

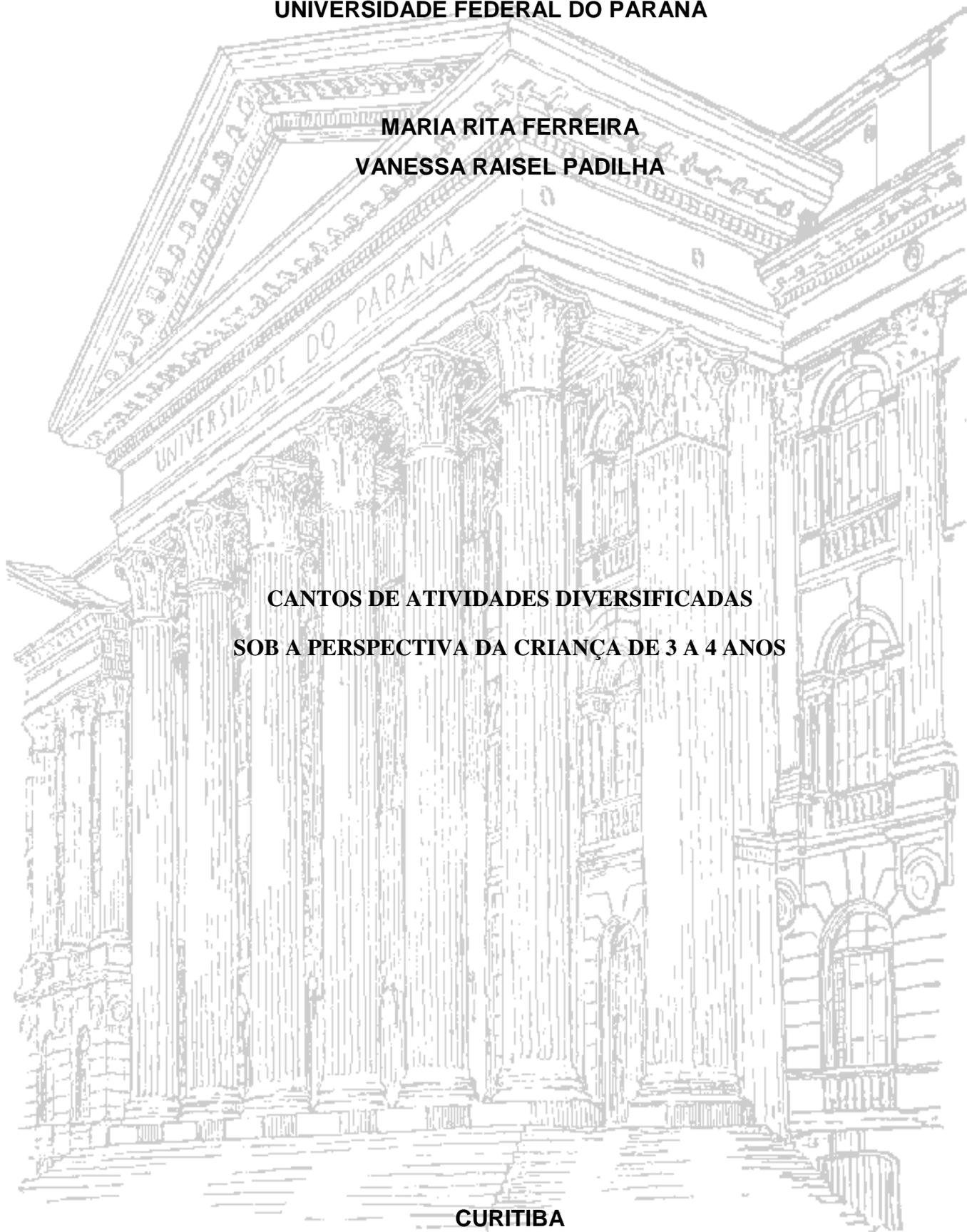
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**MARIA RITA FERREIRA  
VANESSA RAISEL PADILHA**

**CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS  
SOB A PERSPECTIVA DA CRIANÇA DE 3 A 4 ANOS**

**CURITIBA**

**2016**



**MARIA RITA FERREIRA  
VANESSA RAISEL PADILHA**

**CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS  
SOB A PERSPECTIVA DA CRIANÇA DE 3 A 4 ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

**Orientador(a):** Prof(a). Dr(a). Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

CURITIBA

2016

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus primeiramente, por ter estado presente nos cinco anos de curso, por ter nos dado forças para superar os momentos mais difíceis, nos fazendo sempre olhar para frente e não desistir jamais do nosso objetivo.

À nossa família que mesmo nos dias mais cansativos e difíceis estiveram ao nosso lado. Eu, Maria Rita, agradeço principalmente a minha mãe, que tantas vezes ficou preocupada perguntando se estava tudo bem e se tinha me alimentado, sempre me dando palavras de conforto, procurou embarcar comigo nesse percurso e que também sofreu comigo. E eu, Vanessa, a meu pai Eduardo Raisal Padilha que não está mais comigo, mas com certeza faz parte dessa vitória, pois sempre foi um grande incentivador de seus filhos em relação ao ato de estudar.

Aos nossos amigos, que compreenderam quando não pudemos comparecer a algum compromisso com eles, por que estávamos estudando para alguma prova ou fazendo algum trabalho, muito obrigada aos que estiveram do nosso lado o tempo todo.

Às nossas colegas de turma por nos ouvirem nos momentos de dificuldades no decorrer do curso, em especial as que permaneceram conosco até o fim. Aos professores do curso de Pedagogia pois contribuíram na construção do nosso conhecimento e formação. Principalmente a nossa orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

Enfim, a todos aqueles que nos cinco anos de curso estiveram ao nosso lado, nos incentivado a prosseguir.

Muito obrigada!

[...] diríamos que a diferença real que existe entre o adulto e a criança está na desigualdade da força entre ambos, material e financeira. Esta diferença faz com que, desde a primeira infância, a criança vá sendo subjugada por diferentes formas de autoridade que a impede, principalmente na fase escolar, de manifestar-se livremente ou de conceber outros padrões que não sejam aqueles adotados pelos adultos.

Mas se esta situação ocorre, as experiências sugerem, também, que as crianças mostram uma capacidade maior para responder positivamente aos estímulos novos, transformando os espaços através de um uso que lhes é próprio, desde que se assegurem condições para sua participação.

Mayumi Watanabe de Souza Lima

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2. SITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS</b> .....	10
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
2.2 A Brincadeira Na Educação Infantil .....	12
2.2.1 Cultura de Pares.....	14
2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E OS CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS .....	16
<b>3. CANTOS DIVERSIFICADOS: UM ESPAÇO DE INVENÇÃO, RELAÇÃO BRINCADEIRA</b> .....	19
3.1 A PROPOSTA DOS CADs EM UM CMEI .....	21
3.1.1 Culturas de pares a partir dos espaços e propostas diversificadas .....	26
3.1.2 Cantos sobre a perspectiva da criança.....	29
3.1.3. Crianças entre crianças: as relações nos CADs .....	30
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	36
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	39

## Resumo

O objetivo da presente pesquisa foi analisar e compreender a perspectiva das crianças inseridas na Educação Infantil em relação às propostas pedagógicas ofertadas a elas. Para isso, foram utilizados os seguintes referenciais teóricos e metodológicos: Ângela Borba, Henri Wallon, Maria da Graça Horn, Lev Vigotsky. A coleta de dados foi feita a partir de observações nos cantos de atividades diversificadas, seguido de registros feitos por meio de falas, ações e gestos das crianças de três salas de Pré de um CMEI localizado em Curitiba. Conclui-se que a criança quando brinca, está inserida em um meio social e cultural que proporciona a ela a oportunidade de compartilhar uma vida simbólica com os que estão à sua volta. A brincadeira assim, se torna um processo de cultura. Embora cada criança possua características e singularidades próprias, quando inserida no espaço educativo tem a oportunidade de desenvolver interações que favorecem e contribuem para a vivência de novas experiências e significados. O trabalho desenvolvido pela professora por meio dos cantos diversificados proporciona às crianças uma experiência rica e significativa para seu desenvolvimento, uma vez que permite que elas recriem situações e acrescentem novos contextos e significados à brincadeira. A criança passa de elemento constituinte da brincadeira à elemento atuante da práxis educativa.

