

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E
ANOS INICIAIS**

**A ORGANIZAÇÃO DE CANTOS TEMÁTICOS DE
BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma nova
proposta para o brincar**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Jeniffer Porta

Serafina Corrêa, RS, Brasil

2015

**A ORGANIZAÇÃO DE CANTOS TEMÁTICOS DE
BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma nova
proposta para o brincar**

Jeniffer Porta

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais.**

Orientadora: Prof. Simone Dias Leal

Serafina Corrêa, RS, Brasil

2015

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia

**A ORGANIZAÇÃO DE CANTOS TEMÁTICOS DE BRINCADEIRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: uma nova proposta para o brincar**

elaborada por
Jeniffer Porta

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Simone Dias Leal, Me.
(Orientadora)**

Márcia Rejane Júlio Costa, Me.

Celsi Elaine Pinheiro Roncalio, Esp.

Serafina Corrêa, 20 de fevereiro de 2015.

RESUMO

Monografia
Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais
Universidade Federal de Santa Maria

A ORGANIZAÇÃO DE CANTOS TEMÁTICOS DE BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma nova proposta para o brincar

AUTORA: JENIFFER PORTA

ORIENTADORA: SIMONE DIAS LEAL

Data e Local da Defesa: Serafina Corrêa, 20 de fevereiro de 2015.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso que objetivou ressignificar o brincar de uma escola de educação infantil através da proposta de organização de cantos temáticos de brincadeira. Os dados foram coletados através de questionários organizados com questões abertas e fechadas a fim de compreender como os educadores (professores e atendentes) trabalham com o brincar. Ao longo da discussão, refletiu-se sobre como os cantos temáticos de brincadeira qualificam o ato de brincar. Retoma-se a história da educação infantil no Brasil desde o viés assistencialista praticado com a educação popular até a atual concepção preocupada com o desenvolvimento global das crianças. Ressaltam-se critérios que demonstram a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Analisam-se as concepções dos educadores acerca do mesmo, buscando entender o contexto em que ele acontece. E, por final, apresenta-se uma proposta para este fazer na escola pesquisada como forma de ressignificá-lo baseada nos cantos temáticos de brincadeira.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Cantos Temáticos de Brincadeira.

ABSTRACT

Monografia
Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais
Universidade Federal de Santa Maria

A ORGANIZAÇÃO DE CANTOS TEMÁTICOS DE BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma nova proposta para o brincar

AUTORA: JENIFFER PORTA

ORIENTADORA: SIMONE DIAS LEAL

Data e Local da Defesa: Serafina Corrêa, 20 de fevereiro de 2015.

This research is characterized as a case study that objectified to reframe the play of a school of early childhood education through the proposed organization of thematic corners of play. The data had been collected through questionnaires organized with open and closed questions in order to understand how educators (teachers and assistants) work with play. Throughout the discussion, was reflected on the theme corners of play qualify the act of playing. Taken up the history of early childhood education in Brazil since the welfare bias practiced with popular education to the current design concerned with the overall development of children. Criteria are standed out that demonstrate the importance of play in child development. The conceptions of educators about the same are analyzed, trying to understand the context in which it happens. And by the end, presents a proposal for this do in school researched as a way of offering new significance it based on the theme corners of play.

Keywords: Early Childhood Education. Play. Theme corners of Play.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Questionário.....	43
Apêndice B - Termo de livre consentimento.....	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	10
2 IMPORTÂNCIA DO BRINCAR	15
2.1 Concepções acerca do brincar	15
2.2 O brincar segundo Vigotsky.....	17
2.3 A ação do educador diante do brincar	19
3 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
3.1 Espaço como lugar de desenvolvimento	22
3.2 Cantos temáticos de brincadeira como uma nova possibilidade para o brincar	23
4 RESSIGNIFICANDO O BRINCAR DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
4.1 Metodologia	26
4.1.1 Caracterização da investigação	26
4.1.2 População e Amostra	26
4.1.3 Instrumento de investigação	27
4.1.4 Plano de coleta de dados.....	27
4.1.5 Discussões dos resultados.....	27
4.2 Ressignificando o brincar através da proposta dos cantos temáticos de brincadeira.....	31
4.2.1 Cantos temáticos de brincadeira para bebês.....	32
4.2.2 Cantos temáticos de brincadeira para crianças pequenas.....	33
4.2.3 Cantos temáticos de brincadeira para crianças maiores.....	35
4.2.4 Cantos temáticos de brincadeira em espaços externos.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é ressignificar o brincar de uma escola de educação infantil através da proposta de organização de cantos temáticos de brincadeira. Parte-se do princípio que, por muito tempo a história da educação infantil brasileira foi marcada por caminhos desiguais, que diferenciaram a educação dos filhos de famílias ricas e dos filhos de famílias pobres. Esta situação só se modificou após reivindicações organizadas por movimentos de mulheres, de trabalhadores e também de profissionais da educação que alcançaram a garantia de acesso a uma educação de qualidade, como direito de toda a criança, na Constituição de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis [hoje cinco] anos de idade;

[...]

E, após, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, que estabelece não apenas o direito à igualdade de acesso, mas também o objetivo desta etapa da educação:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos [hoje 5 (cinco) anos], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A partir desta conquista passou-se a debater as concepções de educação infantil, rejeitando o viés assistencialista praticado até então com a educação popular. Tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança hoje é vista como um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Este entendimento sobre a criança como um indivíduo capaz de produzir cultura também muda a concepção de educação infantil, concebendo-a agora como um processo que visa, sem deixar de lado as questões relacionadas ao cuidado, o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Neste modo de pensar, o brincar é o principal meio de promover o desenvolvimento. Hoje, sua importância é aceita pelos educadores e comprovada por inúmeros estudos de pesquisadores como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Porém, o que se percebe no dia-a-dia das escolas de educação infantil é que apesar de os profissionais da educação admitirem que o brincar é importante, não lhe dão o devido valor na prática, na relação com a criança, desde o modo como o tempo/espço dos brinquedos são planejados até a forma como acontece a interação brinquedo-criança e educador-brinquedo-criança.

Motivada por esta problemática, busco neste trabalho explorar como o brincar é proposto na rotina de uma escola de educação infantil em termos de tempo, espaço e materiais disponíveis, identificando também em que momentos e de que maneira o educador (professor ou auxiliar) intervém neste momento. Ao lado disso, incluo a proposta dos cantos temáticos de brincadeira como uma forma de ressignificar o brincar.

Desse modo, a importância deste estudo está no sentido de conhecer um pouco mais sobre a educação infantil, procurando, ao longo de história entender os movimentos que levaram a sua atual concepção. Busca-se, também, argumentos que afirmem a importância de um brincar rico e desafiador para o desenvolvimento da criança.

A presente pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso que pretende explorar, nos discursos de profissionais da educação, como o brincar acontece em uma escola de educação infantil para, a partir disso, buscar estratégias a fim de valorizá-lo.

