



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
Curso de Especialização em Educação Infantil
Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476
e-mail: especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone (48) 3721-8921

Michele Nehls

**DIVERSIFICAR E BRINCAR COM ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Florianópolis
2012

Michele Nehls

**DIVERSIFICAR E BRINCAR COM ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Artigo submetido ao Curso de Especialização em
Educação Infantil para a obtenção do Grau de
Especialista em Educação Infantil.

Orientador: Prof. Dra. Raquel Alvarenga Sena
Venera.

Florianópolis
2012

Michele Nehls

**DIVERSIFICAR E BRINCAR COM ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil.

Florianópolis, 11 de abril de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera – UNIVILLE
Orientador

Prof. Ms. Marcos Helter – UDESC – (Doutorando UFPR)
Primeiro membro

Prof. Dra. Rosânia Campos – UNIVILLE
Segundo membro

DIVERSIFICAR E BRINCAR COM ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Michele Nehls¹

Prof. Dra. Raquel ALS Venera²

RESUMO: O presente artigo aborda a reorganização dos espaços e tempos na educação infantil, tendo como foco a atividade principal da criança – o brincar. O tema é relevante na medida em que reflete na teoria e na prática de como a reorganização dos espaços e tempos na rotina da educação infantil contribui para o desenvolvimento infantil e melhora o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Tem como objetivo central, analisar a prática docente e as manifestações das crianças face às mudanças propostas nos espaços e tempos no próprio cotidiano, sempre destacando a brincadeira. Os principais pensadores que norteiam o tema em pauta são Ariès (1981), Fantin (2000), Kishimoto (1999), Pedroza (2005), Pinto (2007), Silva e Schneider (2007), Vigotsky (1987, 1988, 1996), e Wasjkop (1995), assim como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI's (1998). A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa, sendo que o estudo e resultados obtidos foram descritos de forma a refletir e articular teoria e prática, após a elaboração e aplicação de um projeto de intervenção. Assim, observou-se que as concepções de infância e como os espaços e tempos estão estruturados nas instituições educativas, dependem da filiação a um discurso e da função destas para a sociedade. Revelam também que quando o espaço está organizado de forma pensada na, para e com a criança, respeita-se ela como sujeito de direitos e capaz de participar de seu processo formativo, favorecendo sua autonomia, otimizando o tempo e tornando o processo ensino aprendizagem mais proveitoso.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Educativas; Espaços e Tempos na Educação Infantil (Rotina); Brincar.

INTRODUÇÃO

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (Carlos Drummond de Andrade).

Tendo em vista que a educação infantil surgiu com a crescente urbanização, a participação e inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais,

¹ Professora de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Joinville/SC, formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia com ênfase em Alfabetização, cursando a especialização em educação infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail para contato: michele.nehls@gmail.com

² Professora do Mestrado em Educação e do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE. Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em História pela UFSC. E-mail para contato: raquelsenavenera@hotmail.com

além da necessidade de antecipar a escolarização para colocar as crianças em melhores condições no ensino fundamental e as lutas pelo direito da criança à educação, que fez com que ela se desenvolvesse de modo a vir adquirindo ênfase no campo de pesquisas e discussões.

Assim, percebe-se que o que parecia detalhes, como a maneira de organizar o espaço e o tempo nas instituições educativas destinadas a essa faixa etária, tornam-se objetos de investigação porque se acredita que muito influenciam no aproveitamento das crianças e favorecem ou não o processo ensino-aprendizagem pautado no binômio cuidar e educar. Conseqüentemente, o modo como as Instituições Educativas se organizam, revela a prática pedagógica ligada a uma concepção de infância e escola que esta acredita ou julga estar de acordo com seus princípios e/ou também de acordo com o que a sociedade espera da formação da criança.

Diante disso, pensou-se em estudar e discutir como os espaços e tempos podem ser alterados na educação infantil de modo a contribuir para o desenvolvimento das crianças, favorecendo e promovendo o brincar, a autonomia e as interações, pensando na criança como um sujeito de direitos, participativo e produtor de cultura. E para isto, acredita-se que o homem, a natureza e a sociedade são frutos de um conjunto de múltiplas relações e são vistos na sua totalidade segundo o materialismo dialético, ou seja, o ser humano, segundo a teoria de Vigotsky, se constitui nas e pelas relações sociais.

Além disso, buscará analisar a prática docente e as manifestações das crianças face às mudanças propostas nos espaços e tempos no próprio dia a dia ao decorrer do texto, na tentativa de articular a teoria à prática, fazendo conexões e diálogos entre elas, pautando-se principalmente nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil – RCNEI’s (1998), além das obras de Ariès (1981), Fantin (2000), Kishimoto (1999), Pedroza (2005), Pinto (2007), Silva e Schneider (2007), Vigotsky (1987, 1988, 1996), e Wasjkop (1995).