Palavras-chave: Educação infantil, cantos de atividades diversificadas, cultura de pares, brincar

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como tema os “*Cantos de Atividades Diversificadas sob a Perspectiva da Criança de 3 A 4 Anos*”. Seu objetivo é apresentar aspectos sobre a perspectiva da criança de 3 a 4 anos na educação infantil, com relação aos “*cantos de atividades diversificadas*”, que passaram a fazer parte das propostas pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba. Essa proposta de organização dos espaços foi publicada nos “Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil. Planejamento e Avaliação: Orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com educação infantil”, em 2010.

A proposta do trabalho com os cantos visa proporcionar momentos de aprendizagem para as crianças em que elas podem escolher o que vão fazer, a partir de um leque de opções oferecidas e organizadas pelas professoras<sup>1</sup> em vários espaços da sala ou em qualquer outro ambiente disponível no CMEI.

Segundo os referenciais para Estudo e Planejamento da Educação infantil de Curitiba (2010), “a organização dos cantos de atividades diversificadas possibilita às crianças múltiplas habilidades e diferentes aprendizagens”.

Neste contexto, se torna uma proposta para momentos privilegiados de exercício da autonomia infantil, onde a criança aprende a escolher e tomar decisões, atribuir significados sociais a diferentes objetos, interagir entre brincadeiras com adultos e crianças, compartilhar progressivamente o espaço, os brinquedos, os materiais e a conhecer as próprias necessidades, preferências e desejos.

A criança interage com o ambiente e as pessoas que estão à sua volta, e quando a professora aprende a observar a criança e identificar seu modo de comunicação, pode estabelecer um relacionamento comunicativo específico com ela, e usá-lo como base para a organização das suas propostas (PERANI; MANTOVANNI, 1999).

A criança que frequenta a Educação Infantil desenvolve motricidade, linguagem, afetividade, sociabilidade, e tudo isso só se torna possível a partir da

---

<sup>1</sup> Utilizaremos o termo no feminino tendo em vista a presença massiva de mulheres na docência na educação infantil.

sua interação com os que estão à sua volta, assim, na Educação Infantil, a sala de referência não deve ser vista apenas como um ambiente físico, pois ela influi na maneira de pensar, de sentir e de se expressar, por isso deve ser pensada com mais atenção. Para a organização dos ambientes infantis, é necessário levar em consideração as necessidades das crianças, e o desenvolvimento de sua identidade pessoal, bem como as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas, além de odores, ritmos, mobiliários, cores, sons, e regras de uso que compõem a prática educativa (HORN, 2004).

Assim, considerando a centralidade da proposta dos cantos de atividades diversificadas nos planejamentos das professoras, delimitamos como problemática deste estudo: qual a perspectiva das crianças de 3 a 4 anos quando inseridas em tal proposta pedagógica de trabalho? De que forma se envolvem e respondem à metodologia dos cantos diversificados?

As crianças são sujeitos sociais e históricos, estabelecem relações e são criadoras de cultura, assim a professora precisa atuar no sentido de favorecer seu crescimento buscando alternativas para as experiências no âmbito da educação infantil.

Por meio da análise da relação das crianças de 3 a 4 anos com os cantos disponibilizados nos Centros Municipais de Curitiba e a partir de suas perspectivas buscar-se-á identificar elementos que podem qualificar as experiências propostas. Tendo na organização dos espaços, tempos e materiais o compromisso em garantir aprendizagens e de não apenas preencher o dia da criança.

Desta forma é primordial considerar os seus interesses, experiências, vivências e o seu próprio ritmo no desenvolvimento e envolvimento com os materiais oferecidos.

Esta pesquisa teve como base de estudos as observações realizadas em um CMEI<sup>2</sup>, onde foi possível acompanhar a organização dos CADs. O interesse pela temática surgiu em 2013 durante o estágio da disciplina obrigatória de educação infantil, onde tivemos o primeiro contato com a proposta de organizações dos espaços no CMEI.

---

<sup>2</sup> Esta unidade fica localizada no bairro Xaxim e pertence a regional do Boqueirão, em Curitiba.

Toda observação enquanto procedimento metodológico qualitativo, exige a utilização de instrumentos, com registros que captem a dinâmica das relações, sendo assim, utilizamos foto e registro das falas, ações e gestos das crianças de três salas de Pré do CMEI.

Foram realizados registros durante as brincadeiras nos cantos, coletamos informações sobre os elementos da organização do ambiente, bem como a relação desses espaços com as outras rotinas da instituição, além de observar o papel da professora como organizadora contínua, capaz de contemplar as diferentes dimensões do lúdico, artístico, afetivo e cognitivo.

Também fizemos um mapeamento das produções culturais das crianças buscando observar as práticas sociais incorporadas por elas em suas brincadeiras, sendo esta a última etapa da pesquisa. Cabe registrar que optamos por não citar nomes nos registros, mas referir às crianças como meninos e meninas.

No decorrer desse processo foram sendo definidas as categorias que estruturaram o processo interpretativo e a seguir apresentamos as partes que estruturam este trabalho.

No segundo capítulo construímos um referencial teórico onde fundamentamos toda nossa pesquisa. No terceiro capítulo apresentamos as análises a partir do ponto de vista das crianças inseridas nestes espaços, dialogando principalmente com algumas reflexões de Corsaro sobre a cultura de pares na infância.

## **2 SITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS**

### **2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os olhares para a educação infantil têm uma história recente no Brasil, pois foi somente no final do século XIX que surgiram as primeiras creches e pré-escolas, seguindo o modelo internacional da época. Tradicionalmente, esse modelo determinou a semelhança entre a creche e pré-escola europeia e a brasileira. As primeiras creches possuíam uma perspectiva assistencialista, com foco na guarda e eram voltadas às crianças pobres. Já a pré-escola, ainda que pública, tinha como público as crianças de famílias ricas e uma proposta preparatória para a etapa seguinte.

A história da educação infantil é marcada por concepções assistencialista, preparatória, compensatória e a Constituição Federal de 1988 é considerada um divisor de águas, uma vez que explicita o direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos. A concepção de creches e pré-escolas, conseqüentemente, também mudou, pois essas passaram a ser entendidas como instituições educativas.

As mudanças trazidas pela Constituição de 1988 foram ratificadas, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDB/96.

A LDB 9394/96 organiza a educação escolar em dois grandes níveis: educação básica e educação superior. A educação infantil, segundo os artigos 29 e 30 da referida lei, é a “primeira etapa da educação básica”, sendo oferecida em creches para as crianças de zero a 3 (três) anos e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

A diferença entre as idades máximas de permanência na educação infantil estabelecidas na LDB e na Constituição é fruto da recente modificação provocada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, prevalecendo o texto constitucional, que reduziu o limite de 6 para 5 anos de idade, uma vez que o ensino fundamental passou a durar 9 anos.

A educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica promove o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, de forma integral e

integrada, de modo que se tornam indissociáveis as funções de educar e cuidar. Nesse sentido, de acordo com o parecer 20/2009<sup>3</sup>, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil se concretiza quando o Estado assume a responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias, quando oferece as condições histórico-culturais para que as crianças usufruam de seus direitos e possam se manifestar como sujeitos de direitos e desejos.

Na proposta pedagógica, podemos destacar o currículo, que tem como finalidade promover a articulação entre as experiências e saberes das crianças com o conhecimento do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

Os artigos 3º, 4º, e 9º que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) explicitam que na proposta pedagógica, o currículo busque como finalidade promover a articulação entre as experiências e saberes das crianças com o conhecimento do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico tendo a criança como centro do planejamento curricular e as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Ao refletir a respeito destes princípios nota-se que, segundo as Diretrizes, é necessário pautar as propostas pedagógicas em princípios de ludicidade e manifestações culturais. Mas, para que tais princípios se cumpram, é necessário que as propostas pedagógicas contemplem a importância do espaço físico e o visualizem como um elemento educador.

---

<sup>3</sup> O parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009, incorpora as contribuições apresentadas em audiências e debates relacionados à educação, reuniões regionais, grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais.

## 2.2 A Brincadeira na Educação Infantil

Segundo Wallon (2007), em educação é importante introduzir a cada nova atividade o lúdico, ou seja, a primeira etapa da atividade tem que ser em forma de brincadeira. Brincar livremente, manusear, antes de dar um caráter instrumental. Com a linguagem, ocorre o mesmo processo, utilizando a melodia. Brincar com linguagem, com o gesto, para posteriormente usá-los intencionalmente.

Na teoria walloniana, a criança tem “fome de espaço explorável” (WALLON, 2008) a fim de permitir os avanços da autonomia motora. Brincar de andar, pular, subir, descer, pôr, tirar, empilhar, derrubar, etc., não tendo limites para o espaço. É necessário educar a criança para brincar no espaço adequado, o “espaço brincável”. O intercâmbio que a criança estabelece com o meio social implica processos históricos da humanidade e ajuda o espaço psíquico a incluir necessidades e desejos, direcionando a construção de uma vida de representações. A criança transforma o ambiente físico de acordo com a atividade que está desenvolvendo.

A criança fica todos olhos e toda ouvidos”. Ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender coisas e seres, cenas, imagens, relatos, canções que demonstram captar toda a sua atenção. Nas brincadeiras de fabricação, diverte-se em juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos (WALLON, 2007, p. 54).

As crianças coletam diversas informações a todo momento e reestruturam objetos reinventando cenas na criação da brincadeira, em uma estreita relação entre a sua imaginação e as suas regras.

Criar algo novo exige imaginação. Segundo Vygotsky (1998, p. 137) “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança. Será também importante indicador do seu desenvolvimento, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir

os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Aos poucos a criança adota diferentes significados na brincadeira e um novo universo se apresenta em cada espaço onde estiver acontecendo a brincadeira. Começa a surgir então, a relação entre a imaginação da criança e a realidade, que é particular em cada uma.

Para Brougère (2001), não existe na criança uma brincadeira natural, pois ela pressupõe uma atividade social. Quando pequena, a criança é iniciada na brincadeira pelas pessoas que a cercam (como os pais), assim, a criança entra progressivamente na brincadeira do adulto e aprende a compreender e depois produzir uma situação. A brincadeira é um espaço social, pois não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social.

Sarmiento (2004) também parte da concepção de brincadeira como espaço social e como produção cultural das crianças. O conceito de “culturas da infância” se traduz na capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. Elas são socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das suas interações, entre si e com os outros membros da sociedade.

Sarmiento (2004) explicitou quatro eixos que distinguem as “culturas da infância”. São eles: a interatividade, a ludicidade, a fusão/separação da “fantasia do real” e a reiteração. A “interatividade” compreendem as relações da criança com a família, escola, comunidade, ou seja, a mescla de realidades das quais as crianças participam. A “ludicidade” se articula às aprendizagens, à sociabilidade, à produção imaginativa. Sarmiento (2004), e Brougère (2004) ressaltam que nesse eixo ocorre a presença cada vez maior de brinquedos industrializados ocasionando assim, o deslocamento entre o brincar entre pares para brincar com objetos.

A fusão/separação da “fantasia do real” está ligada ao faz de conta no qual a realidade concreta é reconstruída pelas crianças, as quais criam interpretações conciliando realidade e fantasia. Já a “reiteração” é o modo com

o qual as crianças lidam com o tempo no cotidiano, ou seja, as regras que as crianças estabelecem para si mesmas de como as rotinas serão executadas, a comunicação, os segredos, que vão sendo reinventadas a cada necessidade que as crianças sentem para se proteger ou melhorar sua interação. Mesmo quando aprendem coisas com outras crianças, elas reinventam, recomeçam, recriam de acordo com seu tempo, sua rotina.

O interessante do modelo de organização de espaço por meio de cantos na educação infantil é a simultaneidade de propostas e a maneira como a própria criança conduz a brincadeira por meio de suas falas e atitudes.

Trabalhar com os cantos também ajuda a professora, que por meio das observações diárias percebe diferentes maneiras de compreender o universo da criança. A arrumação da sala em cantos de atividades diversificadas proporciona também uma importante transformação do próprio ambiente e da descoberta de que muitos mundos cabem numa única sala de aula.

### 2.2.1 Cultura de Pares

No brincar estão envolvidos normas, valores, referências culturais, lideranças, trocas de papéis. As crianças ao estabelecerem um processo interativo na brincadeira criam vínculos de partilha, cooperação, conflito e solidariedade com seus pares, vínculos estes que colaboram para a formação de sua identidade individual e coletiva. (BORBA, 2005, p. 263).

A brincadeira tem caráter sociocultural, pois as crianças recriam situações cotidianas, com o uso de objetos e trazem à tona seus conhecimentos sobre as convenções sociais. Ampliam seus conhecimentos sobre as coisas e pessoas, e por meio da troca de papéis sociais vivenciam experiências que até então não tinham vivido.

*Em uma de nossas observações no canto do restaurante, ocorreu um fato que vai ao encontro com a abordagem de Borba, em um dado momento enquanto fazia de conta que estava comendo o que nos foi servido uma das crianças apareceu e perguntou qual seria forma de pagamento, acreditamos que ela fez essa pergunta por que minutos antes ela tinha encontrado uma carteira, na sequência foi dito que o pagamento seria em cartão, rapidamente elas lembraram que tinha no meio os brinquedos uma*

*calculadora e um mouse e um caixa para pagamento foi providenciado.  
(Registro escrito, 29/09/2016)*



FOTO 1- CAIXA ORGANIZADO PELAS CRIANÇAS  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

A socialização na infância é abordada na obra de Corsaro (2005), ele a definiu como processo criativo de "reprodução interpretativa"<sup>4</sup>. Para ele a cultura de pares é como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. Ao brincar com seus pares a criança é capaz de produzir cultura, num processo de apreensão criativa da cultura maior.

Não basta apenas que as crianças se identifiquem umas com as outras para que constituam um grupo de pares. É por meio das interações ao longo do tempo que elas irão se reconhecer como membros de um grupo ou comunidade cultural. Brincando juntas elas desenvolvem ações coordenadas e construção de sentidos comuns, bem como solidariedade e sociabilidade. A brincadeira como experiência concreta possibilita vários aprendizados e vivências.