Primeiramente, realizou-se um levantamento de bibliografia com o intuito de verificar a disponibilidade de produções atuais, referente ao tema. Entre os autores pesquisados, destacam-se Moysés Kuhlmann Jr., no viés da história da educação infantil brasileira; Lev Vygotsky na definição da importância do brincar para o desenvolvimento da criança e Maria da Graça Souza Horn na proposta dos cantos

temáticos de brincadeira como forma de proporcionar um brincar desafiador que incentive a autonomia e promova o aprendizado.

Para a coleta de dados utilizou-se a técnica de questionário que foi organizado com questões abertas e fechadas buscando contemplar os objetivos da pesquisa. Tais questões abordaram a formação e vivência da educação infantil dos participantes, solicitando detalhes sobre a maneira que trabalham com o brincar.

O trabalho estrutura-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo retoma-se a história da educação infantil no Brasil, desde as primeiras tentativas de implantação dos chamados jardins-de-infância até as mais recentes reformulações que reconhecem a educação infantil como primeira etapa da educação básica, separando-as em dois níveis: creche e pré-escola. O segundo capítulo ressalta critérios que afirmam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. No terceiro capítulo é feito um estudo sobre os cantos temáticos de brincadeira como possibilidade de enriquecer o brincar. E, por fim, o quarto capítulo, traz a análise dos dados empíricos da pesquisa, evidenciando como o brincar é proposto em uma escola de educação infantil e, a partir disso, é apresentada uma forma de ressignificá-lo através da proposta dos cantos temáticos de brincadeira.

1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A educação infantil tem seu marco inicial na Europa, no século XVIII, como consequência da Revolução Industrial e inserção das mulheres no mercado de trabalho. As primeiras instituições que surgiram já possuíam caráter educacional, como aponta Kuhlmann (2001):

A “escola de principiantes” ou “escola de tricotar”, criada por Oberlin em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido reconhecida como a primeira [dessas instituições]. De acordo com seus objetivos, ali a criança deveria: perder os maus hábitos, adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem etc.; conhecer as letras maiúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis; conhecer a denominação francesa correta das coisas que lhe mostram; e adquirir as primeiras noções de moral e religião. (2001, p. 05)

Tais instituições atendiam crianças de quatro a seis anos de idade pertencentes à classe burguesa. Esta demanda emergiu a partir do momento em que as mulheres desta nova classe social passaram a auxiliar os maridos no comércio ou até substituí-los em função das perdas nas guerras. Rizzo (2012) também afirma o âmbito pedagógico proposto por esta instituição:

A ideia não era de abrigo, nem mesmo de escola em tempo integral, mas foi a primeira iniciativa voltada para a educação infantil. [...] Oberlin criou apenas um programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, mas que já revelava algum conhecimento e afinidade com as necessidades e interesses infantis. (2012, p. 32)

Neste contexto, a situação das famílias pobres estava difícil. As mulheres precisavam deixar o lar para trabalhar a fim de conseguir mais recursos, mas não tinham onde deixar seus filhos. Assim, muitas recorreram às conhecidas “mães mercenárias” que cuidavam de crianças nas próprias casas em vez de sair para vender seu trabalho nas fábricas. Outras, abandonaram seus filhos nas ruas.

Com o objetivo de tirar das ruas estas crianças, Marbeau cria em 1844, na França, a primeira instituição para atender crianças pobres com idade de até três anos. Esta organização ficou conhecida como creche:

A creche [...] também foi pensada como instituição educacional [...]. A ideia era de que ela poderia oferecer à criança as reais condições de desenvolvimento, que para numerosas crianças ela se constituiria em um lugar melhor que a casa. Valorizaram-se os brinquedos e brincadeiras. De um lado, eliminavam-se aqueles que apresentavam perigos para a segurança e a saúde dos bebês, de outro tomava-se mais consciência do jogo e da brincadeira na formação da personalidade da criança, no seu desenvolvimento. (KUHLMANN, 2001, p. 8)

Apesar da preocupação inicial em satisfazer as necessidades básicas de alimentação, guarda e proteção, também se pode observar que era dada atenção ao desenvolvimento da criança considerando a importância dos brinquedos e brincadeiras.

Já no Brasil, a história da educação infantil inicia com contornos diferentes. O contraste entre os objetivos da educação da criança pobre X criança rica é visível desde o aparecimento das primeiras propostas voltadas a esta etapa da educação, que aconteceram nos anos de 1870. Menezes Vieira, inspirado nas ideias de Froebel, foi o criador do primeiro jardim de infância brasileiro instalado no estado do Rio de Janeiro. Segundo Bastos (2001, p. 32-33), o objetivo deste jardim foi “servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião”.

Enquanto a educação dos filhos das famílias mais ricas privilegiava a socialização e o preparo para o ensino fundamental, os filhos das famílias pobres recebiam uma educação que pretendia satisfazer as necessidades básicas e evitar que as crianças morressem de fome ou que se tornassem adultos marginais.

O acesso à educação infantil no Brasil continuou restrito a um pequeno grupo até o final do século XX, quando surgiram as iniciativas de educação popular, porém com intenções bem diferentes das dos jardins de infância da elite, já que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social (KUHLMANN, 2000, p. 08).

Acreditava-se que não era necessário investir em qualidade como nos países desenvolvidos, já que a realidade do país era outra. Bastava suprir as necessidades para que a ordem social permanecesse. Esta situação se manteve até os anos 80, momento marcado pela ampliação do trabalho feminino da classe média. Antes disso, não havia interesse em estender o atendimento da creche a toda população, já que apenas as famílias mais pobres necessitavam deste serviço. Assim, inicia-se um

período de reivindicações por uma educação infantil pública e de qualidade, com caráter educacional:

Esta nova classe social, mais exigente com os cuidados de seus filhos, acabou por conseguir que se incluíssem as responsabilidades de abrigo, higiene e alimentação, antes oferecidos pelas creches às crianças pobres, os cuidados psicopedagógicos só encontrados nos jardins de infância, pré-escolas e escolas maternas, disponíveis, na sua maioria, exclusivamente, às classes mais ricas (RIZZO, 2012, p. 43).

A educação infantil de qualidade como direito de toda a criança foi garantida pela primeira vez no plano legal com a Constituição de 1988. Inicialmente, no artigo 205, descreve o direito à educação de um modo geral:

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seu artigo seguinte, estabelece igualdade de acesso e permanência, gratuidade e garantia de qualidade:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.

E, após, no artigo 208, tornando dever do Estado oferecer educação nas diferentes etapas, incluindo o atendimento em creches e pré-escolas:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Neste período (entre 1979 - 1989), conforme pesquisas de Munerato (2001 *apud* Flores, 2010), o número de crianças matriculadas na educação infantil triplicou, de 1.198.114 passou para 3.530.000.

Porém, somente anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no ano de 1996, é que a educação infantil começa a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, como descreve o artigo 29:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos [hoje 5 (cinco) anos], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

E, junto a este reconhecimento, são estabelecidos critérios de organização e funcionamento, determinando duas etapas de educação infantil: as creches destinadas às crianças de até três anos de idade e as pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos, hoje cinco. Além disso, o artigo 31 prevê que a educação infantil deve ser avaliada através de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, mas sem nenhum objetivo de promoção.