Para isso, realizou-se um estudo, com pesquisa bibliográfica, inserção no campo de estudo e de cunho qualitativo, na qual se procurou explicitar e discutir sobre a infância, a autonomia, o brincar, as interações e a organização dos espaços e tempos na educação infantil.

Vale destacar que o presente artigo é resultado de reflexões acerca do planejamento e execução de um projeto de intervenção pedagógica de acordo com os critérios estabelecidos pelo curso para a obtenção da especialização em educação infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que foi aplicado com uma turma de 22 crianças de 5 anos do período parcial matutino do Centro de Educação Infantil “Cachinhos de Ouro”, localizado no bairro de Pirabeiraba, pertencente à rede pública municipal da cidade de Joinville/SC, historicamente marcado pela lógica de escolarização e “enlatados midiáticos” e que vem

buscando romper com esse paradigma, sendo que este trabalho também procura contribuir de certa forma com isso.

Uma breve busca no banco de dados do portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – que visa à melhoria da pós-graduação brasileira, através de avaliação, divulgação, formação de recursos e promoção da cooperação científica internacional³, procurando nos filtros os termos que se consideram relevantes para conter neste trabalho, observa-se que para o termo *infância* há 60 registros, sendo 30 deles na base Scielo, com maior ênfase nos anos de 2010 e 2011, ou seja, muito recentemente vem sendo pesquisado e divulgado; além disso, esse termo vem sendo muito difundido para estudo de casos de doenças e síndromes.

Sobre *autonomia*, são localizados 48 registros, sendo 30 artigos publicados somente no ano de 2011, um número considerável, mas que trás muito a respeito de autonomia na gestão.

Para o termo *brincar*, encontramos 56 registros, sendo 26 deles na base Scielo, tomando ênfase a partir do ano de 2003 e apresentando diferentes facetas sobre o assunto.

E referente a *espaços escolares* encontramos 8 registros e para *tempos escolares* 4, mas nenhum deles é tratado especificamente para a educação infantil.

Em vista disso, considerou-se pertinente realizar o estudo, pesquisa e aplicação do projeto de intervenção sobre o presente tema, focando o brincar e a reorganização dos espaços e tempos especificamente na educação infantil.

Desta forma, o texto do artigo está organizado em quatro partes que discutem a infância, a autonomia, o brincar e as interações, e a organização dos espaços e tempos na educação infantil, além de discutir e relatar paralelamente as vivências ocorridas na aplicação do projeto de intervenção sobre esse tema, procurando realizar um diálogo entre a teoria e a prática, além de tecer algumas considerações e sugestões e/ou expectativas sobre o estudo que foi realizado até este momento.

³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>.

2 EM BUSCA DE ALGUNS CONCEITOS

2.1 A INFÂNCIA

O conceito de infância, segundo Philippe Ariès, em sua obra clássica “História Social da Família e da Criança” (1981), foi construído historicamente a partir dos sentidos que emergiram ao longo da História sobre ela, pois a criança era vista como insignificante e mantinha-se como uma espécie de anonimato, não tinha lugar na sociedade e muito menos era considerada como sujeito até atingir a maior idade; esse sentido dado a infância era o de dependência, vivia a margem da família.

Modificando-se o sentido ao longo do tempo com relação à infância, a criança passou gradativamente a ser vista não mais como um adulto em miniatura e sim como “criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006, p.08). Hoje é esse o sentido que direciona os documentos oficiais sobre infância no Brasil.

A busca da conquista e construção da identidade da criança, e a segurança dos direitos da infância, vêm acompanhadas da presença delas cada vez mais frequente a uma instituição educativa. Esta instituição também passou por transformações ao longo da história, e, do sentido assistencialista, vem conquistando gradativamente um sentido advindo do seu caráter educativo. E é aí que se indaga: A partir dos sentidos que se consegue perceber na educação infantil hoje, sentidos que muitas vezes duram, outras vezes são rompidos ou transformados, será que a infância está mesmo sendo privilegiada? Qual é o sentimento das crianças perante a isso? E qual a posição dos profissionais ligados a elas?

Para Jucirema Quintero (2011)⁴ a creche, a pré-escola e a escola constituem-se espaços e tempos privilegiados da infância nos nossos tempos e é nesse espaço educativo que as crianças vão para se encontrar com seus pares, para se desenvolver e construir e se apropriar de conhecimentos, conhecimentos esses historicamente produzidos e articulados com as funções sociais, ou como dizem Leal, Albuquerque e Moraes (2007), queremos que as crianças pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades sociais, vivendo a infância e a adolescência de modo pleno. Por isso, o direito a infância é condição para a máxima apropriação das qualidades humanas nas novas gerações e é dever garantir os direitos básicos da criança na escola de: participar, brincar e aprender, ou como

⁴ Anotações próprias realizadas durante as aulas do Curso de Especialização em Educação Infantil na disciplina de Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 anos.

defende Maurício Tragtenberg (2004), é necessário respeitar a infância e a escola é local de cuidar, educar e instruir/ensinar.

