

A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural

Autora:
Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes SANTOS¹

Data de submissão e aprovação do artigo: 07.06.2017



¹ - Mestre em Letras pela UFMS. Professora II da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Birigui (FATEB). E-mail: essafer@gmail.com

A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural

RESUMO

O estudo parte da ideia de que o brincar consiste em atividade imprescindível para o desenvolvimento infantil e por isso precisa fazer parte das atividades vivenciadas pelas crianças na instituição de educação infantil. Nesse sentido, o texto apresenta uma perspectiva histórico-cultural sobre o brincar embasado nas propostas de Leontiev e Vigosky que consideram a brincadeira como atividade principal da criança em período pré-escolar, constituindo um modo específico de aprendizagem das crianças. Considera, também, a organização dos espaços como fator de promoção para o brincar na educação infantil. O termo espaço abordado nesse estudo refere-se ao espaço físico propriamente dito, ou seja, a todos os locais destinados ao desenvolvimento de atividades realizadas com as crianças com todos os elementos que o constituem, tais como: objetos, materiais didáticos, mobiliário e até mesmo a decoração. Assim, o objetivo deste texto foi demonstrar que a organização do espaço pode tornar-se um elemento facilitador ou dificultador das brincadeiras das crianças, interferindo de forma significativa na aprendizagem destas. Ressalta também o papel do profissional que atua na educação infantil como elemento norteador desse processo. Através de pesquisa bibliográfica verificou-se que o ponto de partida é um breve percurso histórico sobre o brincar. Seguem algumas considerações sobre o brincar numa perspectiva histórico-cultural; a importância da organização dos espaços para o brincar na educação infantil e discorre sobre uma experiência real de organização dos espaços para o brincar por meio de cantos de aprendizagem.

Palavras-chave: 1 Brincadeiras, 2 Prática Pedagógica, 3 Primeira Infância.

ABSTRACT

The organization of space to play in children's education in a historical-cultural perspective

The study is based on the idea that play is an essential activity for children's development and therefore must be part of the activities experienced by children in the institution of early childhood education. In this sense, the text presents a historical-cultural perspective on play based on the proposals of Leontiev and Vigosky that consider play as the main activity of the child in the preschool period, constituting a specific way of learning children. It also considers the organization of spaces as a promotion factor for playing in early childhood education. The term space covered in this study refers to the physical space itself, that is, to all places destined to the development of activities carried out with children with all the elements that constitute it, such as: objects, didactic material, furniture and even even the decoration. Thus, the purpose of this text was to demonstrate that the organization of space can become a facilitator or obstacle of children's play, interfering in a significant way in the learning of these. It also highlights the role of the professional who works in early childhood education as the guiding element of this process. Through bibliographic research it was verified that the starting point is a brief historical course about playing. Here are some considerations about playing in a historical-cultural perspective; the importance of the organization of spaces to play in children's education and a real experience of organizing spaces to play with learning songs.

Key words: 1 Jokes, 2 Pedagogical Practice, 3 Early Childhood.

APRESENTAÇÃO

Atualmente tem ocorrido um aumento significativo nos estudos sobre a importância da atividade lúdica e sua utilização como recurso pedagógico nas instituições de educação infantil. Todavia, a incorporação do brincar como meio de aprendizagem e desenvolvimento das crianças não tem progredido no mesmo ritmo dos estudos no âmbito da escola.

O percurso histórico do brincar data desde os primórdios da educação greco-romana, período em que, sob influência das ideias de Platão e Aristóteles, os brinquedos eram utilizados na educação das crianças como forma de associar a ideia de estudo ao prazer.

Posteriormente, há registros de brincadeiras de crianças desde a Antiguidade, época em que elas participavam em pé de igualdade com os adultos das mesmas festas e brincadeiras, pois a participação de toda comunidade nos jogos e divertimentos era uma forma de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos a fim de se tornar mais unida.

Contudo, nesse período, a brincadeira era considerada apenas como fator de recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento espontâneo, tipicamente infantil.