Em 2013, o último artigo citado foi reavaliado, recebendo alterações incluídas pela Lei nº 12.796:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Tais regras e exigências mostram que, após mais de um século de história, a educação infantil finalmente recebe reconhecimento como etapa fundamental na formação dos brasileiros. Nos anos seguintes à LDB 9394/96, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional, os Parâmetros Nacionais de

Qualidade e outros documentos que passaram a orientar esta etapa da educação básica.

2 IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

2.1 Concepções acerca do brincar

Um dos eixos das propostas curriculares para a educação infantil estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais é a brincadeira. Isso porque o brincar proporciona vivências de desenvolvimento nos aspectos psicológico, físico, social e emocional.

Bruner (1986 *apud* Kishimoto & Vectore) descreve algumas funções da brincadeira:

- 1) Exploração da intervenção e da fantasia.
- 2) Imitação da vida.
- 3) Transformação do mundo, segundo os próprios desejos.
- 4) Diversão.

Partilhando das ideias do autor, é possível dizer que as brincadeiras surgem de uma realidade já vivenciada seja em interação com a família, com os colegas, com outros grupos de convívio, através de histórias lidas e ouvidas ou mesmo por cenas assistidas na televisão ou computador. Nas palavras de Vygotsky (2007):

[A brincadeira] é uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. (2007, p. 122-123)

Brincando, as crianças reelaboram os acontecimentos, dando-lhes significado. Ao assumir diferentes papéis durante a brincadeira, as crianças manifestam emoções, vontades, medos e angústias e, assim, vão internalizando modelos de adultos e de vida em grupo.

Através do brincar, as crianças se socializam, aprendem a conviver com diferentes, negociam e se adaptam às regras, criam estratégias para solucionar

problemas e, assim, despertam para uso de diferentes linguagens, não só a oral como também a corporal.

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) especifica alguns princípios que devem estar presentes nas experiências oferecidas para as crianças de zero a cinco anos, inclusive o direito de brincar:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;

O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (1998, p. 13).

Além disso, apresenta algumas possibilidades de experiência que podem acontecer pelo uso de diferentes materiais e recursos oferecidos para brincar:

O movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças.

A relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles.

A linguagem oral e gestual que oferece vários níveis de organização a serem utilizados para brincar.

Os conteúdos sociais como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói.

Os limites definidos pelas regras (1998, p. 28).

É importante destacar que o brincar comentado anteriormente, ou seja, o brincar criado pela imaginação é característico das crianças maiores (a partir dos três anos de idade). Em relação às experiências de brincar dos bebês, pode-se dizer que estão relacionadas aos três primeiros itens descritos acima pelo Referencial Curricular, já que através da brincadeira as crianças menores buscam o conhecimento do mundo, explorando o ambiente à sua volta e as possibilidades do próprio corpo.

Além deste aspecto, o mesmo documento ressalta uma questão importante que deve estar clara para todos os educadores: as diferentes modalidades de brincar. A primeira das modalidades é o brincar de faz-de-conta no qual as crianças vivenciam papéis; a segunda e a terceira modalidade se referem aos jogos de construção, aos

jogos tradicionais (de tabuleiro) e também os corporais utilizados com objetivos didáticos de aprendizagem de conceitos, procedimentos ou atitudes.

Conhecendo tais modalidades, o educador é capaz de planejar atentamente situações de brincar, selecionando materiais, determinando espaços e estabelecendo tempo necessário, com intenções diferenciadas a fim de que as crianças desenvolvam competências em todas as áreas de desenvolvimento, já que “toda a brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. [Mesmo] não se tendo certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, aumentamos, assim, as chances de que ela o faça” (BROUGÉRE, 2006, p. 105).

Enfim, as contribuições do brincar são evidentes e já foram constatadas por diferentes autores que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento infantil como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Neste trabalho, optou-se por estudar as principais considerações de Vygotsky sobre o tema. A justificativa desta escolha se dá pela ênfase do autor na interação social como fator determinante para o desenvolvimento das crianças.

2.2 O brincar segundo Vygotsky

Os estudos realizados por Lev Vygotsky relatam a evolução dos processos psíquicos do ser humano, considerando o meio em que ele está inserido e a influência do outro. Sua obra enfatiza o período da infância e as contribuições do brinquedo para o desenvolvimento da criança.

Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento da criança está relacionado à suas necessidades e incentivos e, por isso, é preciso conhecê-los para proporcionar atividades adequadas e acompanhar seus avanços e, conseqüentemente, mudanças de motivações, pois o que interessa a um bebê, não mais interessa a uma criança maior.

As necessidades características das crianças, desde bebês até crianças maiores são diferentes. Em relação aos menores, o autor destaca que eles desejam algo

imediatamente, possível de ser realizado naquele determinado momento, ainda sem nenhum envolvimento em situação imaginária:

A raiz das restrições situacionais sobre uma criança situa-se no aspecto principal da consciência característica da primeira infância: a união de motivações e percepção. Nesta idade, a percepção não é, em geral, um aspecto independente, mas, ao contrário, é um aspecto integrado de uma reação motora. Toda a percepção é um estímulo para a atividade. Uma vez que uma situação é comunicada psicologicamente através da percepção, e desde que a percepção não está separada da atividade motivacional e motora, é compreensível que a criança, com sua consciência estruturada dessa maneira, seja restringida pela situação em que se encontra (p. 113).

Sendo assim, o ambiente “convida” as crianças para entrarem em ação, determinando seu comportamento. Por exemplo, ao ver uma escada, provavelmente, a iniciativa será de subir e descer seus degraus. Ao longo do desenvolvimento, as motivações vão superando a ação direta com o objeto, acontece o desprendimento do aspecto externo e o processo se direciona para o significado dado a ele:

No brincar, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação à aquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independente daquilo que vê (VYGOTSKY, 2007, p. 113-114).

Esta ação passa a ser determinada por ideias e não apenas pelo objeto concreto. Estes podem ganhar um significado diferente de sua visível função. Neste caso, uma colher pode se tornar um microfone, uma panela pode virar um chapéu, uma toalha pode virar uma capa de super-herói ou mesmo o telhado de uma casa. Esta evolução psíquica de separar o pensamento (significado da palavra) do objeto é muito importante e acontece lentamente.

Desta forma, o brincar contribui no amadurecimento das funções psíquicas que é dividido em três conceitos: zona de desenvolvimento real, proximal e potencial.

A zona de desenvolvimento real caracteriza-se pelos processos que já estão completos, que a criança já domina de maneira independente. Já a zona de desenvolvimento potencial é o que a ela consegue realizar com a mediação de alguém, seja um adulto ou colega mais maduro. Por fim, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre as outras duas zonas, a real e a potencial. Neste período as funções começam a despertar e só “são capazes de operar quando a criança interage com

pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 2007, p. 103)”.

Em relação à importância do aspecto social para o desenvolvimento, Brougère (2006) enfatiza que

Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar (2006, p. 97-98).