Diante dessas reflexões, realizou-se uma roda de conversa e entrevistas com as crianças da turma selecionada para esse trabalho, indagando-as sobre algumas questões referentes à infância, com o propósito de diagnosticar o que as crianças dizem a respeito delas mesmas. Que discursos atravessam suas representações sobre a infância. As crianças relataram unanimemente que ser criança é brincar e duas complementaram dizendo que também é obedecer aos pais. Além disso, revelaram que o CEI (Centro de Educação Infantil) que frequentam e a sala de aula também são espaços para brincar. A partir dessa resposta a reflexão que se fez é que essas crianças são atravessadas pelo discurso contemporâneo sobre elas mesmas, ou seja, não disseram que o brincar é um direito – como previsto nos discursos estatais –, mas operaram o sentido como essência da infância e de suas identidades. Esse sentido veio no esquecimento da sua criação histórica e já aparece nesta geração como algo naturalizado.

Pensou-se ser pertinente, desta forma, continuar com a execução do projeto, pois o mesmo busca modificar espaços e tempos na educação infantil, visando à ampliação das possibilidades do brincar que é a atividade principal da criança, segundo Vigotsky e os trabalhos que lhe sucederam. Analisar o impacto das mudanças na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem relacionados a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil é a possibilidade de ver a operação dessa naturalização do brincar entre as crianças, mas com autonomia.

O exposto acima também sugere a reflexão sobre qual a formação do professor para a infância? Qual o “lugar” da infância na formação do professor? E qual tem sido o papel da escola na construção social da infância? Esses temas não são centrais nesta pesquisa, mas se desdobraram no decorrer das atividades realizadas.

Destaca-se aqui que os discursos oficiais do estado brasileiro reveem que a escola, a educação infantil, humanize e emancipe, pois, é na infância que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si as qualidades especificamente humanas. Observa-se que os sentidos sobre a infância vêm sendo construídos no tempo e o nosso entendimento e defesa sobre a infância é a filiação a um discurso contemporâneo que se dá na nossa cultura e no tempo presente em que vivemos. E é a partir da defesa desse discurso que construímos nossas práticas pedagógicas e nos filiamos a referenciais teóricos compatíveis aos resultados que desejamos.

2.2 A AUTONOMIA

Tendo em vista a definição de criança como:

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, p.12).

E assim atribuindo a concepção da formação de uma criança que exerça efetivamente a sua cidadania, podendo realizar tudo isso que acima é exposto, é necessário proporcionar a ela subsídios para que ela possa participar da sociedade, sendo ativa e autônoma, possuindo voz e vez. Deste modo, pode-se definir a autonomia como o ato de nos governarmos e termos a liberdade de fazermos a nossas escolhas, mas para construir essa autonomia passa-se por estágios desde a infância. Conquistar a autonomia é tornar-se independente à medida que vamos desenvolvendo e tornando-nos capazes de fazermos algo sozinho e, na educação infantil, isso se torna importante porque norteiam as ações das crianças e facilitam as suas interações com outras crianças e adultos.

O professor tem papel fundamental na mediação para o desenvolvimento dessas potencialidades. E sobre identidade e autonomia, o documento elaborado pelo MEC, intitulado de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI concebe com muita propriedade que:

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes. O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. (BRASIL, 1998, p. 11)

Sendo assim, este documento afirma que a identidade e a autonomia podem sim ser construídas nas Instituições Educativas de Educação Infantil, pois lá as crianças estão inseridas em meio às relações sociais. Entendo a construção da identidade e autonomia como o conhecimento e desenvolvimento de estratégias pessoais para encarar as mais variadas situações do dia a dia. Vê-se então a identidade como uma ideia de se conhecer e aceitar-se como é (nome, características físicas, modos de agir e pensar e história pessoal) e à medida que as crianças vão se percebendo e percebendo os outros como diferentes, aceitando que

podem compartilhar seus recursos/estratégias é que vão utilizando-se de uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia.

E, considerando a autonomia como “a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando-se em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (BRASIL, 1998, p.14), e que esta deve ser mais do que um objetivo a ser atingido e sim deve ser o princípio das ações educativas, e é necessário visualizar as crianças como seres suas especificidades, mas com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem, para assim idealizar uma educação em direção à autonomia. E se as crianças forem capazes de exercitar seu autogoverno em situações concretas do cotidiano, poderão pouco a pouco aplicá-lo no plano das ideias e dos valores.