Foi apenas com o início do romantismo que a infância passou a ser associada a ideia de inocência e fragilidade, e a brincadeira, por conseguinte, teve uma tímida inserção no tempo-espaço da educação das crianças pequenas.

Os trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746), contribuíram para o surgimento de um novo sentimento de valorização da infância que por meio de uma concepção idealista e protetora da criança agregou o uso de brinquedos e atividades recreativas na prática pedagógica.

Ademais, os pedagogos Friedrich Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Décroly (1871-1932), influenciados pelos pensamentos e filosofias de suas épocas, produziram pesquisas sobre as crianças, proporcionando à educação grande contribuição quanto ao desenvolvimento infantil. Ao romperem com a educação verbal tradicionalista vigente, propuseram uma educação baseada na utilização de jogos e materiais didáticos.

No contexto educacional brasileiro, a educação infantil vem se constituindo historicamente sob dois aspectos: de um lado, voltada para uma concepção assistencial, que orienta as práticas no interior da creche; e, por outro lado, a concepção escolarizante, marcada, sobretudo por uma supervalorização da dimensão intelectual, com prioridade as atividades de ler, escrever e contar. Essas práticas, no interior da instituição de educação infantil, implicam uma privação da criança ao direito de brincar.

Nesse sentido, a brincadeira passa a ter papel secundário, sendo incorporada apenas como recurso pedagógico acessório no conjunto de atividades a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula, ocasionando uma desvinculação do aspecto lúdico no desenvolvimento da criança.

Essa prática visa apenas garantir que o conteúdo didático seja transmitido, utilizando-se para tal fim o interesse das crianças pelas brincadeiras no intuito de atingir um determinado objetivo escolar.

O PAPEL DO BRINCAR NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Novas possibilidades para a compreensão do brincar são apresentadas no *corpus* das obras da teoria histórico-cultural, cujos autores como Vigotsky e Leontiev apresentam algumas contribuições que convém serem analisadas.

É preciso compreender que o processo do desenvolvimento psíquico é caracterizado por mudanças de ordem qualitativas, isto é, “mudança na qualidade da relação entre a criança e o mundo. A cada novo período do desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento do psiquismo” (PASQUALINI, 2013. p. 74).

Vigotsky constatou que o desenvolvimento do psiquismo combina processos evolutivos e revolucionários, caracterizando-se por mudanças no psiquismo da criança que

vão se acumulando no interior de determinado período do desenvolvimento e produzem um *salto qualitativo* no psiquismo, uma ruptura, uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio (PASQUALINI, 2013. p. 74).

Ademais, o desenvolvimento do psiquismo da criança irá depender das mediações que lhe serão oportunizadas. Sendo assim, a relação da criança com a sociedade é fundamental para o desenvolvimento de seu psiquismo, pois

As condições histórico-concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento do psíquico como fenômeno historicamente situado (PASQUALINI, 2013. p.75).

Destarte, o desenvolvimento infantil mantém estreita relação com as condições objetivas de organização social, compreendendo saltos qualitativos na psique da criança que incide em mudanças significativas na relação da criança com o mundo que a rodeia.

Disso resulta que, em cada período de sua existência, a criança irá se relacionar de determinada maneira com a realidade, isso porque cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por determinadas formas de relação que a criança estabelece com o mundo:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2014. p.63).

Para a compreensão do desenvolvimento psíquico da criança é necessário analisar a atividade da criança, ou seja, acompanhar o desenvolvimento e a formação de novas atividades pela criança:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2014. p.63).

No entanto, o conjunto de atividades de uma criança não se encontra no mesmo plano hierárquico, isto é, alguns tipos de atividades ocuparão posição principal em determinado estágio, sendo relevantes para o desenvolvimento subsequente da criança, enquanto outros tipos de atividades serão menos importantes. Isso significa que em cada período do desenvolvimento, certas atividades desempenham papel principal, enquanto outras, um papel secundário e subsidiário:

Conseqüentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade (LEONTIEV, 2014. p.64).