Ou seja, um grupo de crianças ao estabelecer um processo interativo na brincadeira não permite que haja uma ruptura do espaço conjuntamente construído por elas, pois os envolvidos valorizam o brincar com o grupo. Para Corsaro (2005), quando o grupo resiste à entrada de outras crianças na brincadeira já em andamento, a atitude tomada não se dá por razão de egoísmo,

---

<sup>4</sup> "O termo reprodução diz respeito a algo que vai além da simples imitação ou internalização passiva da cultura maior pelas crianças através da brincadeira. Compreende o fato de que ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural, ao passo que suas infâncias, e consequentemente suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros" (CORSARO, 2009, p. 39).

de exclusão, mas para garantir o espaço interativo o qual as crianças já vinham partilhando.

Exemplo disso é a escolha de espaços mais reservados para certas brincadeiras, ou quando o grupo já formado dificulta o acesso a outras crianças marcando o território. Mas, quando outras crianças conseguem entrar no grupo já formado isso não se dá de forma simples, pois precisam criar estratégias para se integrar ao grupo. E quando conseguem ultrapassar a resistência do grupo em aceitá-las isso se dá por meio de ajustes nas suas estratégias de participação pois têm como desejo serem aceitas pelo grupo na brincadeira.

### 2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E OS CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

Os espaços para serem organizados, não podem estar restritos ao tamanho ou a falta dele. Grande ou pequeno ele precisa tornar-se um bom ambiente, ou seja, é preciso criar espaços variados, com diferentes grupos, com um número grande ou pequeno de crianças e porque não com de diferentes idades.

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos, para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para criança existe o espaço alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão. (SOUZA LIMA, 1890, p. 30 apud FARIA, 2007, p.70)

Ao pensar em espaços na educação infantil é imprescindível que este seja um ambiente acolhedor e desafiador. Um “*espaço brincável*” é aquele que é socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens infantis, proporcionando múltiplas possibilidades do conhecimento, através de vivências lúdicas.

Assim, cabe ao professor propor oficinas de construção destes espaços, que incorporem o saber das crianças, sua liberdade de criação sem, contudo, esquecer-se de criar condições para que a criança possa avançar em suas construções.

Para os autores Edwards, Gandini e Forman, (1999, p. 157) “os ambientes são vistos como algo que educa a criança; na verdade ele é

considerado o “*terceiro educador*” juntamente com a equipe de dois professores”. Ao organizar um espaço o professor reflete muito do que pensa sobre a criança e como deve ser seu processo educativo. Além do que, um espaço bem organizado permite que a criança se envolva de forma autônoma em diferentes propostas e interações.

Na organização do espaço é necessário levar em conta as necessidades das crianças por meio da verificação do que mais gostam de fazer, e quais espaços e brincadeiras preferem, para que assim a estruturação espaço-temporal tenha mais significado. As atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças, e devem ofertar variadas interações sociais.

Horn (2005, p. 29) diz que “o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.

No ambiente das escolas infantis, vínculos afetivos são construídos e o adulto tem como papel facilitar e mediar a compreensão e interpretação do mundo pela criança.

Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. (BARBOSA; HORN, 2001, p.67)

Possibilitar à criança interações com diversos tipos de elementos favorecerá a ela uma experiência mais rica e construtiva. Assim, elementos como os acima citados devem ser levados em consideração.

Segundo Carvalho e Rubiano (1994) considera-se o arranjo espacial de fundamental importância, quando organizado através de espaços semi-abertos, proporciona às crianças e ao educador uma visão de todo o espaço disponível e as interações sociais. Desta forma, o uso deste espaço permite:

- Promover a identidade pessoal das crianças: As crianças se veem como indivíduos inseridos num momento histórico-social, isto está ligado às construções relativas a pensamentos, memórias, crenças e valores, preferências e significados.

- Promover o desenvolvimento da competência: É importante que a criança se sinta desafiada com diferentes tarefas. Para isso o ambiente deve ser

planejado de forma a oferecer possibilidades para que ela explore o espaço em que está inserida.

- Promover a construção de diferentes aprendizagens: Planejar intencionalmente cantos e recantos na sala de aula implica um comprometimento com o retrato do grupo e suas necessidades, assim como as metas a que o educador se propõe a atingir.

- Promover oportunidades para o contato social e a privacidade: Assim como promover espaços para o convívio social, também é necessário promover a privacidade da criança, variar o tamanho dos espaços pode ser uma alternativa para expressar e explorar sentimentos. (CARVALHO; RUBIANO, 1994, p. 112)

Além das dimensões a serem consideradas, deve-se ter atenção aos “temas”, “cenários” que constituem os diferentes espaços. Nesse sentido, abordaremos essa questão a partir da observação das diferentes realidades pesquisadas.

### **3. CANTOS DIVERSIFICADOS: UM ESPAÇO DE INVENÇÃO, RELAÇÃO E BRINCADEIRA**

Ao descrever as situações observadas e o contexto em que se estabeleceram, buscamos elaborar as reflexões durante o processo de investigação tomando as crianças como principais protagonistas da pesquisa.

A instituição possui um espaço de área externa grande, nos fundos e ao redor dela. Especialmente nos fundos do CMEI, tem um espaço com uma grande cancha de areia, com brinquedos como: escorregador, trepa-trepa, gangorra. Ao redor do CMEI tem árvores, calçada e gramado e logo na entrada muitas plantas com flores. Este ano a unidade está com um projeto chamado “Desemparedar”, a proposta é trazer as crianças para mais perto da natureza, ou seja, oferecer-lhes experiências diretas, afetivas e sensoriais, para que elas também se reencontrem com a natureza como fonte nutridora de sua dimensão lúdica.

O tamanho do espaço é um diferencial dessa unidade com relação às outras, trata-se de uma unidade mais antiga, conta com 5 salas, 2 para maternal I, II e 3 para Pré divididos entre: Pré1A, Pré 1B e Pré II, uma cozinha, um lactário, 2 banheiros para crianças e um para adultos, também uma secretaria, uma lavanderia, uma sala para vídeo.

Acompanhamos por quase 3 semanas a rotinas nas salas do pré, cada turma apresentou características diferentes em sala, além de posturas variadas durante as brincadeiras, como: as formas de participar das brincadeiras, o comportamento nos espaços, tempo de permanência nos espaços e própria linguagem utilizadas durante as brincadeiras. “O que na vida real passa de maneira despercebida pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”. (VYGOTSKY, 1991, p.108).

Assim como em outras unidades a proposta dos CADs ainda está sendo adaptada à rotina diária, nesta instituição a prática tem um envolvimento maior das turmas de Pré, sempre na parte da manhã, em cada sala e especialmente na sexta-feira fora delas, como forma de integração entre todas as turmas. Cada sala no CMEI possui três cantos que são permanentes: o canto da leitura, o canto da cozinha e de artes.

Na rotina das turmas, o canto é montado para recepcioná-los, já no café da manhã, entre 7h30min e 8h30min, no próprio canto da cozinha é servido o

café da manhã, ele fica posto em uma das mesas próxima a eles, a intenção é que a criança chegue, escolha se quer comer e onde quer ficar, tome o café e em seguida brinque em qualquer espaço montado na sala. Por várias vezes observamos as crianças recusando o café ao chegar e de repente interromper a brincadeira ou pedir para o amigo esperar até tomar o café e voltar a brincar de onde parou.

Em conversa com a pedagoga ela nos contou que a proposta funciona por que a criança se sente à vontade para tomar o café, uma vez que pode comer e ao mesmo tempo estar brincando, pois é livre para fazer esta ação. Além dos cantos permanentes têm os cantos solicitados pelas crianças, elas transitam entre eles sem interferência da professora, os grupos circulam pelas mesas e conforme uma criança desiste de ficar em um determinado espaço, elas trocam.