Nesta apropriação cultural enquanto brincadeira, a criança apresenta um comportamento diferente do habitual para sua idade. Ao assumir papéis, ela se comporta de forma parecida com quem está representando, sempre seguindo as regras estabelecidas de acordo com as situações que já vivenciou:

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm suas origens na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras (VYGOTSKY, 2007, p. 111-112).

O mundo da imaginação proporciona experiências significativas de acordo com as motivações e interesses de cada criança. Neste espaço ela tem a oportunidade de estruturar suas vivências, manifestar emoções, vontades, angústias e, assim, construir representações acerca do mundo.

Enfim, através do brincar e da interação com outras pessoas neste processo de forma a compartilhar, problematizar, incentivar e conduzir novas aprendizagens, a criança vai se constituindo e se desenvolvendo de forma integral.

2.3 A ação do educador diante do brincar

Discutiu-se nos itens anteriores a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Dentre estes pontos, pode-se destacar o argumento de que a brincadeira não é

natural, o ser humano aprende a brincar e de que somente através da interação com outros companheiros é que acontece o avanço das funções psíquicas.

Neste contexto, surgem muitas dúvidas sobre o papel do educador diante do brincar. Que ações o mesmo deve tomar enquanto as crianças brincam? Não intervir para preservar as ideias das crianças ou direcionar para atingir objetivos programados? Fortuna (2004) define o lugar da brincadeira na educação infantil como “nem tão largada que dispense o educador, dando margem a práticas educativas espontaneístas que sacralizam o ato de brincar, nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira” (p. 7).

Por falta de compreensão sobre as contribuições do brincar muitos educadores acabam incluindo o brincar em sua prática pedagógica, mas sem nenhum fim maior, a não ser um “passatempo” ou “momento de diversão”. Neste cenário, enquanto as crianças brincam, o educador costuma realizar outros afazeres como organizar trabalhos realizados pelas crianças, arrumar armários e materiais, ou mesmo aproveitar o momento considerado “livre” para conversar com seu colega de sala.

Um ambiente favorável ao brincar rico em aprendizagem exige do educador não apenas a seleção de materiais e organização do ambiente, mas também uma postura reflexiva e consciente diante da situação. Em relação a esta postura, o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998) destaca que:

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe (1998, p. 28).

A postura de observação permite ao educador conhecer as crianças e entender seus avanços já conquistados e necessidades a serem superadas. Horn (2004) ressalta além da observação, a intervenção no brincar:

O papel dos adultos é tentar capturar os momentos mais adequados e, então descobrir abordagens pertinentes para, em um diálogo produtivo, captar as interpretações das crianças. Para poder extrair o que é significativo para as aprendizagens infantis é fundamental que a professora tenha a perspicácia de ler e responder ao seu grupo de alunos (2004, p. 91).

Através destas intervenções o educador pode incentivar as crianças a continuar na brincadeira, questionar ideias e ações, elaborar problemas a serem solucionados e abrir novos caminhos para o brincar, a fim de enriquecê-lo. Desse modo, a intervenção

acontece “não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa e quando termina, e sim para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos” (FORTUNA, 2004, p. 9).

Enfim, a ação do educador diante do brincar deve ser de acompanhamento, observação crítica, e intervenção pensada. Durante a observação, para saber qual o momento certo de intervir, o adulto pode se questionar se a sua inserção na brincadeira naquele momento trará ou não novas contribuições. Como não existe nenhuma fórmula que indique quando o educador deve agir, é preciso conhecer as crianças e suas singularidades a fim de promover ações significativas que resultem em aprendizagem.

3 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Espaço como lugar de desenvolvimento

A organização do espaço na educação infantil intervém nas ações que nele podem acontecer. Porém, antes de se pensar nesta questão é preciso compreender a educação infantil como direito de toda a criança e pensar na qualidade de oportunidades oferecidas a ela através das brincadeiras e interações, como descrito no capítulo anterior.

Tendo claro o objetivo da educação infantil e a importância do brincar para a concretização do mesmo, o educador ressignifica sua visão sobre o espaço, interpretando-o como lugar de oportunidades e, assim, de desenvolvimento.

A influência da organização do espaço nas interações é descrita por Horn (2004):

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem influencia as condutas das crianças pequenas (2004, p. 35).

Assim, o espaço exige planejamento, a seleção e organização dos móveis, brinquedos e materiais disponíveis requerem atenção e conhecimento sobre as crianças que compõe o grupo e suas determinadas características e necessidades. A mesma questão também é abordada por Barbosa (2006)

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. Também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como os experimentamos (2006, p.120).

A autora, compartilhando a ideia de Gandini (1999), afirma que o espaço é tão importante na rotina da educação infantil que se constitui como um novo educador. Ao refletir sobre o espaço e reestruturá-lo, deixa-se de lado a simples ideia de que ele serve como lugar de controle e proteção das crianças, e criam-se diversos desafios físicos, cognitivos e afetivos que incentivam novas interações. Conhecer a cultura das crianças, seus desejos e necessidades é imprescindível na criação de desafios, pois, apesar de “não se ter certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, aumentamos, assim, as chances de que ela o faça” (BROUGÉRE, 2006, p. 105).

Apesar de a organização dos espaços variar de uma escola para outra de acordo com a cultura de quem faz parte dela, suas histórias e crenças, Barbosa (2006, p. 136) destaca alguns referenciais que podem auxiliar na construção do espaço. São eles:

- Ver com os olhos e com as medidas das crianças;
- Integrar as crianças ao espaço circundante, mas não restringir-se a ele;
- Verificar a riqueza de possibilidades motoras, sensoriais e aquisitivas de conhecimento;
- Construir o espaço junto com a criança;
- Modificar o espaço ao longo do ano.

Considerando estes referenciais, a organização de espaços temáticos de brincadeira surge como uma proposta que, ao valorizar as possibilidades do espaço atendendo as necessidades das crianças, qualifica o ato de brincar.

3.2 Cantos temáticos de brincadeira como uma nova possibilidade para o brincar

Um brincar de qualidade exige mais do que a disponibilização de brinquedos para as crianças, exige clareza sobre a importância do suporte do adulto e planejamento de ações baseadas nos objetivos que se quer alcançar. A organização de cantos temáticos de brincadeira é uma maneira de se planejar o brincar que traz implícita a ideia de que o ambiente afeta nosso modo de vida, nossos pensamentos,

sentimentos e condutas e, por isso, exige constante reflexão para que sejam realizadas as necessárias transformações. Também se fundamenta na ideia de que as crianças aprendem interagindo e que o contexto influencia o desenvolvimento.