Portanto é justamente a mudança de atividade principal que irá determinar a transição para um novo período do desenvolvimento. Dessa forma, o

desenvolvimento psíquico processa-se por sucessivos períodos.

Nesse sentido, de acordo com Leontiev (2014), a criança, durante seu desenvolvimento, passa por diferentes estágios. Cada um desses estágios é caracterizado por uma atividade principal, que conduz a mudanças significativas para os processos psíquicos e para os traços psicológicos da personalidade infantil.

A transição de um estágio para o outro é marcada por uma mudança no tipo de atividade principal, a qual, por sua vez, reflete o relacionamento da criança com a realidade. Assim, é por meio do tipo de atividade principal que a criança relaciona-se com o mundo, mediante uma interação que ela estabelece com os objetos historicamente construídos pelo homem, e em cada estágio apresentam-se necessidades específicas nos processos psíquicos.

Além disso, de acordo com o autor, durante o período pré-escolar de uma criança, o brinquedo torna-se o principal tipo de atividade, pois ocorre um aumento significativo tanto na quantidade de objetos humanos que a criança precisa dominar quanto no conhecimento do mundo, do qual ela gradativamente vai se tornando consciente durante o percurso de seu desenvolvimento físico.

Leontiev observa que:

O mundo objetivo do qual a criança é consciente está continuamente expandindo-se. Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar por estarem além de sua capacidade física (LEONTIEV, 2014. p.120).

Ademais, durante o processo de desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta integrar uma relação ativa tanto com as coisas diretamente acessíveis a ela quanto com o mundo mais amplo, esforçando-se, assim, para agir como um adulto.

Todavia, no transcorrer desse processo surge uma contradição que se revela, por um lado, na necessidade de a criança agir como um adulto e, por outro, na impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações. Este conflito é

resolvido, pela própria criança, por meio da atividade lúdica.

Daí que, para o autor, “só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2014. p.122).

Destarte, o brinquedo surge a partir da necessidade de a criança “agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (LEONTIEV, 2014. p.125)

Vigotsky (2007) afirma que a influencia do brinquedo é de suma importância para o desenvolvimento da criança, uma vez que o aumento de suas capacidades internas surge em decorrência do brinquedo. Disso resulta que

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007. p. 122).

Nesse sentido, ao tornar-se uma atividade dominante na infância, a brincadeira passa a ser uma forma de aprendizagem das crianças. Assim, segundo Vigotsky (2007), a aprendizagem resulta em desenvolvimento mental e coloca em movimento vários processos internos de desenvolvimento da criança, que se efetivam somente por meio da interação que ela estabelece com as demais pessoas. Esses processos, uma vez internalizados, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança.

Daí que, para Vigotsky, o aprendizado não consiste no desenvolvimento, antes, pelo contrário, somente quando devidamente organizado, resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos, criando, assim, a zona de desenvolvimento proximal e constituindo um aspecto imprescindível para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Vigotsky verifica ainda que o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência:

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKY, 2007. p. 122).

Para Vigotsky (2009), a brincadeira só é possível para a criança em função dos processos de imaginação e de criação. Para o autor, “o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKY, 2009, p.14). A imaginação ou fantasia, por sua vez, constitui a base de toda atividade criadora, uma vez que “essa atividade criadora é baseada na capacidade de combinação de nosso cérebro” (VIGOTSKY, 2009. p.14).

Segundo o autor supracitado, desde a primeira infância é possível identificar nas crianças processos de criação, que se expressam por meio de suas brincadeiras.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKY, 2009. p.16-7).