O que nos chamou muito a atenção foi o comprometimento das crianças em preservar os materiais destinados aos cantos, logicamente existe um desgaste pelo uso e pela maneira que a criança explora cada objeto, mas quando são solicitadas a guardar os cantos, ainda que os objetos já estejam em outros espaços, o objeto relativo ao canto volta para seu lugar, ou seja, mesmo que tenha uma boneca no cantinho da leitura ela vai voltar para o lugar quando a brincadeira acabar.

Depois do café da manhã, as crianças são direcionadas a uma roda de conversa, que está sempre atrelada aos comentários sobre o dia mês e ano, bem como a identificação do nome feita por elas, onde cada um identifica seu nome e cola num quadro. O quadro é feito com uma folha de alumínio, então os nomes foram confeccionados com imã no verso, de modo que, ao identificar seu nome a criança coloca seu nome no quadro. Todas as vezes que observamos este momento, a professora cantava uma música e ao citar o nome da criança, ela deveria encontrar seu nome embaralhado a outros nomes no chão e colocar no quadro.

Na sequência são realizadas as atividades de registro, então a turma é dividida em pequenos grupos para que um grupo brinque nos cantos enquanto o outro realiza a atividade junto à professora, normalmente os cantos eram escolhidos por eles, assim não existia tempo ocioso do grupo que aguarda ser chamado para a atividade.

As salas têm um espaço que permite que as crianças se movimentem com liberdade, cada sala do pré tem 3 mesas grandes que comportam cerca de 15 crianças sentadas, sendo assim, durante as atividades de registro elas são divididas em grupos.

Oliveira (2010, p. 200) ressalta que “não há necessidade de o educador atrair para si a atenção de todas as crianças, ao mesmo tempo”. Assim elas passam menos tempo esperando. Podem estar esperando em pensamento, o não quer dizer que elas precisem estar paradas; seu corpo pode estar em movimento enquanto espera, aproveitando esse tempo com outras atividades e brincadeiras se o espaço físico oferecer essa possibilidade.

Nos últimos anos os CMEIs têm adotado práticas pedagógicas diferentes, no sentido de quebrar paradigmas mediante os quais as crianças seguiam e realizavam todas ao mesmo tempo as mesmas ações. Em conversa com as professoras elas nos contaram que as crianças não fazem mais filas para entrar ou sair de sala e que nem por isso esta ação se torna desorganizada. O mesmo ocorre com as atividades de registro, elas não seguem um padrão, ainda que estejam planejadas a sua execução ganhou uma forma mais adaptada ao ritmo da criança.

O momento dos cantos está presente na rotina e no planejamento das professoras, por isso as salas dispõem de cantos permanentes, as crianças escolhem quais cantos querem para brincar, o que facilita bastante a movimentação na sala para montagem dos cantos, são as cadeiras de plástico que podem ser empilhadas pelas próprias crianças e ocupam menos espaço na sala.

### 3.1 A PROPOSTA DOS CADs EM UM CMEI

A partir do foco desta pesquisa, que é a perspectiva das crianças, desenvolvemos as observações sempre perseguindo o objetivo de identificar o seu ponto de vista sobre os CADs. No entanto, a partir da análise do conjunto dos dados gerados, identificamos algumas questões que queremos destacar.

A primeira delas diz respeito ao fato de que não há divisões sexistas no uso dos CADs, ou seja, não existem cantos de meninos e meninas, todos brincam nos cantos com bonecas ou carrinhos.

Outro destaque é quanto ao canto da cozinha, já que nos pareceu ser o espaço que provoca maior interesse das crianças, ele é muito parecido em quase todas as salas, incluindo maternal.

Observamos o mesmo modelo de cozinha em quase todas as salas, elas são compostas por pia, geladeira e fogão, abas confeccionadas com material reciclável, neste caso de papelão. Fica a critério da criatividade de cada professora equipar a cozinha da sala com os objetos que acha necessário. O mesmo é feito com os outros cantos, embora sejam permanentes e parecidos na sua essência, o que diferencia um canto do outro são os objetos incorporados a brincadeira.



FOTO 2- EXEMPLO DO MODELO DE COZINHA, FOTO DA SALA DO PRÉ 1 A  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

A sala do Pré IA é a única sala que possui um modelo de cozinha diferente, as professoras da turma conseguiram uma verba extra, por meio de uma rifa e destinaram toda a arrecadação para confeccionar e equipar a cozinha para sala.



FOTO 3 -COZINHA MONTADA NA SALA DO PRÉ II B  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

Ela está montada em um canto próximo à entrada da sala, que foi decorado com tecido de TNT contendo os seguintes móveis: geladeira, mesa, armário, pia, fruteira, suporte para copos, suporte para tempero, cabide para canecas, cabide para pano de prato, também possui uma lista de objetos que trazem mais realismo à cozinha, como: talheres, panelas, copos, xícaras, taças, frutas de plástico, ovos de plástico.

[...] o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos (BARBOSA, 2006, p. 141).



FOTO 4- DETALHES DA COZINHA NA SALA DO PRÉ II B  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

Alguns objetos de uma cozinha de verdade se confundem com outros objetos de uma cozinha de brinquedo, em dados momentos encontramos um liquidificador de brinquedo, batedeira de brinquedo, em outro painéis e talheres encontrados em qualquer cozinha real.

A cozinha está tão bem equipada com diferentes objetos pertinentes a ela que nos dias destinados a integração<sup>5</sup>, que ocorre todas as sextas-feiras pela manhã, algumas vezes ela é montada no pátio e se transforma em um grande restaurante, todas as crianças do CMEI participam ativamente no espaço.

---

<sup>5</sup> A integração é um momento em que diferentes faixas etárias (0 A 5 anos) podem interagir nos espaços internos e externos do CMEI, podendo desfrutar simultaneamente de diversas propostas de atividades de acordo com suas preferências.



FOTO 5 - RESTAURANTE MONTADO PARA INTEGRAÇÃO  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

As crianças se relacionavam bem com os objetos, não demorava muito e o cenário ia sendo composto pela imaginação das crianças, uma boneca saía do canto das bonecas para ser filha de alguém que ia fazer o pedido do que comer, um caderno apareceu e virou um cardápio, uma criança surgiu com uma carteira que encontrou em outro canto, uma terceira crianças já lembrou que precisava pagar pela comida e o restaurante ganhou vida, a partir dos elementos apresentados por eles mesmos.

Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se uma criança está representando um papel de mãe, então ela obedece as regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com o objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras (VYGOTSKY,1984, p.109).

A partir destes destaques partimos para a apresentação, considerando as observações e a geração de dados, das categorias de análise que serão abordadas na sequência:

- 1) Cultura de Pares nos CADs
- 2) Diferentes organizações de Espaços

### 3.1.1 Culturas de pares a partir dos espaços e propostas diversificadas

As relações se revelaram como um elemento marcante nos CADs, o que nos leva a retomar a discussão sobre as culturas de pares. Observamos que as crianças gostam de ser surpreendidas pela maneira como as professoras montam os cantos, logicamente que após o seu movimento e por meio das ações tomadas pelos seus imaginários os cantos vão mudando de formato.



FOTO 6: CRIANÇAS INTERAGINDO NO RESTAURANTE  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

Percebendo o gosto das crianças em brincar na cozinha as professoras fizeram mini aventais para que elas usassem durante a brincadeira. Brougère (2010) diz que a criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. A brincadeira permite a invenção do impossível. Ao mesmo tempo que pode ser uma adequação às situações propostas, pode também tornar-se um espaço de invenção, e experiências diversas.