Vale aqui destacar ainda a importância do afeto tanto para a construção do conhecimento quanto para a construção da identidade e autonomia da criança, pois no processo ensino-aprendizagem é imprescindível a presença de alguns fatores, sendo que a **emoção** ocupa um papel de destaque, pois os sentimentos mediam em como um sujeito se apropria de algum conhecimento. E para Vigotsky (2003 *apud* SILVA & SCHNEIDER, 2007), só se pode compreender adequadamente o pensamento humano quando se compreende a sua base **afetiva**.

Nesse sentido, Silva e Schneider (2007), colocam com muita propriedade que:

O ser humano é dotado de desejos, vontades e sentimentos próprios que começam a se desenvolver desde o nascimento. Ao longo da infância, ocorre o processo de desenvolvimento socioafetivo da criança, período em que são importantes as interações que proporcionam vivências afetivas. Tanto a família quanto os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo da criança porque são eles, enquanto sujeitos mais experientes, que coordenam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, tanto Wallon quanto Vigotsky e Piaget consolidam o entendimento sobre os aspectos socioafetivos para a cognição (SILVA & SCHNEIDER, 2007, p.83).

Diante disso, favoreceu-se e oportunizou-se às crianças que participaram do projeto de intervenção aplicado, a possibilidade de opinarem e expressarem seus desejos no planejamento da modificação do espaço de nossa sala de aula, assim como as escolhas e tomadas de decisões de modo democrático para construir aquilo que foi considerado seguro e de bem comum a todos.

Como muitas ideias surgiram delas, a criatividade e a fantasia foram “carro chefe”. As crianças se sentiram entusiasmadas, encorajadas e dispostas a produzir o *seu lugar*. Assim todas contribuíram de seu modo, com suas habilidades e pouco a pouco, num processo gradativo, reorganizou-se o espaço da sala e elaborou-se cantinhos temáticos, aos quais as

crianças puderam usufruir deles, buscando seus interesses, se intercalando em pequenos grupos, crescendo e aprendendo juntas, fazendo combinados para cuidar do “nosso”, se responsabilizando e comprometendo-se com o grupo e com a produção dele, além da professora estar sempre intervindo e interagindo quando necessário.

Da mesma forma que se observou como os sentidos de infância foram se transformando ao longo do tempo, as expectativas e interesses sobre sua educação também mudaram. Temos nos discursos oficiais contemporâneos sobre a Educação Infantil no Brasil a emergência do sentido de “infância cidadã” e por isso, se investe tanto na construção da sua autonomia e identidade. São discursos defendidos na nossa cultura, que nem sempre estiveram entre nós, mas cada vez mais manipulamos com a naturalização que o “esquecimento” de sua criação nos permite. Esse “esquecimento” faz funcionar as nossas ações em sala de aula disseminando os sentidos de respeito a potencialidade infantil, mas, academicamente é importante sua reflexão histórica para percebermos sujeitos históricos do nosso tempo.

2.3 O BRINCAR E AS INTERAÇÕES

Conforme definição de Vigotsky (1987)

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Sendo assim, é no brincar que a criança estabelece relações com o objeto, com o meio e com o outro e assim compreende a si mesma e o mundo que a cerca. Deste modo, segundo Vigotsky, Leontiev e Elkonin (1998) que mostram a importância e o valor das brincadeiras no desenvolvimento infantil e na aquisição de conhecimentos, atribuem-se ao brincar como uma atividade principal da criança.

Sobre isso, Wasjkop (1995) também destaca que:

Contudo, a concepção de educação da criança que a vincula a uma determinada forma de brincar tem origem nas concepções românticas de homem e educação, tendo contribuído também a crescente distinção entre criança e adulto, como categorias sociais com direitos e deveres diversos, que vem sendo construída pelos homens depois da Idade Média. Essa diferenciação entre criança e adulto, em nossa sociedade, é equivalente àquela estabelecida entre brincar e trabalhar, pelo menos teoricamente (WASJKOP, 1995, p. 63).

Para as crianças pesquisadas, o CEI é um lugar para brincar, assim como já se constatou a respeito da sala pelos seus relatos e também ressaltaram nas perguntas sobre outros espaços do CEI, que gostam do parque porque lá elas podem brincar de várias coisas e

do que quiserem, tem espaços e brinquedos diferentes, podem brincar com os amigos da sala e também encontrar amigos de outras turmas para brincar. Como se pode constatar, as crianças gostam e procuram interagir com seus pares mais e/ou menos experientes do que elas e sua atividade principal está sempre presente em suas falas e atitudes.

Assim, Kishimoto (1999) descreve que é difícil definir a brincadeira e/ou jogo por possuírem uma variedade de fenômenos e assim serem muito complexos, pois “dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume imagem, o sentido que cada sociedade atribui” (KISHIMOTO, 1999, p. 107-108), e também “a história do brinquedo está organicamente vinculada à história da mudança de lugar da criança na sociedade” (FANTIN, 2000, p. 42).