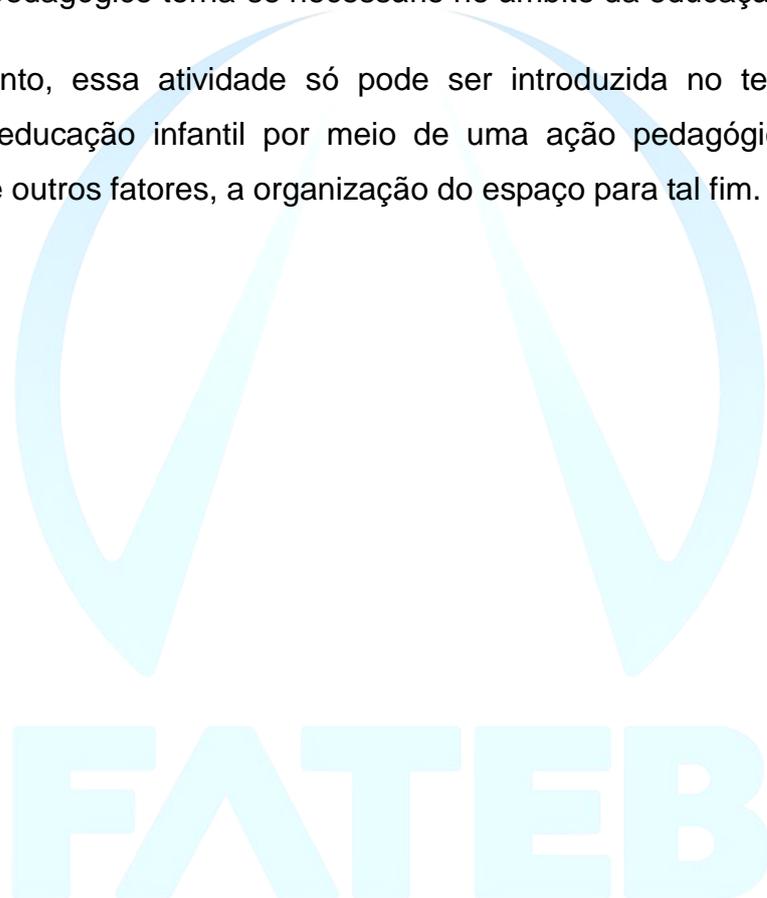
Apesar das crianças reproduzirem em suas brincadeiras muito do que viram, estas constituem apenas um eco do que a criança realmente viu e ouviu do mundo dos adultos, pois os elementos da experiência anterior não se reproduzem nas brincadeiras infantis do mesmo modo como ocorreram na realidade:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKY, 2009. p. 17).

Com isso, Vigotsky destacou que essa capacidade de atividade combinatória de elementos conhecidos pela criança de sua experiência anterior a novas situações criadas por ela, constitui a base da criação na infância.

Tecidas estas considerações, fica evidente que a brincadeira consiste numa atividade imprescindível para o desenvolvimento da criança, daí que sua presença como suporte pedagógico torna-se necessário no âmbito da educação infantil.

No entanto, essa atividade só pode ser introduzida no tempo-espaço da instituição de educação infantil por meio de uma ação pedagógica objetiva que envolve, dentre outros fatores, a organização do espaço para tal fim.



A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA O BRINCAR

A organização dos espaços constitui um dos fatores preponderantes para a garantia do brincar na educação infantil. Nesse sentido, os profissionais que atuam nessa instituição devem buscar ampliar o olhar sobre o espaço, visando proporcionar às crianças um ambiente:

promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2008. p. 8).

No âmbito escolar, o espaço, quando organizado de forma adequada, consiste em uma estrutura de oportunidades que se desdobra em um contexto de aprendizagem e de significados, pois:

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 objetos 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, 1998. p.120-121).

Assim sendo, a maneira como o espaço é organizado na instituição de educação infantil é determinante para a dinâmica das aprendizagens, visto que:

O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender (FORNEIRO, 1998. p. 237).

Nessa perspectiva, a maneira de organizar o espaço contribui para que este constitua um conteúdo de aprendizagem. Isso porque o espaço possui “um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de tal forma que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem” (FORNEIRO, 1998. p.241)

Nesse sentido, a preocupação com o ambiente físico por meio de um planejamento do espaço é de suma importância, uma vez que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

No entanto, não basta apenas colocar a criança em um espaço organizado, é necessário oferecer oportunidades para que ela interaja com o espaço de modo a desafiar suas competências.