Defendendo a estratégia de organização do espaço em cantos temáticos, Horn (2004) afirma que

os ambientes devem proporcionar às crianças: identidade pessoal, desenvolvimento da competência, estimulação dos sentidos, promoção da segurança e confiança, oportunidades para o contato social e privacidade. Ao optar por uma organização disposta em arranjos semi-abertos, constituindo-se em cantos temáticos, os educadores buscam desempenhar um papel descentralizador em suas ações pedagógicas, ao mesmo tempo em que permitem a seus alunos a construção da sua autonomia moral e intelectual (2004, p. 106)

Organizar a sala em cantos que levem em conta as necessidades e desejos das crianças torna o ambiente mais interessante e desafiador. Um espaço rico em variedade e quantidade de materiais adequados às crianças faz com que elas se envolvam mais com as brincadeiras, estabelecendo relações saudáveis com os colegas sem brigas por posse de brinquedos. Além disso, é estimulada a autonomia das crianças já que elas podem se locomover ao espaço desejado e nele jogar, manusear, explorar, fantasiar e criar as brincadeiras que desejarem. A mesma autora ressalta que este tipo de organização

possibilita um entendimento de uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças, estimulando-lhes a zona de desenvolvimento proximal. Os procedimentos e as técnicas de ensino se tornaram mais flexíveis, abertos e dinâmicos, favorecendo a exploração ativa do ambiente escolar, promovendo a possibilidade da criança manipular, jogar e experimentar sem a constante intervenção direta do educador. Este é um fazer pedagógico que possibilita o descentramento da figura do adulto, levando em consideração as necessidades básicas e as potencialidades das crianças (2004, p. 85).

A questão da melhor exploração neste tipo de espaço também é ressaltada pelo Referencial Curricular Nacional para a educação infantil que indica a estruturação de pequenos espaços ao invés de grandes áreas abertas e livres, isso porque

os pequenos interagem melhor em grupos quando estão em espaços menores e mais aconchegantes de onde podem visualizar o adulto. Os elementos que dividem o espaço são variados, podendo ser prateleiras baixas, pequenas casinhas, caixas, biombos baixos dos mais variados tipos etc. esse tipo de organização favorece à criança ficar sozinha, se assim o desejar (1998, p. 69).

Porém, não basta o educador organizar um canto de jogos, outro para brincar de casinha, mais um para artes e para a leitura se sua postura diante deste tipo de organização não favorecer suas possibilidades. Esta maneira de utilizar o espaço requer do educador conhecer o que desafia as crianças da sua turma. Esta informação pode ser obtida através de momentos de observação ativa e intervenção nas brincadeiras e interações. Além da escolha de materiais, jogos e brinquedos desafiadores, o educador precisa pensar em como e quando deve interferir nas situações.

4 RESSIGNIFICANDO O BRINCAR DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Metodologia

4.1.1 Caracterização da investigação

A pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso, no qual o pesquisador estuda um fenômeno delimitado que é o “caso”, relacionado a uma instituição, um grupo de pessoas ou a um acontecimento. André (1984, p. 52) explica que nos estudos de caso o pesquisador se propõe a responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação através da explicitação dos princípios que orientam as suas representações e interpretações e através do relato das representações e interpretações dos informantes. Neste caso, pretende-se explorar, nos discursos de profissionais da educação, como o brincar acontece em uma escola de educação infantil para, a partir disso, buscar estratégias a fim de valorizá-lo.

4.1.2 População e Amostra

A população investigada é composta por educadores (professores e atendentes) de uma escola municipal de educação infantil do município de Nova Prata. A amostra refere-se a dezesseis educadores que aderiram participar da pesquisa voluntariamente.

4.1.3 Instrumento de investigação

A técnica de questionário foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Este foi organizado com questões abertas e fechadas buscando entender como o brincar é proposto na escola de educação infantil pesquisada. Tais questões abordaram a formação e vivência na educação infantil dos participantes, solicitando detalhes sobre a maneira que trabalham com o brincar.

4.1.4 Plano de coleta de dados

A coleta de dados aconteceu em uma reunião pedagógica da instituição na qual estavam presente equipe diretiva, professores e atendentes. Primeiramente, foi apresentado o objetivo da pesquisa e sua contribuição para a escola. Após, aconteceu a leitura do questionário pela pesquisadora para todos os presentes a fim de verificar se as questões estavam claras. Explicou-se que a participação era voluntária, que se destinava apenas a quem trabalha diretamente com as crianças e que após a conclusão do trabalho, os resultados estariam disponíveis.

Das trinta e quatro funcionárias da escola que trabalham em sala de aula, em contato direto com as crianças, vinte e três estavam presentes, sendo que dezesseis delas concordaram em participar. Os questionários foram respondidos e entregues neste mesmo dia.

4.1.5 Discussões dos resultados

Conforme descrito, participaram da pesquisa dezesseis educadoras, sendo que cinco ocupam o cargo de professora e onze o cargo de atendente de creche. Destas últimas, três apenas possuem a formação de ensino médio, todas as demais possuem

formação de Magistério, Graduação em Pedagogia ou em outra área relacionada à educação e até mesmo pós-graduação.

Através do questionário, pode-se verificar que o brincar está presente todos os dias na rotina da escola de educação infantil, ocupando um período de duas a três horas por turno de seis horas. Dez participantes apontam que a iniciativa para o brincar parte do professor que seleciona os brinquedos disponíveis em outra sala e deixa as crianças brincarem livremente. Outras selecionam mais de uma forma de brincar, apontando que algumas vezes o professor é quem escolhe os brinquedos, outras as crianças participam da escolha com os brinquedos disponíveis em sala. Porém, em nenhuma das salas há espaços diferenciados para a organização destes brinquedos. Os mesmos são guardados em armários ou em baús.

Em relação aos tipos de brinquedos e materiais oferecidos, todas as educadoras citam os mesmos, independente do nível em que atuam (berçário a pré-escola). Os mais citados são bonecas (onze vezes), carrinhos (nove), peças de encaixe (nove), jogos (nove) e bola (nove), seguidos de sucatas (oito), bambolê (sete) e corda (quatro). Ursinhos de pelúcia, animais em miniatura, massinha de modelar e fantasia também foram mencionados uma ou duas vezes.

Enquanto as crianças brincam, as educadoras afirmam que aproveitam para concluir as atividades realizadas, observam as crianças e interferem quando necessário. Algumas ainda falam que participam das brincadeiras.

Tal intervenção questionada no penúltimo item do questionário mostra que a maioria das educadoras (onze) intervém nas brincadeiras apenas quando necessário: “Quando as crianças disputam brinquedos” (Educadora 5); “Explico para dividirem os brinquedos” (Educadora 13); “Quando acontece algum conflito ou quando a criança pede ajuda” (Educadora 14); “Sempre que necessário, isto é, quando eles entram em atrito ou quando sentem a necessidade de ajuda” (Educadora 16).

Apenas duas participantes apresentam um olhar mais crítico do educador sobre o brincar, além do simples ato de vigília: “Questiono sobre a brincadeira” (Educadora 7); “Interfiro de forma reflexiva. Quando há conflitos, na maioria das vezes, questionando para avaliar cada criança, cada pensar. Às vezes, os deixo buscar alternativas sozinhos na busca da autonomia de interação (Educadora 10)”.

Outras duas ainda colocam que intervêm direcionando as brincadeiras e explicando que talvez de outra forma seja melhor de brincar, porém não explicam em que momento e de que forma acontece este direcionamento pelo educador.