E com muita propriedade ainda nos coloca que:

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular (KISHIMOTO, 1999, p. 108).

Isto quer dizer que o jogo implica a utilização de certas habilidades e regras de modo implícito ou explícito enquanto o brinquedo, de certa forma, pode-se dizer que liberta dessas “regras”. A partir daí retoma-se a ideia do brincar e de como manter esse brincar na escola, mais precisamente na educação infantil, e para isso, corrobora-se a ideia de Pedroza (2005) para introduzir e discutir o assunto:

Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, resignificando-os. Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo. A brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança. Essa atividade proporciona um momento de descontração e de informalidade que a escola pode utilizar mesmo que isso possa parecer um paradoxo já que o seu papel, por excelência, é o de oferecer o ensino formal, mas tendo também de exercer um papel fundamental na formação do sujeito e da sua personalidade. Portanto, passa a ser sua função inclusive a de oferecer atividades como a brincadeira. Porém, a introdução de um espaço de brincadeira constitui uma atividade que não é fácil de se propor, uma vez que requer o desenvolvimento da habilidade de brincar do professor. Nesse sentido, a criação desse espaço da brincadeira, no qual a relação professor aluno se diferencia daquela da sala de aula, necessita de um aprendizado de ambas as partes (PEDROZA, 2005, p. 62).

Portanto, o brincar envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia (JUCIREMA QUINTERO – anotações próprias da aula ministrada pela professora, 2011),

complementando ainda com a afirmação de Vigotsky (*apud* FANTIN, 2000, p. 85), que ressalta que “o brincar da criança seria então, a imaginação em ação”. E na escola esta atividade não pode desaparecer da vida das crianças.

2.4 ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para falar de espaços e tempos na educação infantil é necessário recorrer ao que já foi citado sobre o histórico da educação infantil que ora foi de responsabilidade da saúde (princípios higienistas), ora do bem estar social (assistencialismo e caridade) e ora da educação (cuidar e educar). E diante disso, muito se variou também como eram concebidas as finalidades das propostas pedagógicas.

É necessário rever esse histórico, pois é de acordo com a visão da função da escola na sociedade que se projetam as escolas, ou ainda a escola também reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder que ali se estabelecem. E assim indaga-se: Será que a atual organização do tempo e do espaço na educação infantil está estruturada para receber a criança, hoje concebida como sujeito de direitos? Será que eles estão organizados de modo a garantir a participação da criança no seu processo formativo? Será que os centros de educação infantil de hoje é um lugar privilegiado da infância de nossos tempos?

Após o crescimento nos campos de estudos científicos, vimos que o corpo não é só mente, possuindo “cem linguagens” o que leva a compreender que o CEI de qualidade não pode só privilegiar o cognitivo, mas sim respeitar as especificidades e ritmos das crianças e concebê-las como um ser integral e propiciar seu pleno desenvolvimento, despertando nelas o desejo de conhecer e aprender o mundo. E também descentralizar o professor da sala de aula e organizar e modificar espaços não para confinar a infância, e sim para promover as interações entre as crianças e efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Pinto (2007, p. 99), estamos “assistindo a um processo de privatização e de encurtamento do tempo e do espaço da infância na contemporaneidade”. E deste modo, viu-se também que “a educação é inseparável da intencionalidade” (FANTIN, 2000, p. 91). Mas entendendo esse processo como uma construção histórica é passível de mudanças.

Diante disso, é importante salientar que é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que transforma em um ambiente.

Forneiro (1998) afirma que um dos critérios que devem ser considerados quando pensamos em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens na educação infantil é a possibilidade dessa organização espacial ser transformada.

[...] Podemos inferir que o espaço e tempo não são esquemas abstratos nos quais desemboca a prática escolar. Ao contrário disso, a arquitetura escolar é por si só, o que materializa todo um esquema de valores, de crenças, bem como o marcos da atividade sensorial e motora (RONDON *in* BRIGHENTI, (s.d.), p. 4).

E ainda, segundo Pinto (2007), as crianças não conseguem se apropriar desses espaços, se são privadas de participar junto com os adultos da organização do tempo e do espaço de tais instituições. Sendo assim, na entrevista com as crianças, elas citaram que a sala também “é legal”, que gostam dela porque é bonita, tem brinquedos, dá de brincar e fazer atividades. Mas mesmo assim instigamo-las a pensarem em que se fosse para mudar alguma coisa o que mudariam nela, já que passam bastante tempo nela ou o que gostariam que nela tivesse e que ainda não tem. As respostas foram variadas, mas citaram que gostariam de brincar com água, fantasias e adereços e que também deveria ter mais bonecas e carrinhos. Diante disso, começou-se a pensar juntamente com as crianças em como poderíamos modificar nossa sala de aula.