E nesse processo, o meio, do qual o espaço faz parte integrante, é de suma importância, pois constitui em agente promotor de interações das crianças quer do próprio meio quer das crianças entre si ou destas com os adultos:

Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças. À medida que o adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova descentração de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta. Assim sendo, cada modo de relação com o entorno implica um determinado equilíbrio funcional que, por sua vez, é uma expressão da historicidade tanto da maturação individual como da evolução do meio humano. Logo, o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições (HORN, 2004. p. 16).

Ademais, a organização do espaço requer um planejamento prévio quanto ao nível de desenvolvimento das crianças, no intuito de prever as atividades a serem desenvolvidas a fim de organizar móveis e objetos que serão necessários para a aquisição de novas aprendizagens:

É importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão, por conseguinte, necessidades diversas também em relação ao meio no qual estão inseridas. Quando muito pequena, a criança age diretamente sobre o meio humano, utilizando-se das pessoas para se inserir em seu contexto social. Na medida em que conquista autonomia motora, em que adquire padrões de linguagem

mais avançados, conquista recursos cada vez mais refinados para interagir com a cultura e com o mundo que a rodeia (HORN, 2004. p. 17-18).

Nesse sentido, é essencial que haja um espaço de sala de aula organizado com objetos e materiais instigantes e desafiadores com os quais ela possa interagir, ou seja, criar, imaginar, construir e, principalmente, brincar:

Considerando-se as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (HORN, 2004. p.20).

Considerar desta forma a organização do espaço como fator de promoção do brincar na educação infantil implica ainda uma reflexão quanto as atitudes e práticas educativas dos profissionais desta instituição. Requer, pois, uma organização objetiva da rotina diária, das atividades a serem desenvolvidas e, principalmente, dos materiais e brinquedos a serem oferecidos às crianças.

Ademais, é necessário lembrar que o desenvolvimento não é um processo espontâneo e a aprendizagem consiste em princípio norteador do desenvolvimento psíquico da criança, pois “a criança avança a um novo período de seu desenvolvimento na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a complexificação de sua atividade” (PASQUALINE, 2013. p.94).

Nesse contexto, o trabalho mediador do professor é fundamental para que a criança seja capaz de avançar em seu desenvolvimento. Para tanto, torna-se necessário que esse profissional oportunize estratégias pedagógicas que promovam a superação da criança para o próximo período de desenvolvimento.

Portanto, uma educação infantil que realmente promova o desenvolvimento psíquico da criança não pode estar no bojo de um conceito meramente

assistencialista, onde prevalece apenas o cuidar em detrimento do educar.

É necessário lembrar que a criança é um sujeito histórico que irá se desenvolver nas relações e práticas do cotidiano a ela disponibilizadas. Conhecer o mundo material e social que a rodeia amplia gradativamente suas conquistas psíquicas.

Entretanto, não basta apenas colocar a criança em contato com essa diversidade de materiais, cabe ao professor criar as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças. Para tanto, é necessário a este profissional conhecer os processos de desenvolvimento psíquico infantil, pois uma educação só se tornará eficiente se pautar suas ações neste conhecimento.

Uma vez que o professor tenha ciência do desenvolvimento psicológico infantil, torna-se necessário orientar sua prática pedagógica de forma a promover o desenvolvimento ao próximo nível a ser alcançado pela criança.

Eis o grande desafio da educação infantil: oportunizar atividades planejadas previamente que verdadeiramente contribuam para o avanço significativo das crianças.



O PROJETO FAZER EM CANTOS: CRIANDO ESPAÇOS PARA O BRINCAR

A constatação de que a organização dos espaços nas escolas de educação infantil vinculadas à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Araçatuba, SP, não contemplava uma proposta diferenciada, privilegiando a prática docente centrada no professor em detrimento de uma prática centrada na criança, ocasionou estudos sobre essa temática realizados pela equipe de Orientação Pedagógica.

Naquele momento, buscava-se uma educação infantil de qualidade e, para tanto, era necessário percorrer novos caminhos e superar obstáculos, visando alcançar resultados mais significativos nas escolas de educação infantil.