Tal proposta das professoras relaciona-se com as definições presentes no parecer 20/2009, das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, que destacam a centralidade das crianças no processo de planejamento, mas reconhecem o fundamental papel dos professores na mediação das proposições:

[...] à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (BRASIL, 2009a, p.7)

A brincadeira humana supõe contexto social e cultural. Desde pequena a criança está inserida num contexto social. A brincadeira dessa forma é um processo de cultura. Por meio dos elementos que a criança encontra em seu ambiente é que se dá a interação entre ela, o ambiente e os pares. Quando a criança começa a brincar ela aprende a compreender, dominar e depois produzir uma situação distinta de outras situações. A brincadeira obedece às regras criadas pelas circunstâncias e supõe comunicação e interpretação.

Em todos os dias de observação notamos várias maneiras encontradas pelas crianças para transformar os espaços de brincadeiras. Numa mesma brincadeira as regras mudavam conforme os conflitos surgiam, sempre que havia discordância, por algo que alguém não tinha gostado, uma nova regra surgia entre elas na tentativa de agradar a todos os envolvidos na brincadeira.



FOTO 7- MENINAS BRINCANDO NO SALÃO DE BELEZA  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

Na foto acima todas as meninas queriam ser cabeleireiras do salão, então só uma se ofereceu como “cliente”, pentes foram distribuídos para todas usarem nela, o ponto máximo da brincadeira foi terem encontrado sobra de creme condicionador no frasco doado pela professora, todas usaram um pouquinho do creme em si e na própria colega que estava sentada.

Para Borba (2007) é preciso deixar que as crianças brinquem e reaprendam a brincar, a imaginar, a criar, a participar das fantasias. É necessário que a rotina estipulada na Educação Infantil seja flexível o suficiente para que as crianças possam ter iniciativa e autonomia em suas brincadeiras e nas interações com outras crianças, que os espaços proporcionem ações conjuntas, onde se façam novas amizades e se crie cultura.

Quando surgia um desentendimento, a intervenção por meio da professora só ocorria se houvesse conflitos mais graves entre as crianças, a ponto de se agredirem. Então, a própria criança se dirigia ao primeiro adulto mais próximo e as divergências se resolviam com alguém se desculpado e se afastando temporariamente da brincadeira.

A própria organização da instituição promove a cultura de pares, não notamos crianças brincando totalmente sozinhas ou isoladas, sempre estavam em grupos grandes ou pequenos. Sempre que participavam da construção dos cantos para brincar, entre elas, já havia uma divisão de quem fazia o que, ou quem seriam quem.

Em todos os nossos dias de pesquisa nossa participação durante as brincadeiras sempre foi muito requisitada, elas se sentiam muito satisfeitas em nos incluir em seu universo imaginário e felizes em perceber nossa interação na brincadeira. Um simples movimento insinuando comer algo oferecido pela “cozinheira”, já fazia surgir um sorriso satisfeito por ter um adulto na brincadeira.

Além da companhia dos adultos, as crianças interessavam-se muito pela brincadeira das crianças de outras idades. No dia da integração, era muito interessante ver as crianças menores ficarem por um tempo observando o movimento de outras e depois de conseguirem usar o espaço repetirem o que as outras crianças faziam anteriormente. As crianças, em sua maioria, têm contato com um grande número de pares nas brincadeiras, seja de forma mais intensa e cotidiana com algumas delas, seja de forma esporádica ou temporária com outras.

### 3.1.2 Cantos sob a perspectiva da criança

A proposta dos CADs na unidade onde foi realizada nossa pesquisa oferece diferentes possibilidades para que as crianças interajam entre si, em cada atitude tomada, observamos situações sociais externas captadas por elas e refletidas durante as brincadeiras.

No período em que realizamos a pesquisa, as crianças já estavam mais habituadas a ter os CADs nas suas rotinas do CMEI, em conversa com as professoras elas nos relataram que no início elas demoraram para assimilar os momentos nos cantos. As professoras realizam um trabalho para que elas criem pequenos hábitos e adquiram mais autonomia no uso do espaço coletivo, o assunto sempre foi muito abordado durante as rodas de conversa, e as crianças foram gradativamente assimilando a proposta, levando em conta sempre a singularidade de cada uma.

Em conversa com as professoras, elas nos informaram que a criança que chega no pré em seu primeiro ano no CMEI e que nunca foi à escola, tem mais dificuldades do que as outras que já frequentam a unidade desde pequenas. Esta criança precisa conquistar mais autonomia, aprendendo que tem liberdade para transitar simultaneamente entre os espaços propostos pela professora, aprender a resolver pequenos conflitos sozinha, como a divisão de objetos, saber trocar de espaços para que os outros colegas possam brincar, cuidar dos espaços e dos materiais de uso coletivo, para que o mesmo possa ser utilizado nos dias seguintes.

Um ambiente é sistema vivo, em transformação. Mais do que espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando, o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor. Enquanto conduzimos nossas vidas. (GREENMAN, 1988, p. 5 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 156)

Todos as situações mencionadas já estavam muito bem compreendidas pelas crianças quando chegamos, uma das coisas que mais nos chamou a atenção foi a maneira como elas iam misturando os objetos de um espaço no outro enquanto brincavam e como elas organizadamente sabiam destinar os objetos pertencentes aos devidos lugares no fim da brincadeira. Era comum vê-las chamando a atenção umas das outras para devolver o objeto para a sala que

tinha disponibilizado o material, principalmente nos dias de integração, onde cada sala tinha seu canto montado no pátio.

### 3.1.3. Crianças entre crianças: as relações nos CADs

Nos primeiros dias de pesquisa observamos uma maior interação das crianças no canto da cozinha, destacamos três registros com algumas de suas falas nas turmas de Pré 1A e Pré 1B e a brincadeira com jogos na sala do Pré II.

#### **Registro da primeira semana de observação (26/09/2016):**

Nos aproximamos de um grupo de meninas que brincava na cozinha, elas discutiam a organização do espaço, uma delas foi escolhida pelas outras meninas para ser a mamãe, e dizia que a mesa tinha que ficar próxima do fogão e da pia, já as outras coleguinhas diziam que não, porque muito perto atrapalhava. Então questionamos por que ela queria que tudo ficasse próximo a ela, foi então que ela respondeu: *-[...] tia eu vou fazer igual minha mãe faz em casa, enquanto dá a comida para mim ela meche no fogão e lava a louça*. Esta fala só evidencia os estudos de que a criança é influenciada pelo universo adulto e reproduz em suas brincadeiras boa parte do que observa, fator importante para construção de ser humano como indivíduo.



FOTO 8- MOMENTO DA ORGANIZAÇÃO DA COZINHA PRÉ IA  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

Para Vygotsky (1994) quando a criança reproduz o comportamento social de um adulto em seus jogos está fazendo uma combinação do real com sua ação

fantasiosa, isto porque a criança tem como necessidade a reprodução do cotidiano do adulto, o qual ainda não pode fazer como gostaria.

Por meio da brincadeira as crianças expressam emoções, reações e comportamentos diversos, então a brincadeira se torna mediadora no que diz respeito as situações lúdicas que contribuem para a aprendizagem (das crianças entre si) uma vez que as crianças aprendem a vivenciar e aceitar que os modos de agir dentro da sociedade são diferentes e independentes entre si. Assim, o brincar tem grande importância para a aprendizagem da criança pois o brincar está relacionado a possibilidade de aprender, aprender sobre si, aprender sobre o outro, e aprender sobre o mundo à sua volta.

#### **Registro da segunda semana de observação (03/10/2016):**

Vivenciamos mais um episódio no canto da cozinha, desta vez meninas e meninos estavam fazendo uma receita de bolo, durante a brincadeira eles comentavam fatos ocorridos em suas casas sobre o cotidiano de suas famílias.