Para finalizar, todas consideram a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Porém, sete participantes não explicam o porquê desta importância. Duas afirmam que através do brincar a criança aprende e outra cita que o brincar contribui para o desenvolvimento motor e da inteligência.

A socialização é lembrada por algumas das educadoras: “[O brincar] é indispensável, imprescindível para o começo de todo o processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento cognitivo, intelectual e motor (Educadora 4)”; “Muito importante, fundamental, em que a criança aprende, se diverte e socializa” (Educadora 9); “De suma importância. É no brincar que a criança tem possibilidades únicas, enriquecedoras e inesquecíveis. É no brincar que se deixam marcas da infância. É no brincar que pode-se ser eu e nós” (Educadora 10).

Outros aspectos importantes do brincar são mencionados: “É no brincar que as crianças aprendem a ser comunicar e a ter limites” (Educadora 5); “Através da brincadeira a criança assume diversos papéis que servirão para o desenvolvimento da sua personalidade” (Educadora 15); “O brincar é muito importante nesta faixa etária, nesses momentos a criança relata muitas vivências e demonstra seu papel no grupo” (Educadora 16).

Enfim, pode-se perceber que apesar de algumas citarem fatores importantes como a socialização, a comunicação e a vivência de diferentes papéis, nem todo o grupo de educadoras pesquisado tem um entendimento claro sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Mesmo que este tema tenha já tenha sido bastante discutido nos cursos de formação e documentos de orientação recebidos pelo Ministério da Educação, poucas são as educadoras que descrevem os benefícios do brincar para a criança.

Além disso, através da descrição pode-se afirmar que, na maioria das vezes, o brincar não é planejado, o educador apenas seleciona os brinquedos e deixa as crianças brincarem livremente. Não há preocupação em aproveitar os espaços para criar situações novas e desafiadoras e a maioria dos educadores intervêm neste brincar

apenas nos momentos de conflito, entendendo que as crianças aprendem naturalmente. Esta questão é abordada pelo material de apoio aos professores “Brinquedos e Brincadeiras nas creches” disponibilizado pelo Ministério da Educação:

A pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro, nem planejamento. Tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar. Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas, escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras ou regras (BRASIL, Módulo 1, p. 7-8).

Este “resultado” pode ser justificado através do Projeto Pedagógico da escola que em poucos momentos menciona o brincar. A brincadeira é citada no item Concepção de Aprendizagem:

Para os pequenos, quase tudo na vida é brincadeira. Por isso, na educação infantil não faz sentido separar momentos de brincar dos momentos de aprender. Essa simultaneidade pede que os espaços e rotina da escola sejam planejados de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens. Sem abrir mão, é claro, dos cuidados com segurança e saúde. É nesse ambiente de aprendizagem que as crianças vão socializar-se e ganhar autonomia (EMEI RECANTO DA ALEGRIA, 2013-2014).

Já o planejamento do espaço tem maior destaque, além de relacionado ao planejamento do ato de brincar, é considerado como fator importante para o desenvolvimento da criança:

O prédio escolar deve ser seguro e atraente, deve ter condições para que seja possível um ensino efetivo num ambiente físico adequado e prazeroso, construído em conformidade com os padrões sanitários, de modo a proporcionar aos seus usuários conforto, condições de saúde e segurança. A utilização dos espaços internos e externos da sala de aula também constituem-se em fatores essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem da criança (EMEI RECANTO DA ALEGRIA, 2013-2014).

Neste item, porém, fica evidente a utilização de termos do ensino fundamental: Sala de aula e Ensino. A educação infantil recebe este nome diferenciado “Educação” e não “Ensino”, por se tratar de um processo que envolve mais do que o ensinar conteúdos. Abrange o ser humano em todos os seus aspectos através do educar que é indissociável do cuidar. Os espaços também precisam ser considerados além de uma sala de aula. A organização, os espaços e materiais disponíveis diferem das necessidades das crianças do ensino fundamental.

Desta forma, pode-se constatar que além da falta de argumentos sobre a importância do brincar por grande parte dos educadores, o projeto pedagógico da escola também não valoriza todas as possibilidades deste fazer.

4.2 Ressignificando o brincar através da proposta dos cantos temáticos de brincadeira

A organização de cantos temáticas de brincadeira enriquece o ato de brincar. Porém, este fazer não é único e igual em todas as escolas, pois depende do contexto cultural em que se está inserido, de quem o planeja e de quem participa dele. Assim, torna-se inviável criar uma proposta que sirva de modelo para as escolas de educação infantil, apenas é possível delinear caminhos que demonstrem a possibilidade e a importância de valorizar o brincar como fator importante no desenvolvimento infantil.

Para isso, primeiramente torna-se imprescindível conhecer as crianças com quem se está trabalhando. “Planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuição para o pleno desenvolvimento das crianças” (HORN, 2004, p. 18).

De acordo com Campos (1994) as necessidades das crianças de acordo com a faixa etária são:

Crianças de 0 a 1 ano:

- Proteção para perigos físicos;
- Cuidados de saúde adequados;
- Adultos com os quais desenvolvam apego;
- Adultos que entendam e respondam a seus sinais;
- Coisas para olhar, tocar, escutar, cheirar e provar;
- Oportunidades para explorar o mundo;
- Estimulação adequada para o desenvolvimento da linguagem.

Crianças entre 1 e 3 anos necessitam de todas as condições acima e mais:

- Apoio na aquisição de novas habilidades motoras, de linguagem e de pensamento;
- Oportunidade para desenvolver alguma independência;
- Ajuda para aprender a controlar seu próprio comportamento;
- Oportunidade para começar a aprender a cuidar de si próprias;
- Oportunidades diárias para brincar com uma variedade de objetos.

Crianças de 3 a 6 anos necessitam de todas as condições acima e mais:

- Oportunidades para desenvolver habilidades motoras finas;

- Encorajamento para exercitar a linguagem, através da fala, da leitura e do canto;
- Atividades que desenvolvam um senso de competência positivo;
- Oportunidades para aprender a cooperar, ajudar e compartilhar;
- Experimentação com habilidades de pré-escrita e pré-leitura (1994, p. 34).

Considerando tais necessidades de atenção, cuidado, estimulação e afeto são apresentadas abaixo três propostas de cantos temáticos de brincadeira. A primeira destinada a bebês (crianças de zero a um ano e meio), a segunda destinada a crianças pequenas (um ano e meio a três anos) e a última a crianças maiores (quatro a seis anos). Tais propostas foram elaboradas tendo como referência o material de orientação Brinquedos e Brincadeiras nas creches, organizado pelo Ministério da Educação e distribuído nas escolas no ano de 2012.

4.2.1 Cantos temáticos de brincadeira para bebês

Bebês necessitam de cuidados especiais de saúde, higiene e proteção. Nesta fase as experiências oferecidas precisam considerar a exploração do próprio corpo e do ambiente que os cerca. Atividades que contemplem os sentidos como tocar, sentir, cheirar, ouvir, falar são muito importantes.