Fantin (2000), também reforça a ideia de que a forma como são organizadas as salas denunciam a importância que é atribuída ao espaço como “fator determinante da aprendizagem e interação no interior da instituição, tornando-se num dos eixos condutores do cotidiano educativo” (WAJSKOP *apud* ROSEMBERG, 1994, p. 252). E também traz a ideia da organização de cantos, que para ela “são espaços predeterminados nas salas e que propõem, por sua organização e pelos materiais e brinquedos disponíveis, brincadeiras e atividades nas quais as crianças possam ficar sozinhas e sem horário pré-fixado” (FANTIN, 2000, p. 92). Sendo que aqui se faz necessário dar crédito ao grande educador francês Célestin Freinet (1996) que foi um dos percursores que já propunha uma escola moderna e democrática, as aulas passeio e a organização do espaço em cantos temáticos, entre outras contribuições.

Assim, criou-se e construíram-se os cantinhos temáticos na sala, sendo que as crianças participaram de todo o processo de reflexão, planejamento, confecção, elaboração e organização dos elementos, através da explanação de suas ideias e discussão delas em roda de conversa, além de sua efetiva colaboração na execução das tarefas divididas. E, conseqüentemente, a sala foi constituída dos “cantinhos”: da natureza, da música, casinha & cia, leitura, artes, jogos, pista de carrinhos. Tudo isso oportunizando o desenvolvimento da criatividade, imaginação e fantasia, além de permitir que as crianças também possam ter seus

momentos de escolha de locais e grupo de crianças com quem quer interagir, reforçando também sua autonomia. Não esquecendo a importância de sempre se oferecer segurança e da presença da mediação do professor em todos os momentos que forem necessários.

Abaixo, podem-se conferir as etapas de modificação da sala:



Créditos da imagem: Michele Nehls – Agosto/2011



Créditos da imagem: Michele Nehls – Setembro/2011



Créditos da imagem: Michele Nehls – Outubro/2011



Créditos da imagem: Michele Nehls – Novembro/2011

Sequência de imagens 01: Etapas da reorganização dos espaços da nossa sala de aula.

Nesse contexto, é importante também pensar na questão dos “tempos”, pois nas instituições de ensino existem tempos que são específicos para tais, diferentes da sociedade afora. Muitas instituições estabelecem uma rotina que é importante para que as crianças percebam a relação espaço-tempo, mas que às vezes são tão engessadas que não oportunizam e/ou favorecem momentos para novidade, para coisas novas e inesperadas, tão fundamentais para ampliar as experiências infantis, como ressalta Fantin (2000). Esta rigidez na rotina, assim como longos momentos de espera apenas revelam a falta de respeito ao ritmo das crianças, sendo necessário repensar e refletir sobre esta questão.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E EXPECTATIVAS

A partir do que foi visto, percebe-se que toda concepção de infância revela um discurso adotado. E hoje se pensa na criança como um sujeito de direitos, participativo de seu processo formativo e produtor de cultura que é capaz de pensar, refletir, criar, imaginar e desenvolver sua autonomia, conforme as reflexões trabalhadas no decorrer do artigo.

Para tal, os Centros de Educação Infantil (CEI's) também refletem e refratam a função e/ou o papel que a sociedade a esta atribui. E o espaço, assim como o tempo, não podem ser entendidos como neutros, pois sendo uma construção social, expressam as relações sociais que neles se desenvolvem.

Assim, pensa-se que com a realização deste projeto foi possível sim favorecer e oportunizar às crianças: socializações, relacionamentos, compreensões, expressão de suas

ideias e fazer suas próprias escolhas, interferindo no meio e assim, de algum modo também, contribuir para a construção de sua identidade e autonomia.

Que é possível modificar com a participação das crianças para que elas tomem isso como seu. E, que quando elas se envolvem e vivenciam todo esse processo de escolha, discussão, planejamento, elaboração, confecção, elas cuidam mais de seu patrimônio e cobram umas das outras para que isso seja preservado e cuidado e se mantenha bonito como elas mesmo diziam.

Percebe-se que as crianças ficaram mais tranquilas e o clima da sala era mais calmo, pois para realizar o trabalho diário as crianças se organizavam em grupos e procuravam o cantinho de seu interesse e preferência, sendo que tinham a liberdade de trocar se assim o desejassem e isso tudo também gerou mais autonomia entre as crianças, pois elas buscavam o que queriam sabendo das suas responsabilidades em cumprir com os combinados e de participar e executar as tarefas gerais.