Nesse contexto, foi implantado o Projeto Fazer em Cantos, uma proposta pedagógica de trabalho centrada na criança, embasada principalmente pelos documentos oficiais do Ministério da Educação e em referencial teórico que aborda a questão, tendo em vista uma abordagem educacional diferenciada, capaz de romper com a tradição didática até então empregada nas instituições de educação infantil.

Assim, por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a equipe gestora de quatro escolas de educação infantil, vinculadas a esta Secretaria, foi implantado o Fazer em Cantos com o objetivo de repensar a concepção de criança, a organização dos espaços e as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas unidades escolares, tendo como princípios norteadores: o desenvolvimento da autonomia e a cooperação entre as crianças, a organização do espaço educador, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade escolar.

Foram, então, realizadas algumas visitas à Creche Carochinha, vinculada a USP no *campus* de Ribeirão Preto, considerada um modelo quanto ao programa pedagógico que desenvolve, principalmente no uso dos espaços. Essas visitas foram

feitas, primeiramente pela equipe gestora de cada unidade escolar, a fim de observar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Carochinha e, em seguida, por toda a equipe escolar de cada escola, ou seja, diretor, coordenador, professores, educadores, berçaristas, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais, enfim, todos os membros integrantes da equipe de cada unidade escolar das escolas de educação infantil selecionadas para a implantação do projeto foram conhecer o espaço da Creche Carochinha a fim de vivenciar a organização e a rotina desta instituição.

Posteriormente, foram realizadas muitas reuniões de estudos e discussões com a equipe de Orientação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e os gestores das escolas, para, a partir destas, a própria equipe gestora capacitar toda a equipe pedagógica destas unidades escolares e, somente após uma sequência de reuniões de capacitação, o projeto passou a ser implantado nas escolas selecionadas.

O início do ano letivo nestas escolas foi marcado por reuniões com os pais, a fim de informá-los quanto à finalidade do Projeto Fazer em Cantos, seus objetivos e, principalmente, quanto às mudanças que estariam por acontecer naquele ano, tanto na prática pedagógica quanto na organização e uso dos espaços.

Assim, o ano letivo inicia com grandes mudanças tanto de ordem estrutural quanto de ordem pedagógica nas escolas de educação infantil pioneiras do Projeto. Havia muitas incertezas, que geraram muitas dúvidas e angústias na equipe escolar, mas a vontade de acertar era maior.

Na prática, era preciso mudar toda a concepção pedagógica, repensar o conceito de criança como um sujeito que constrói sua própria história, então, não mais cabia uma prática centrada no professor, ao contrário, a criança passou a ser o centro de todo o processo.

Nesse contexto, a (re)organização dos espaços foi fundamental para o desenvolvimento da rotina na escola. Então, as salas de aula foram organizadas em cantos de aprendizagem, compondo diferentes ambientes no mesmo espaço separados entre si por prateleiras baixas a fim de possibilitar às crianças uma visão

geral dos diferentes ambientes que passaram a compor cada sala. Cada um destes cantos foi organizado com uma diversidade de objetos, tendo em vista oportunizar a autonomia das crianças tanto na escolha quanto na multiplicidade de interações.

Foram criados os mais diversos tipos de cantos, tais como: canto da casa, do escritório, cabeleireiro, fantasias, carros e construções, cada um com seus objetos específicos. Assim, foram colocados a disposição das crianças diversos materiais: espelhos, móveis, cortinas de contas, fotos das crianças, blocos de construção, camarim com roupas e acessórios para fantasias, livros e brinquedos apropriados a cada fase de desenvolvimento das crianças, além de objetos da vida prática, como telefone, celular, computador, calculadoras, entre outros; propiciando a linguagem do faz-de-conta e o jogo simbólico.

Também foi permitido que as crianças circulassem livremente entre os espaços dos cantos, exercendo o poder de escolha em relação tanto às atividades quanto aos parceiros. Desta forma, a elas foi dado a oportunidade de manifestar suas preferências.