No meio da brincadeira perguntamos quem sabia a receita do bolo, para nossa surpresa, um menino que brincava na mesa do lado pediu para responder [...] *tia uma vez eu vi minha tia fazendo bolo e ela colocou ovo, chocolate, leite e uma farofa...* rapidamente uma das meninas disse que não ia farofa e sim trigo, por que ela tinha visto em um jogo da Barbie no computador da casa dela.

Para Vigotski (1991), o caráter social das situações lúdicas por meio de conteúdos e estratégias é que desenvolvem o brincar, pois toda brincadeira necessita de um suporte, assim a brincadeira é uma atividade social da criança que contribui para a construção de sua personalidade e para a compreensão da realidade na qual a criança está inserida.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1991, p.34).

Eles continuaram fazendo bolo e nos pediram para escolher o sabor do bolo, escolhemos sem pensar muito, optamos pelo sabor manga, mais uma vez fomos surpreendidas pela fala de uma das meninas que disse que manga não podia e que não existia bolo de manga [...] - *tia minha mãe disse que não pode misturar manga com leite que a pessoa pode morrer, ... temos que fazer de outro sabor!*

Neste momento decidimos por não interferir desmistificando o que ela nos disse, entendemos que fazia parte de uma referência cultural passada a ela.

[...] o brincar não é algo simples havendo uma certa complexidade uma vez que é regido por normas e valores e regulado por alianças, parcerias, experiências lúdicas e escolares (e extras escolares), estilos de brincar, referências culturais, conhecimentos práticos e discursivos, lideranças e hierarquias”. Essa complexidade faz com que as crianças por meio da interação mantenham uma ação conjunta no ato de brincar. Corsaro (1985, 2001, 2003) denominou essa complexidade como a “proteção do espaço interativo”, sendo essa a principal característica junto à participação social da cultura de pares. (CORSARO, 1985, 2001, 2003 apud BORBA, 2005, p.261)



FOTOS 9, 10 E 11 CRIANÇAS NA COZINHA FAZENDO RECEITA DE BOLO  
 FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

“Quando as crianças brincam de representar papéis familiares, suas ações são orientadas e conduzidas pelas regras por elas percebidas nas relações sociais e nos significados associados a esses papéis no mundo real”. (VYGOTSKY, 1989 apud BORBA, 2005, p. 241).

Nesse mesmo dia havia em outro espaço crianças que brincavam no canto da leitura, estas reproduziam a rotina da sala, um grupo de seis crianças meninos e meninas, estava sentado no chão e uma menina, deduzimos (fazia o

papel de professora), contava uma história a partir das figuras, as histórias nunca chegavam até o fim pois pelo que percebemos havia um acordo entre eles para se revezarem na contação da história de modo que cada um ficava com seu livro aguardando sua vez.

Questionamos algumas crianças sobre a brincadeira, para saber por que tinham decidido por brincar daquela forma no canto da leitura, então alguns responderam que tinha história todos os dias e era assim que a professora fazia, que sempre que eles esperavam para sair para almoçar a professora contava uma história, eles até descreveram como ela fazia neste momento:

*- Há, porque é assim que a profe faz, quando a gente espera para ir para o almoço, daí ela lê, mostra para gente as figuras e pede para ficar quietinho para saber a história. (Registro escrito, 03/10/2016)*



FOTO12- MENINAS LEITORAS  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

Ainda em conversa com as crianças da sala do Pré 1A, ficamos sabendo que eles têm poucos livros em casa e que as histórias preferidas deles foi a do livro da Turma da Mônica sobre o Folclore Brasileiro, uma das lendas mais contadas durante nossas visitas foi a da “*Cabra Cabriola*”, não só pela pronuncia que para eles parecia divertida, mas pela própria história que se assemelha muito a conhecida história do bicho papão, eles tinham um certo medo mas esperavam atentos a cada instante da história. Por vezes escutávamos as crianças dizendo que, ou tinham visto a *Cabra Cabriola*, ou que ela ia pegar alguém desobediente na sala.

Lidas ou contadas, as histórias prendem e atraem a atenção, se nós, como contadores ou leitores, nos permitimos a aproximação, o gosto, a fantasia, o adentrar no enredo. A leitura é bem mais que a simples escrita de um texto. Ler é adentrar, é viver, é permitir-se, é envolver-

se, é fazer parte de algo longe, mas que está perto. A escrita é de um escritor, mas a leitura é individual, é minha, é sua. Toma-se posse, incorpora-se, cada qual a seu modo, do seu jeito. A escuta das histórias pelas crianças permite-lhes viver as histórias, incorporá-las, sentir-se parte daquele universo, emocionar-se, identificar-se, ampliar repertórios. (CLAUDINO, 2012, p. 309)

Em todas as salas percebemos o grande interesse das crianças por jogos, de uma maneira em geral, na sala do Pré II tem um computador<sup>6</sup> onde eles acessam sozinhos os jogos eletrônicos disponíveis na memória do aparelho, também tem jogos de encaixe, quebra cabeças e alguns jogos confeccionados por eles. As professoras nos relataram que os jogos em sala representam elementos desafiadores para as crianças e que elas ficam sempre muito concentradas nestes momentos. Tem criança que assume o jogo como um desafio pessoal e não se contenta até conseguir concluir.

#### **Registro da terceira semana de observação (10/10/2016):**

Três meninos estavam na mesa tentando montar um quebra-cabeças simples, de cinco peças e de cores diferentes, propositalmente a professora dispôs as peças embaralhadas com a intenção de saber qual seria a lógica que eles usariam para montar. Primeiro eles acharam que era um jogo só, eles logo criaram um esquema para separar por cor, para então montar, depois um deles comentou que estava muito difícil e que achava que não era um só, foi então que professora explicou que eram quatro jogos de quebra cabeça e que separar por cor tinha facilitado.

Depois de muito pensar e analisar as cores e figuras eles começaram a montar o quebra-cabeças, segundo eles, a parte do meio tinha que ser colocada por último, quando estavam quase acabando, chegou a hora do almoço, então acompanhamos o desapontamento deles ao achar que tudo estaria perdido, pois teriam que desmontar e guardar tudo. Foi então que eles começaram a pedir para ficar na sala e terminar, ou então terminar quando voltassem, para tranquilizá-los professora disse que tudo ficaria como estava e que na volta teria um tempinho para terminar de montar.

---

<sup>6</sup>Esse computador está disponível em todos os CMEIs de Curitiba.



FOTO 8: FOTO DO QUEBRA CABEÇA, RETIRADA NA VOLTA DO ALMOÇO  
FONTE: Maria Rita Ferreira (2016)

Atitudes como a da professora citada anteriormente, que de certa forma não interrompeu aquele momento no qual as crianças precisavam concluir o raciocínio que construíram para terminar de montar o quebra cabeça, tem um significado muito importante para as crianças. Ao brincar a criança se conecta em seu próprio universo lúdico, e por muitas vezes a inter-relação com o brinquedo possibilita à criança a (re) construção da realidade na qual está inserida sob o seu ponto de vista. Logo, a criança atua de forma intencional trazendo novos elementos à ludicidade, pois reconstrói o significado de coisas e objetos, trazendo novos elementos à brincadeira.

A ludicidade é um importante elemento da cultura infantil, uma vez que agrega à aprendizagem outros elementos importantes para o processo educativo da criança, tais como a sociabilidade e a produção imaginativa das crianças para a resolução dos problemas propostos nas brincadeiras.