Que é importante o total envolvimento do profissional ali presente, pois ele é capaz de articular os desejos das crianças, com o que lhes é julgado ser necessário e seguro a elas. Ele é o mediador e querendo contemplar o brincar, ele também pode brincar com as crianças, sentar junto, participar dos grupos, intervir quando preciso, ter uma escuta e visão sensível para perceber onde as crianças podem avançar, trazer e/ou sugerir mais elementos, contribuindo no aumento de seu repertório. Sendo que no começo, mesmo as crianças sendo informadas sempre do que estava acontecendo, a professora precisou intervir de forma mais precisa para que as crianças soubessem utilizar os cantos e fossem capazes de se organizar, socializar e compartilhar em grupo e assim conseguissem se tornar mais autônomas. Realmente, no início é um trabalho árduo, mas que depois flui e quando se percebe que as crianças fazem as escolhas e agem por si, sendo capazes disso e assim subsequentemente aumentando sua autoestima, pois elas mesmas se percebem, assim como também saberem resolver conflitos entre elas mesmas.

Os cantinhos temáticos também facilitaram a professora num atendimento de forma mais individual e eficaz com as crianças nas atividades dirigidas, auxiliando-as a construir seus conhecimentos, tirar suas dúvidas e avançar.

Tudo isso também colaborou mais para a aquisição dos conhecimentos sociais e historicamente produzidos pelo ser humano e que são de direito de acesso e apropriação das crianças. Lembrando que alguns cantinhos não eram estáticos, mudavam de lugar quando preciso.

Ou como ainda complementa Pinto (2007), é importante que as instituições educativas sejam:

Organizadas e pensadas de modo a garantir as especificidades destes pequenos sujeitos que, além de adquirir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, importantes para a participação ativa na sociedade na qual estão inseridos, necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa, enfim que garantam tempo e espaço para viverem suas infâncias. (PINTO, 2007, p.105).

Ou seja, que elas sigam uma lógica não escolarizada, em que os tempos e espaços respeitem as crianças e oportunizem diferentes experiências.

Apesar do investimento de intervenção ter sido maior nas questões do espaço, a distribuição e organização do tempo cronológico também foram reaprendidas. Dentro da sala conseguíamos fazer o nosso tempo e respeitar o ritmo de cada um, mas por ser uma instituição com um expressivo número de crianças atendendo turmas integrais e parciais foi preciso adaptações ao ritmo do CEI, que já tem seus horários preestabelecidos e depende também de outros funcionários. Essas adaptações permitiram a diminuição das filas, permanecendo aquelas com extrema necessidade, como por exemplo, no passeio até a biblioteca onde precisávamos andar pela calçada estreita e por ser uma turma numerosa não é possível de andarmos todos uns do lado dos outros, mas foi dada a liberdade de escolha de seus pares. Também diminuimos os tempos de espera para lavar as mãos, escovar os dentes, nos organizando de modo que as próprias crianças auxiliavam e se sensibilizaram que não era preciso pressa, tumulto, bagunça para isso, era possível realizar de forma cordial e harmoniosa. E conseguimos uma vez ou outra no nosso horário estipulado, mas de fazer o lanche fora, como um piquenique para mudar o ambiente e “ares”. Mas com relação aos tempos na educação infantil sentimos que precisamos nos empenhar mais e fazer novas propostas, porque mesmo os tempos dos CEI's sendo específicos e diferentes do tempo “lá de fora” (o do cotidiano), é possível sim, como vimos com pequenas alterações, torná-lo mais adequado a todos.

Outro fator também é que se precisa de apoio da coordenação e direção do CEI, que neste caso foi positiva, mas também de outros professores e funcionários envolvidos. É importante que eles sejam sensibilizados e comunicados do que está acontecendo, caso contrário, eles acabam trocando coisas de lugar não sabendo do que se trata; as crianças do outro período que não participaram de todo o processo não cuidam e/ou utilizam o que está disponibilizado de forma inadequada, assim como muitas vezes os cantinhos tinham que ser montados todos os dias novamente, pois eram desmontados no final do expediente ou ainda,

ouviam-se reclamações com relação a mais sugestão ou a constantes trocas das coisas de lugar, entre outros comentários. Claro que devemos respeitar as pessoas e suas opiniões, mas também podemos argumentar e mostrar outros caminhos de ensinar e aprender, pois afinal a educação infantil deve oferecer um espaço seguro e acolhedor de modo a promover as potencialidades e o pleno desenvolvimento infantil, contemplando o cuidar, educar, aprender/ensinar e brincar em todos os momentos. Trata-se de uma nova organização de práticas pedagógicas que advêm de conceitos sobre a infância e sobre a instituição escolar e, no entanto, rompem com antigos saberes e crenças que dependem de um olhar coletivo para que se consolide enquanto currículo institucional.