As carteiras e as cadeiras foram agrupadas de maneira diferenciada a fim de dinamizar a relação das crianças com o outro, por meio de grupos heterogêneos, e com os objetos de fácil acesso colocados a disposição nos cantos, proporcionando, assim, um ambiente de cooperação e compartilhamento de ideias e materiais.

Ademais, as atividades realizadas pelas crianças passaram a ser expostas em murais e varais espalhados por toda a escola, como forma de valorizar os trabalhos delas e contribuir com a estética do ambiente da instituição.

A área externa das salas de aula também foi organizada e foram criados diversos cantos de atividades para as crianças, tais como: parede de azulejos para pintura com tinta; instalação de duchas para brincadeiras com água; criação de hortas e pomares; dentre outros.

Quanto a rotina, foi destinado um tempo para as crianças usufruírem das atividades diversificadas que os cantos proporcionam, entre trinta a cinquenta

minutos, sendo que o tempo restante foi destinado a roda de conversa, de história e música, momentos para a realização das atividades pedagógicas e das permanentes.

Concomitantemente as mudanças supracitadas, foram ocorrendo muitos estudos e pesquisas por parte da equipe escolar tendo em vista uma busca constante de conhecimento e momentos de reflexão das ações e, em muitas ocasiões, o redirecionamento do percurso metodológico sempre que assim se fez necessário.

Assim, a reflexão sobre as condições de aprendizagem oferecidas às crianças tornou-se uma ação constante da equipe escolar, a fim de ajustar a prática às reais necessidades apresentadas pelas crianças durante o processo de aprendizagem.

A avaliação passou a ser sistemática e contínua, constituindo-se em um instrumento norteador da prática educativa. Foi necessário, ao professor, redirecionar seu olhar sobre as crianças durante o desenvolvimento das atividades. Muitas vezes, essa nova forma de avaliação direcionou o professor a (re)planejar as atividades e até criar situações diversificadas a fim de gerar avanços significativos na aprendizagem das crianças.

Os professores passaram a produzir portfólios individuais e coletivos com relatórios descritivos sobre o desenvolvimento de cada criança, o que possibilitou detectar as dificuldades destas e agir por meio de uma intervenção pontual.

Ademais, o registro da participação das crianças se fez tanto por meio de atividades de desenho ou escrita, dependendo da série/idade, quanto por registro de fotos de cada aluno durante os momentos de atividades e interação entre as crianças.

Todo o processo vivenciado foi amplamente compartilhado com os demais profissionais de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação, a fim de estender a implantação do projeto às demais escolas.

Gradativamente a Secretaria foi abrindo espaço para a participação de outras

unidades escolares e atualmente conta com a participação de onze escolas de Educação Infantil no Projeto Fazer em Cantos.

Nesse contexto, o brincar tornou-se uma atividade constante nessas instituições e a organização dos espaços em cantos de aprendizagem foi fundamental para essa prática. Ficou evidente que as instituições de educação infantil ofereçam espaços com propostas de situações de aprendizagem diversificadas para que se ampliem as possibilidades de desenvolvimento das crianças por meio de atividades lúdicas.

Também se constatou que os espaços na educação infantil precisam oferecer uma diversidade de objetos e brinquedos disponibilizados às crianças a fim de promover momentos de brincadeiras por meio das quais efetivamente promovam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, conforme observam Leontiev (2014) e Vigotsky (2007; 2009).

A experiência de organização dos espaços em cantos ocorrida nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, SP tornou-se significativa, alcançando excelentes resultados no desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia das crianças.

Entretanto, relatos de experiências como essa ainda são raros num país em que ainda predomina o conceito de assistencialismo e de escolarização na educação infantil. Isso evidencia que ainda há muito que se apreender das obras dos autores da teoria histórico-cultural, cujas contribuições possibilitam uma melhor compreensão sobre o brincar e sua inserção nas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis o momento de atar as intenções ao produto, isto é, de fundamentar a hipótese que norteou este trabalho. Vamos, pois, a ele.

