eu quero saber de vocês o que é que vocês fazem aqui?

Emi: _A gente brinca de panelinha. A gente faz...

Lor: _brigadeiro.

Edu: _A gente lava os pratos.

Lor: _A gente faz pastel.

Rob: _Eu e Ber brinca de....

Edu: _A gente compra ovos

Rob: _De... de trabalho de adulto. A gente pega a luva.

Lic: _Detrabalho de adulto? Então conte como é esse trabalho de adulto.

Rob: _Pedreiro.

Lic: _Ah aqui nesse espaço vocês brincam de pedreiro?

Tem mais alguma coisa que vocês fazem?

Lic: _E a gente pega a luva, bota pra gentelavar isso tudo.

Muito bem e pra lavar a gente tem que usar a luva é?

Quem bom.

Regi: _A casa do meu pai fica tão suja que tem que usar luva.

Lic: _Na casa do seu pai é?

E quem é que limpa a casa do seu pai?

Rob: _Ele e Flor.

Lic: _Ele e Flor? Você conhece o pai dela?

Rob: _Conheço.

Lic: _Conhece é?

Rob: _Alb.

Lic: _E quem é que suja essa casa assim Reg?

Rob: _Os clientes do... de Flor.

Lic: _Ah! Lá tem cliente?

Rob: _Flor tem um bar.

Lic: _Ele tem um bar?

Reg: _Não.

Lic: _E quem é Flor?

Rob: _Lá do core nu.

Lic: Ah, no bar de flor do corre nu tem clientes. E lá também fica sujo.

Rob: _É. E bebe cachaça.

Reg: _A casa do seu pai é o bar de Flor?

Reg: _Ela balança a cabeça que não.
 Lic: Não?! Estamos falando de dois lugares que ficam sujos.
 Reg: _falou da casa do pai dela e você Ro falou do bar de Flor.
 Lic: _E limpaa mão com a luva?! Eu vou fazer outra pergunta pra vocês.
 Bom, esse espaço é o lugar de brincar vocês já disseram que é o cantinho da brincadeira.
 Rob: _diz que é da leitura.
 Lic: _Eu pergunto: da leitura ou da brincadeira?
 Ele responde dizendo mais uma vez que é da leitura.
 Lor reclama e diz: _A leitura é lá Rob e aqui é da brincadeira.
 Lic: _Certo. Então agora eu quero saber de vocês o seguinte. Esse espaço da brincadeira já me falaram que é um espaço muito bom. Que brinca, faz comidinha, limpa com a luva, brinca de pedreiro. Faz um monte de coisas interessantes. Agora, o que é que vocês gostam de fazer aqui?
 Rob: _Eu gosto de brincar.
 Emi: _ Eu gosto de fazer pastel.
 Rob: _Eu gosto trabalhar de pedreiro e eu gosto de cozinhar.
 Emi: _De fazer cachorro quente.
 Edu: _Eu gosto de cozinhar.
 Reg: _ Eu gosto de fazer coxinha.
 Lic: E quando a pro fala assim: hoje é dia de ir no cantinho da brincadeira.
 O que é que vocês sentem na hora que a pro falaiisso? Sentem o que?
 Rob: _ Legria!
 Edu: _Alegria.
 Lic: _E porque sente alegria?
 Lor: _Porque a gente adora de brincar.
 Lic: _Há! Vocês adoram brincar! E aqui vocês podem brincar?
 Lor e Edu: _Pode.
 Reg: _Mas muito não.
 Lic: _Porque muito não.
 Reg: _Porque tem os outros alunos lá em cima que quer brincar aqui.
 Reg: _E aí não pode ficar muito tempo aqui é Reg?
 Reg: _Ela balança a cabeça que sim.
 Mas e aí Reg. Esse tempo que você fica aqui, você sente alegria como Rob falou?
 Rob: _Sente.
 Lic: _Deixe ela falar. Sente ou não sente?
 Lor: _Ela ta com vergonha.
 Lic: _Está com vergonha? Posso perguntar a outra colega?
 Reg: _Balança a cabeça que sim.
 Lic: _Depois você responde. Certo ? Ela esta pensando.
 Lic: _E você Lor sente também alegria. Emi ?
 É o dia de ir para o cantinho da brincadeira. Quando a pro fala você sente o que Edu?
 Lor: _O pro Lic? _ô pro Lic?
 Edu diz: _fica feliz.
 Lic: _Ó, fica feliz. Fica alegre, fica feliz.
 Lor: _Pro lic, ó pra Lic a gente pode ir pro parquinho?
 Lic: _Hoje nós estamos com um problema. Perceberam que tem matos na escola?
 Rob: _Perceberum.
 Lic: _La no parque tem matos? Lembram daqueles espinhos que ficam pegando no pé da gente?
 La está cheio e pro isso nós não podemos ir lá brincar.
 Rob: _Pode furar.
 Lor: _Mas eu tevo sapato. E Emi esta de sapatilha.
 Reg: _ Eu estou de sandália.
 Edu: _ Eu estou de sapato.
 Reg: _Eu estou de sandália.
 Lic: -Só que se...
 Rob: _De sandália não pode.