Sugestões de cantos temáticos que podem ser organizados em uma sala de berçário:

a) Tapetes sensoriais

Os tapetes sensoriais podem despertar diferentes sensações através do tato, visão e audição. Os mesmos podem ser bem coloridos e conter várias texturas como algodão, isopor, lixa, esponja de aço, folhas de árvores além de materiais que emitem sons e que desafiam a criança, convidando-a a executar determinadas ações como puxar, empurrar, esticar, abrir e fechar.

b) Morros criados por almofadas

A organização de morros com almofadas ou pedaços de espuma também podem oferecer várias oportunidades de desenvolvimento motor para a criança. É possível organizá-las, deixando espaços ou desníveis e colocar algo que desperte a atenção dos bebês do outro lado.

c) Cesto do tesouro

O cesto de tesouro proporciona a livre manipulação de objetos com características diferentes. Pode ser composto por materiais do cotidiano que ajudem o bebê a conhecer um pouco mais sobre o mundo. Quanto maior a riqueza de materiais, maior serão as possibilidades de aprendizagem. Algumas sugestões de objetos que podem ser incluídos no cesto: objetos da natureza (nozes, pedras, casca de coco, pedaços de madeira, pepino, cenoura, beterraba, conchas, casca de árvore), objetos de madeira (colher, prendedor de roupa, chocalhos), objetos de metal (chaveiro com molho de chaves, bijuterias, colher, funil, lata), objetos de papel (livros, caderno, caixas).

d) Túneis

Organizar túneis com cadeiras, mesas ou caixas estimula os bebês a explorar as potencialidades do seu corpo. Colocar objetos de interesse das crianças do outro lado do túnel estimula-os a chegar logo até lá engatinhando, rastejando, rolando ou caminhado.

4.2.2 Cantos temáticos de brincadeira para crianças pequenas

Crianças pequenas também necessitam de atividades de exploração do corpo e do ambiente que os cerca. Tais atividades devem oferecer autonomia para a criança aprender a selecionar e organizar e contemplar as necessidades físicas, pensando no desenvolvimento das habilidades fundamentais de movimento como caminhar, pular, saltar, girar, puxar, empurrar, equilibrar, chutar, arremessar. Além disso, nesta faixa etária a imitação e o faz de conta tornam-se centro de interesse das brincadeiras.

Sugestões de cantos temáticos que podem ser organizados em uma sala de maternal:

a) Caixas

Oferecer caixas de diferentes formatos e tamanhos pode incentivar ações como entrar e sair, abrir e fechar, empurrar, empilhar, e vivências em grupo como brincar de esconder, brincar de casinha, de carrinho ou de barco.

b) Biblioteca

A área do cantinho da leitura é essencial para crianças, mesmo que ainda não saibam ler e escrever. Os materiais oferecidos devem contemplar vários gêneros textuais e estar ao alcance de todos. Este espaço pode ser enriquecido com fantoches e cenários que favoreçam a imaginação.

c) Fantasias

Pedaços de tecido, roupas, calçados, acessórios, fantasias de animais, fadas, princesas e super-heróis são importantes para as crianças assumirem diferentes papéis e seguirem regras nas brincadeiras.

d) Cabanas

Cabanas com pedaços de tecidos ou toalhas são interessantes espaços para brincar ou até mesmo contar histórias. As crianças podem colaborar na arrumação das mesmas, utilizando prendedores de roupa ou organizando os tecidos junto aos cantos dos móveis.

e) Áreas de faz de conta

O brincar imaginário pode ser enriquecido de acordo com os objetos disponibilizados às crianças. Organizar cantos para brincar de médico, vendedor, professor, construtor, casinha são algumas ideias. Oferecer mobiliário e objetos como fogão, pia, bacia, colheres, pratos, panelas, bonecas de diferentes etnias, carrinhos, celular, televisão, computador, carrinho de mão, blocos de construção, instrumentos de médico, entre outros ajuda a criança a vivenciar cenas do cotidiano em suas brincadeiras. Muitos destes materiais podem ser construídos com materiais recicláveis como caixas de papelão e caixas de leite.

4.2.3 Cantos temáticos de brincadeira para crianças maiores

Crianças maiores envolvem-se em brincadeiras cada vez mais voltadas a realidade. Representam papéis, recriam cenas e histórias e se expressam através de diferentes linguagens no brincar. Os cantos temáticos sugeridos para as crianças de até três anos de idade também podem ser utilizados para as crianças de quatro a seis, enriquecendo-os com propostas que despertem o potencial das mesmas.

Sugestões de cantos temáticos que podem ser organizados em uma sala de pré-escola:

a) Biblioteca

A leitura e a escrita começam a despertar maior interesse nesta faixa etária. Por isso, reservar um canto para estas atividades é fundamental. Materiais com temas diversificados devem ser oferecidos para que as crianças possam ouvir, contar e recontar histórias. Junto a isso, a organização de um canto para registrar as aprendizagens torna-se interessante.

b) Faz de conta

As áreas de faz de conta podem ser organizadas conforme sugestão dada no item anterior, acrescentando alguns detalhes como materiais escritos. Por exemplo, na área do faz de conta reservada para o mercadinho, pode-se incluir o nome do estabelecimento, dos produtos e seus preços. Já na área da cozinha pode-se inserir um livro de receitas.

c) Coleções

Coleções de figurinhas, bonecos, tampas, pedras, sementes também são uma ideia para organizar um canto temático para um brincar diferente que proporciona, através da mediação do educador, aprendizagens no campo da matemática.

d) Jogos

Crianças de quatro a seis anos envolvem-se mais em brincadeiras em grupo, aceitando e compreendendo melhor as regras. Jogos de tabuleiro, de percurso, quebra-

cabeça são interessantes instrumentos que podem estar organizados em uma prateleira como um canto temático ao alcance das crianças.

e) Canto dos projetos

Um canto transitório reservado aos projetos desenvolvidos é uma maneira de a turma se engajar mais com o tema. Tal espaço pode ser organizado em qualquer das turmas de uma escola de educação infantil, não apenas na pré-escola.

4.2.4 Cantos temáticos de brincadeira em espaços externos

Os espaços externos também podem ampliar as possibilidades de brincadeira e, conseqüentemente, as aprendizagens. Junto com as crianças, é possível construir uma área de plantas com flores, temperos, verduras e legumes. Em outros cantos, pode-se estender varais e oferecer panos e tecidos para a montagem de cabanas.

Em relação às pracinhas das escolas de educação infantil, Lima (1979, p. 70) faz uma crítica:

São sempre os mesmo aparelhos de estruturas metálicas, com as mesmas cores e o areião. São objetos que são prazer, mas não estimulam a fantasia; trens de concreto, onde não se brinca de outra coisa – o trem não é presente, nem real para as crianças – e não pode se mudar, deslocar, pois é pesado (*apud* BARBOSA, 2006, p. 128).

A autora sugere a oferta de materiais mais flexíveis que instiguem a criança a criar e fantasiar como cordas, pneus, troncos e cabos de vassoura.

Em uma área maior, pode ser montada uma representação do trânsito. Utilizando motocas, bicicletas ou carrinhos de brinquedos as crianças aprendem a importância de respeitar as sinalizações.