Com base em nossas observações, constatamos que todo o movimento realizado pelas crianças nos cantos de atividades diversificadas, é alimentado pela reprodução das situações vividas por elas em seu cotidiano, as quais pela imaginação e pelo faz de conta, são reelaboradas e representadas nas brincadeiras. A aprendizagem perpassa as propostas por nós observadas, cada espaço é um convite para exploração e para a descoberta, ao valorizar as atividades lúdicas as professoras promovem às crianças a apropriação e a elaboração da cultura do meio em que vivem.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada por nós teve como objetivo analisar o ponto de vista das crianças em relação ao trabalho pedagógico com os CADs, como as crianças interagem com as propostas pedagógicas a elas ofertadas e qual a sua percepção em relação aos CADs que são espaços organizados pelos adultos com a intenção de ofertar várias possibilidades de brincadeiras de forma simultânea. Percebemos que é importante para o desenvolvimento da criança, que os espaços sejam pensados de forma a permitir a sua liberdade para realizar as atividades propostas na Educação Infantil. Assim, ambientes bem planejados criam condições para a interação do professor com a criança(s) proporcionando ricas experiências, exemplo disso foi a proposta do canto da cozinha que permitiu troca de experiências entre as crianças com vários fatores culturais e comportamentais envolvidos (as crianças recriaram situações cotidianas, por meio dos objetos utilizados na cozinha, demonstraram seus conhecimentos prévios, mas também incorporaram novos conceitos por meio da troca de informações com seus pares que também participaram da brincadeira). Nesse momento as crianças têm a possibilidade de escolher o que querem fazer e com quais pares desejam brincar, criando e recriando novas situações de acordo com sua imaginação e objetos, materiais e brinquedos disponíveis.

À medida que fomos participando das atividades ofertadas às crianças no CMEI no campo desenvolvemos a pesquisa, percebemos que a criança elabora de forma única e singular aquilo que está sendo proposto a ela, ou seja, cada criança interpreta e responde de maneira particular e própria às influências e representações do ambiente no qual está inserida, pois, a organização do ambiente, feita por meio dos CADs promove não somente a autonomia de cada criança, mas também a complexidade do ato de brincar. Exemplo disso, é o comportamento das crianças no que se refere às opções de brincadeiras apresentadas a elas no que diz respeito ao seu modo de resposta. Em muitos momentos, percebemos a transformação dos espaços de brincadeiras por meio da ação da criança. E de acordo com os conflitos que surgiam entre as crianças durante a brincadeira, cada qual impunha aos pares sua forma de ver e interpretar cada situação, isso demonstra que a criança como sujeito singular e

único não deixa de expor suas características individuais e de valores frente à convivência com seus pares.

Na organização e apresentação dos cenários dos cantos diversificados, percebemos que ao mesmo tempo em que as crianças interagem com tais cantos pelo modo como se apresentam, elas são tomadas pela inquietude constante de reorganizá-los e recriá-los de acordo com suas necessidades e objetivos dentro da intenção da brincadeira que está sendo desenvolvida no momento.

Voltamos a ressaltar que quando a criança é inserida na Educação Infantil, ela já vem de uma inserção dentro de um contexto social e cultural prévio, pois desde pequena já interagem com os adultos e demais pessoas que estão à sua volta. Ao iniciar sua experiência com a Educação Infantil, a criança está constantemente produzindo e reproduzindo cultura seja pelas situações cotidianas que revive dentro das brincadeiras propostas, seja pelo ato de recriar e dar novos significados a elas.

A organização dos ambientes para os cantos de atividades diversificadas realizada pelas professoras nos chamou muito a atenção ao longo do período que realizamos a pesquisa, pois nos impressionou a riqueza de detalhes em cada ambiente proposto, em especial o ambiente da cozinha, exemplo este que valida a ideia de que a brincadeira tem uma natureza social, desde muito cedo as crianças necessitam comunicar-se e compartilhar uma vida simbólica com os adultos que estão à sua volta.

A brincadeira permite à criança não somente a ampliação de seus conhecimentos sobre si, o outro, e o mundo que as cerca, mas também a experiência de viver novas situações as quais não conheciam até então. O brincar é elemento constituinte da cultura, é construído socialmente, e quando o professor ensina a criança a pensar, a conhecer a si própria, aos outros e ao mundo que a cerca proporciona a ela uma atividade social que promove a interação e o desenvolvimento de habilidades até então desconhecidas por ela.

Percebemos ao longo de nossas observações que é de extrema importância que o professor pense de maneira clara o propósito da brincadeira, pois as crianças estão constantemente nos mostrando que estão atentas às situações em sua volta, não apenas como meros expectadores passivos que

absorvem aquilo que lhes é apresentado, mas sim como sujeitos ativos, que elaboram novos significados e interpretações.

Podemos analisar um canto temático como um simples espaço do brincar, mas organizar cantos temáticos permitirá que a criança tenha escolhas em brincar sozinha ou em pequenos grupos, e, além disso, permitirá que a criança desenvolva a sua criatividade, possibilitando assim, diferentes formas de linguagens.

As propostas dos CADs observadas na unidade de pesquisa eram explicitamente reflexos de todo o trabalho de socialização realizado com as crianças, sobretudo de suas vivências fora do ambiente escolar. Narramos apenas algumas histórias, dando ênfase às narrativas que mais nos chamaram a atenção.

Procuramos evidenciar o brincar como linguagem importante na construção das culturas de infância, destacando o modo como eles interagem neste meio. Os CADs ao serem montados se tornaram cenários para criação, compreensão, transformação e imaginação. A ludicidade presente também os permitiu sonhar, pois o foco não estava só na professora e no que ela determinava como “poderiam ou não brincar”, elas se faziam presentes como mediadoras na brincadeira.

Percebemos em diferentes contextos que as crianças não eram tratadas como um ser “menor”, “*frágil*”, que precisa ser “*controlado*”, mais que sim, ocupavam o papel de crianças capazes de produzir cultura e aprendendo ter mais autonomia.

Certamente que este tipo de ação ainda é um grande desafio da educação infantil e da própria proposta dos CADs, afinal esta não é a única coisa que as crianças fazem em sala, fazer com que os cantos façam parte da rotina das crianças e seja usado como ferramenta pedagógica, ainda é algo que demanda um longo aprendizado das professoras. Uma transformação dos olhares, tanto das professoras em relação a si mesmas quanto dos olhares delas para as crianças. Para tanto, espaços mútuos de autoria precisam ser promovidos, contribuindo para que novos lugares sejam construídos, tanto para as crianças quanto para as professoras.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil /Ângela Meyer Borba. – 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 20/09/2016

BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em 20/09/2016

BRASIL. LEI nº. 9394, de 20.12.96: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 84, nº. 248. 23 dez 1996.

BRASIL. Parecer nº 20/09. Conselho Nacional da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009a.

BRASIL. RESOLUÇÃO 05/2009, aprovado em 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009b.  
BROUGÈRE. Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Traduzido por Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, M. I. C; RUBIANO, M. R. BONAGAMBA. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p. 100-130.

CORSARO. W. A. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: MULLER, F. & CARVALHO, A.M.A (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200015)> Acesso em: 10/08/2016.

CORSARO. W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *In* Revista Educação e Sociedade. Campinas, maio/ago. 2005. Vol. 26, nº91, p. 443-464. Disponível em: <<http://www.cedes.unica.br>> Acesso em: 15/08/2016

CLAUDINO; S. C. R. Em tudo o sabor de uma história. In: COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil diálogos**

**possíveis a partir da formação profissional.** São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012, p. 308-320.

CURITIBA. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil.** Planejamento e Avaliação: Orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com educação infantil. 2010.

FARIA, A. L. G. O Espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia G., PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** 2º ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007, p. 67-99.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S. **Brincar na educação infantil é coisa séria.** Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out/dez. 2004.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 145-158.

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

HORN, M. G. S. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 38, p. 29-32, jan. 2005.

MANTOVANI, S; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições.** Campinas, v. 10, n.1 (28) p.75-98, mar. 1999.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil fundamentos e métodos.** 5. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.