Lic: _Sea gente liberar o parque pra vocês que estão de sapatos. Quem está de sandália e outro tipo de sapatilha vai ficar bem? De não poder ir no parque?

Todos não: _Não.

Lor: _Tem aqueles espinhos verdes que ficam na nossos pés e na nossa calça.

Lic: _Eu e a pro Car conversamos, nos conversas que o parque é para todas as crianças, então se a gente deixar uns e os outros não, será que quem não for vai ficar bem, vai ficar feliz? Vai ficar alegre?

Então a gente vai esperar o pessoal da prefeitura vir limpar, quando estiver com tudolimpo ai nós vamos usar o parque. Está certo, combinado assim?

Lor: _Mas aqueles parques que as mães limpam, que botaram. Que... E e aquele parque quebrado, aquela casinha. A gente pode pegar ele?

Lic: _Ah pode, pode.

Rob: _E pro campo?

Lic: _Pro campo também.

Lor: _Mas aquela casinha, aquela casinha de dentro dos matos não pode não.

Não. A gente vai tirar ela de dentro do mato porque aquela casinha pode sair do mato.

Rob: _Mas não tem perna pra sair sozinha.

E quem pode tirar a casinha de dentro do mato?

Rob: _Ro.

Lic: _Muito bem. Na quinta-feira nos vamos conversar com RO para a casinha sair de dentro do mato. Agora posso fazer outra pergunta:

Todos: _Pode.

Lic: _Ah faltou Reg. Você quer dizer o que sente. Querfalar ?

Rob: _E capinar.

Lic: Olha, cada um aqui falou: alegria, alegria, alegria. Eduarda Eduardo falou que se sente feliz.

Reg: _alegre.

Lic: _fica alegre.

Lic: _Há fica alegre. Muito bem. Vou fazer outra pergunta. Olha só:

Lic: _Agora qual a melhor brincadeira que vocês já fizeram aqui nesse espaço? Que vocês gostaram muito, qual foi?

Lor: _Eu gostei de pastel,

Rob: _Eu gostei de pastel, de coxinha de pastel e tudo. Eu gosto de tudo.

Lic: _A pro perguntou a brincadeira que vocês já fizeram aqui, que vocês gostaram muito. Mais de todas. Qual foi:

Edu: _Comparar, Cozinhar...

Lic: _Alguém tem mais uma brincadeira que gostou de fazer aqui?

Lor: _Eu gostei de pastel.

Lic: _De fazer pastel.

E você Emi?

Emi: _Gosto de fazer cachorro quente.

Lic: _Alguém quer falar alguma coisa desse espaço. Não. Não querem dizer mais nada. Esse espaço aqui....vocês acham que falta alguma coisa?

Edu: _ Não.

Lic: O que é que falta aqui?

Rob: _Panelinha.

Edu: _Geladeirinha. Chocolate.