Este estudo desenvolveu-se sob a articulação temática da organização do espaço como fator de promoção para o brincar na instituição de educação infantil e conforme foi analisado numa perspectiva histórico-cultural a brincadeira constitui uma atividade dominante na infância, concretizando-se numa forma de aprendizagem das crianças (LEONTIEV, 2014; VIGOTSKY, 2007, 2009).

Ademais, considerando que a criança, desde seu nascimento, está inserida num determinado contexto social do qual faz parte como ser histórico, torna-se imprescindível a sua participação na organização do espaço escolar como ser atuante.

Ora, assim sendo, o espaço escolar constitui o *locus* privilegiado de interação de diferentes crianças e, conseqüentemente, confronto com seus diversos valores, uma vez que as condições concretas de vida destas crianças diferem entre si.

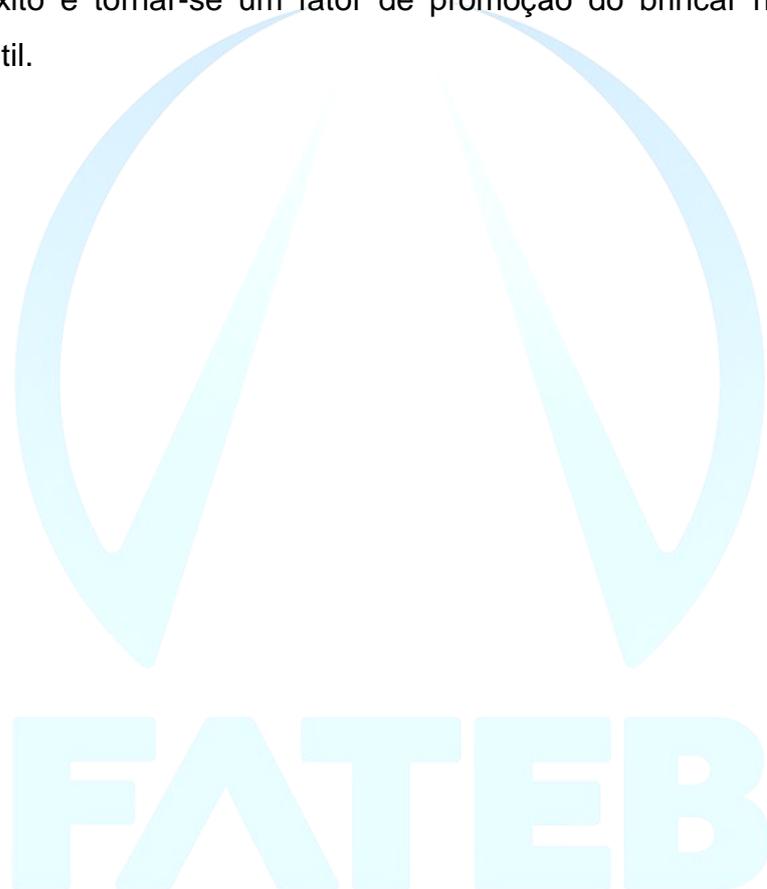
Para tanto, o espaço das salas de aula na educação infantil deve apresentar uma variedade de recursos e objetos de significações e conceitos para as crianças, necessitando, ainda, de um planejamento prévio para ali estarem.

Compete, pois, aos profissionais que atuam na educação infantil, em parceria com as crianças, organizar o espaço de forma a promover a interação destas quer com o meio quer com as próprias crianças e até mesmo com os adultos da instituição.

Nesse contexto, fica evidente a necessidade de se investir na formação dos professores de educação infantil a fim de que essa instituição cumpra seu papel e

efetivamente se constitua em um *locus* de transmissão de saberes culturalmente construídos pelo homem, promovendo, assim, o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Portanto, há que se mudar muito: a estrutura física e pedagógica da escola, a formação dos professores, a postura dos gestores, os projetos pedagógicos, a comunidade escolar; enfim, é necessário que o sistema de ensino seja reestruturado em sua totalidade para que o processo de organização do espaço escolar possa ocorrer com êxito e tornar-se um fator de promoção do brincar na instituição de educação infantil.



REFERÊNCIAS

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

PASQUALINI, J C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A.C.G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALZA, M. A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.