Deste modo, acredita-se que este projeto desenvolvido e aplicado atingiu grande parte dos objetivos e metas propostos e demonstra que o espaço também é “educador” e que é possível sim modificá-los nas instituições educativas a fim de torná-lo mais produtivos, contemplando as especificidades das crianças, principalmente o brincar, pois é através dele que as crianças descobrem e compreendem a si e ao mundo. E acredita-se que é válido continuar com esta prática procurando aperfeiçoá-la cada vez mais para poder aproveitar mais tudo que ela pode oferecer, pois para a autora ela fez com que além de estudar e pesquisar, ela realmente se envolve em todas as etapas e procedimentos, fazendo também com que fosse necessário um esforço para a reflexão, articulação e diálogo entre a teoria e prática, e consequentemente, trazendo um crescimento profissional para o próprio pesquisador.

DIVERSIFY AND PLAY WITH SPACE AND TIME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses the reorganization of space and time in early childhood education, focusing on the main activity of the child - playing. The theme is relevant in that it reflects the theory and practice of how the reorganization of space and time in the routine childhood education contributes to child development and improves the development of the learning process. Its main objective, to analyze the teaching practice and demonstrations of children against the proposed changes in space and time itself in daily life, always emphasizing the joke. The main thinkers that guide the topic under discussion are Ariès (1981), Fantin (2000), Kishimoto (1999), Pedroza (2005), Pinto (2007), Silva and Schneider (2007), Vygotsky (1987, 1988, 1996) and Wasjkop (1995), as well as benchmarks for the Early Childhood Curriculum - RCNEI's (1998). The methodology used is bibliographical, with a qualitative approach, and the study and results were described to reflect and articulate theory and practice, after the development and implementation of an intervention project. Thus, it was observed that the conceptions of childhood and how space and time are structured in educational institutions depend on the membership of a function of the speech and to society. They also reveal that when the space is organized in thought, and for the child, respect to her as a subject of rights and able to participate in their educational process by encouraging their independence, saving time and making the learning process more helpful.

Keywords: Early Childhood Education, Educational Practices, Spaces and Times in Early Childhood Education (routine); Play.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – vol. 1** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRIGHENTI, Ieda Maria. Apostila da disciplina de **organização do espaço em educação infantil** do curso de educação infantil das Faculdades do Vale do Juruena. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/55531307/O-TEMPO-E-OS-ESPACOS-NA-ROTINA-apostila>>. Acesso em: 21/08/2011.

FANTIN, Mônica. **O mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O jogo e a educação infantil**. PERSPECTIVA. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 2009. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260>>. Acesso em: 31/08/2011.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007b. p. 97-108.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 17 - n. 2, p. 61-76, Jul./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2005-2-Cap5.pdf>>. Acesso em: 31/08/2011.

PINTO, Maria Raquel B. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTERO, Jucirema & CARVALHO, Diana C. de (orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos das crianças na escola**. p. 91-115. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES, 2007.

RONDON, Gislei. (s.d.). In: BRIGHENTI, Ieda Maria. Apostila da disciplina de **organização do espaço em educação infantil** do curso de educação infantil das Faculdades do Vale do Juruena. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/55531307/O-TEMPO-E-OS-ESPACOS-NA-ROTINA-apostila>>. Acesso em: 21/08/2011.

SILVA, Jamile Beatriz Carneiro; SCHNEIDER, Ernani José. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, vol. 3 n. 11 - jul.-dez./2007.

SMOLKA, A.L.B.; VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Ensaio de L.S. Vigotski com apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 45-71. (Coleção Maurício Tragtenberg; v. 1).

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WASJKOP, Gisela. **O brincar da educação infantil**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

REFERÊNCIAS ESTUDADAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez., p. 13-24, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológicos individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 64-81, abril 2004.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996; Lisboa: Editorial Presença, 1978.

KUHLMANN JR., M.. Histórias da educação infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vigotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PASQUALINI, Juliana Campregner. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. In: **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 45-71. (Coleção Maurício Tragtenberg; v. 1).

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou meu caminho durante esta caminhada. Aos meus pais Marcos e Rosalia, pelo carinho e apoio de sempre. Ao meu irmão Ricardo, pelo exemplo em que me espelho. Ao meu namorado Alan, pela paciência e momentos de espera. Aos meus amigos, pela compreensão das ocasiões de minha ausência. Aos meus colegas de curso, que sempre estavam juntos e compartilhando momentos de estudo. A todos os professores do curso, pelos ensinamentos e momentos de reflexão e crescimento, e em especial à minha professora orientadora Dra. Raquel Alvarenga Sena Verena, pela dedicação e companheirismo. Além da Secretaria de Educação do Município de Joinville que não mediu esforços para que o curso fosse realizado aqui, principalmente a coordenadora do polo, Solange Coral. E ao CEI Cachinhos de Ouro e sua equipe, pela permissão do estudo e aplicação do projeto em sua instituição, juntamente com as crianças que são a razão de meu trabalho.

Florianópolis, 11 de abril de 2012.