Lor: _Você pode gravar a gente brincando.

Lic: _É no outro dia. Hoje é só conversar. Vou fazer a última pergunta pra gente subir. Vocês aqui nesse espaço, vocês sentem faltam de alguma mais alguma coisa?

Rob: _ Não.

Lic: E o que é que a gente poderia trazer aqui pra brincar nesse espaço?

Emi: _Panelinha.

Rob: _Um caminhão.

Lor: _Desse tamanho?

Rob: _Pra brincar lá fora.

Lic: _Há, mais aqui dentro desse espaço da pra brincar de caminhão?
 Rob: _Mas é de brinquedo.
 Lic: _Tá bom.
 Edu: _Tempero.
 Rob: _Uma caçamba. Eu vou querer um trator de brinquedo. Falando no lugar de Lor.
 Lor: _Eu quero que.... Robert interrompee mexe em Lor. Ele já está impaciente.
 Reg: _ Porque não liga o ventilador?
 Lic: _Esta calor?
 Reg: _Tá.
 Lic: _Vai melhorar. Preste atenção. A ultima pergunta. Mas vocês sentem falta de alguma coisa pra fazer aqui, pra brincar, pra pegar?
 Rob: _Eu vou querer um trator.
 Lor: _Eu quero uma barbie.
 Rob: _ Um trator, uma caçamba. Viu pro, eu vou querer uma caçamba. Um cortador de matos.
 Lic: _Esse espaço parece com qual local da casa de vocês?
 Rob: _Opai de Emilefoidescarregar areia lá no Corre Nú.
 Rob insiste: _Emile seu pai foi descarregar areia lá no Corre Nú.
 Edu: _A cozinha .
 Lic: _E o que é que não tem aqui e tem na sua cozinha e duarda e você gostaria que tivesse?
 Lor: _ Não tem aquele negócio de ovo.
 Emi: _Não tem nescau.
 Edu: _ Não tem tudo só tem um.
 Lic: _Muito obrigada, vocês estão de parabéns. E eu vou um dia chamar vocês pra fazer um desenho e para filmar você brincando aqui nesse espaço. Pode ser?
 Lor: _Pode.
 Lic: _Então agora nós vamos subir porque já está chegando a hora de ir embora..

Apêndice BOBSERVAÇÃO DO BRINCAR LIVRE NO CANTINHO DO FAZ-DE-CONTA DA COZINHA. GRUPO 4 VESPERTINO.

_Chocolate Chu a lá. Passa gritando Rua
 Déb: _Eu queria mais água
 Para, para diz Jen
 Jendiz: _Aqui ó, tem garfos pra vocês. Meninas aqui tem garfos pra vocês.
 _Apare não é pra você. Diz Jen se dirigindo a Deb
 E um conflito acontece entre as duas:
 _Para, para. Fala Jen.
 Rua continua sua venda: _Chocolate de gol. chocolate de gol
 _Eu vou vender um chocolate de gol
 _Chocolate de gol. chocolate de gol
 Car: _ Chocolate de gol é. Eu quero chocolate de gol.
 _É o gol de chocolate. É o gol de chocolate. Rua fala e sai brincando.
 A vozde Rua se cala.
 Car: _Delicia é chocolate de verdade aqui?
 _Déb prepara uma receita deliciosa para o aniversário com sal e água.
 Jen de decide e vai fazer um bolo colocando sal.
 Chega a hora de ir embora e a professora convida todos a arrumar a cozinha. Interrogando se em casa quando a mãe fazia comida se ela deixava tudo bagunçado.
 Jen continua na receita de bolo insistindo no sal.
 Rua se aproxima do fogão e começa a abanar o fogo para fazer café.
 Eu me aproximo e pergunto:
 _Oi Rua. Você esta fazendo café pra gente é?
 Rua: _balança a cabeça que sim.
 Ele abana o fogo mais uma vez.

Pesquisadora : _Em sua casa você faz assim com o fogo é Rua?
Você abana o fogo assim é?
Ele confirma que sim.