Enfim, sugeriu-se até aqui algumas ideias possíveis de serem colocadas em prática com as diferentes faixas etárias que compõe a educação infantil. Porém, é importante destacar novamente que “os espaços precisam ser identificados com seus atores, ou seja, as professores e as crianças que ali convivem (HORN, 2004, p. 91)”.

Além disso, reitera-se que a organização das salas e outros ambientes de convivência devem ser organizados de acordo com os interesses e necessidades do grupo e, assim, receber transformações após terem sido bem explorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, tendo pesquisado a maneira como o brincar acontece em uma escola de educação infantil, e buscado referenciais que dêem suporte para definir a importância do mesmo, pode-se perceber o quanto ainda é necessário discutir sobre a formação dos educadores e, conseqüentemente, sobre o papel do brincar de qualidade para o desenvolvimento infantil.

Através da história da educação infantil viu-se desde o seu surgimento, práticas diferenciadas entre a educação do rico e do pobre. A primeira preocupada com o desenvolvimento das habilidades para o futuro ingresso no ensino fundamental. Já a segunda, voltada apenas aos cuidados de higiene e alimentação, atendia aos filhos de mães trabalhadoras. Assim, percebe-se que, a educação infantil popular constituía-se como direito das mães e não das crianças.

A situação começou a ganhar novos contornos com a maior inserção da mulher no mercado de trabalho na década de 80. Passou-se a reivindicar uma educação infantil pública e de qualidade para todos e, assim, questionar as práticas assistencialistas praticadas até então. O direito à educação infantil passa a ser garantido na Constituição de 1988 e o objetivo desta etapa da educação é definido como responsável por desenvolver a criança de maneira integral na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996. Este novo cenário deu destaque às interações e ao brincar como forma de alcançar tal desenvolvimento. Porém, o que se percebeu através dos questionários realizados com os educadores (professores e atendentes) da escola pesquisada é que, apesar de o tema brincar já ter sido tema de muitas discussões da área da educação, ainda não recebe a merecida atenção na prática em relação aos espaços e recursos disponibilizados e à maneira como os adultos interagem com as crianças durante este fazer.

Assim, fica evidente a necessidade de colocar em debate a questão da formação do educador de educação infantil, tanto o professor (cargo que, no município onde a escola pesquisada fica localizada, ainda aceita como formação mínima a realizada no

Ensino Médio- Modalidade Magistério) como também a do atendente (cargo que, no mesmo município, exige apenas a formação de ensino fundamental). Ambos profissionais precisam conhecer as teorias que dão suporte ao seu trabalho para que tenham condições de, a partir disso, refletir criticamente sobre sua prática.

É preciso que os educadores entendam o brincar em sua complexidade e o insiram na rotina das crianças não como um simples fazer, livre e natural, mas um fazer com objetivos claros, relacionado ao desenvolvimento infantil. A postura do educador reflexivo, sempre aberta a novos conhecimentos, permite que ele entenda o que as crianças poderão aprender com a atividade proporcionada, seja ela uma brincadeira, uma conversa ou até mesmo uma atitude de cuidado e, assim, passe a perceber sua influência (observando e interagindo) e a influência do espaço desenvolvimento da criança. O planejamento dos espaços, tempos e materiais, considerando as necessidades e interesses das crianças com quem se trabalha é imprescindível quando se objetiva um brincar de qualidade.

Portanto, com este estudo pode-se definir a importância do brincar planejado para a criança. Pensando nas suas potencialidades, demonstrou-se uma forma de colocá-lo em prática através dos cantos temáticos de brincadeira que desafiam a criança a explorar o ambiente e proporcionam a autonomia.

Finalizando, pode-se dizer que, ao longo da pesquisa, surgiram questões sobre a problemática que ficaram em aberto, principalmente no que se refere à formação do profissional que trabalha com a educação infantil. Assim, questiona-se: qual a concepção de educação infantil dos órgãos municipais responsáveis pela educação que estabelecem apenas o ensino fundamental como formação mínima para atendentes? Já no campo do ensino superior, indaga-se: que conhecimentos estão sendo elencados como importantes para a formação do professor de educação infantil?

Enfim, tais indagações mostram as possibilidades de continuar esta pesquisa, considerando-a como um contínuo movimento de reflexão sobre a prática.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>>. Acesso em 11/10/2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira. In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 08/10/2014.
- _____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08/10/2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: módulos 1, 2, 3, 4, 5/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6ª ed.- São Paulo: Cortez, 2006.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: Questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional da educação infantil** - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-42.
- EMEI Recanto da Alegria. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Prata, 2013.
- FLORES, Maria Luiza. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v.35, nº1, p. 25-38, janeiro/abril 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. In: **Pátio Educação Infantil**, ano 1, nº3, dez. 2003/mar. 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M.; VECTORE, Célia. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.5, nº2, p. 59-65.

KUHLMANN, Moysés Junior. O jardim de infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/ agosto 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em 29/09/2014.

MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Revista do Jardim da Infância. In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. - 7ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ROSA, Mariete Félix; SILVA, Anamaria Santana da. Recordando e colando: as origens da educação infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira: 1875- 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

5) Em que momentos da rotina diária o brincar está presente na turma em que você atua?

() Todos os dias. Quantas horas (considerando as 6 horas do turno)? _____

() Na maioria dos dias. Quantos dias por semana e quantas horas por dia?

6) Como acontece este brincar?

() Os brinquedos estão disponíveis em sala de aula e as crianças se direcionam ao espaço desejado com os materiais que preferirem.

() O educador escolhe os brinquedos e as crianças brincam livremente. Todas as crianças brincam com os mesmos brinquedos.

() Direcionado. Todas as crianças brincam com os mesmos brinquedos de acordo com as instruções do educador.

() Outro. Como? _____

7) Que tipos de materiais/ brinquedos são oferecidos para as crianças?

8) Que tipo de atividades você desenvolve enquanto as crianças brincam?

9) Você intervém no brincar das crianças? De que maneira?

10) Como você considera a importância do brincar no desenvolvimento da criança?

Apêndice B – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E ANOS INICIAIS

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, Jeniffer Porta, estudante do curso de Pós-graduação em Educação Física Infantil e nos Anos Iniciais, portadora do RG 1100858529, estabelecida na Rua Buarque de Macedo, número 1224, telefone (54) 99129903, sob orientação da professora Simone Dias Leal, estou desenvolvendo uma monografia que pretende ressignificar o brincar de uma escola de educação infantil através da proposta de organização de cantos temáticos de brincadeira.

Para tanto, necessito que o Sr. (a) participe respondendo um questionário. Sua participação é voluntária e sua identidade não será divulgada. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do telefone citado acima. A qualquer momento o Sr. (a) poderá solicitar informações de esclarecimento e informações sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui suficiente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Dessa maneira, ficaram claros quais são os objetivos, os procedimentos a serem realizados, a confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de quaisquer despesas, e que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem nenhuma penalidade.

Assinatura do participante da pesquisa

Data _____

Jeniffer Porta

Data _____