

Organização dos espaços na educação infantil: o lúdico como facilitador de práticas significativas

ANA CARLA CABRAL ¹
CHRISLEY SOARES FÉLIX ²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a organização/ambientação dos espaços relacionados à prática pedagógica baseada em jogos e brincadeiras do espaço na Educação Infantil, destacando a importância desse processo no desenvolvimento da criança, sobretudo nos princípios relacionados ao desenvolvimento do aspecto simbólico. Destacam-se os jogos e brincadeiras como fundamentais para práticas pedagógicas significativas, apresentando algumas possibilidades de organização e atentando para a importância do planejamento da prática docente. Espera-se, com esse estudo, contribuir para a ampliação de pesquisas e práticas pedagógicas que tenham como eixo a temática organização de ambientes e o uso de jogos e brincadeiras.

PALAVRAS-CHAVE: : Educação Infantil; Organização de ambientes; Jogos e brincadeiras.

1. INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no âmbito da educação infantil vêm se configurando a partir da mudança do olhar sobre a criança, desde a Constituição Federal de 88, quando a criança passa a ter direito à educação pública. Esse documento determina que a criança deve ser vista como sujeito de direitos e, assim, ela passa a ser reconhecida como cidadã em desenvolvimento, requerendo, então, uma atenção individualizada. Segundo esse preceito constitucional, lhe é assegurado o acesso a uma educação infantil de qualidade que contribua para seu desenvolvimento efetivo.

Como a conscientização do direito à educação e o reconhecimento de que a criança de 0 até 5 anos necessita de uma formação integral, em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo e social, que extrapola os limites da educação familiar, abre-se um caminho para toda uma nova perspectiva educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) ressaltam que a criança é um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

¹ Pedagoga e Psicopedagoga. Mestre em Educação. Professora universitária graduação e pós-graduação. Coordenadora pedagógica e coordenadora de Formação. Assessora Pedagógica de Formação de professores da Rede pública e privada.

² Pedagoga e Psicopedagoga. Mestre em Educação. Professora universitária e acompanhante pedagógica da rede pública de ensino de Belo Horizonte. Assessora pedagógica no âmbito da formação de professores.

Nesse sentido, cresce a conscientização de que as questões culturais, sociais e familiares também são de grande importância no desenvolvimento do indivíduo.

Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32).

Diante dessa nova maneira de valorizar a educação da criança, constata-se a necessidade em se pensar em práticas diferenciadas que contribuam para esse desenvolvimento. As reflexões surgem nesse cenário, apontando a necessidade de se focar a prática pedagógica nos sujeitos e no processo de interação e construção significativa. O professor passa a ser visto não mais como um transmissor de saberes, mas como um mediador que permite, a partir das estratégias apresentadas, o desenvolvimento e a aprendizagem significativa dos alunos.

Todos os sistemas insistem no valor da atividade, não em si mesma, como fim, mas visando aos fins que o educando gradualmente em si mesmo se proponha. Nesse caso, as atividades múltiplas e dispersas, coordenam-se em funções, quer dizer, passam a responder a alguma coisa sentida ou pensada pelo próprio educando, segundo cada idade ou grau de desenvolvimento. Admitida essa dimensão dinâmica, deverá utilizar as situações de jogo e atividades livres, embora nelas não se contenham (FILHO, apud VASCONCELOS, 1996, p.20).

Ainda de acordo com esse pesquisador, a expressão lúdica “é um ponto de partida, pelo qual os impulsos ou interesses se coordenam em propósitos a mais longo termo, ligados a projetos que exigem observação, análise, generalização, aquisição, enfim, dos quadros da vida social” (FILHO apud VASCONCELOS, 1996, p.20).

Nesse sentido, destaca-se a importância do trabalho com os jogos e as brincadeiras, que ganham espaço no contexto da educação escolarizada e passam a ser considerados como ótimas estratégias presentes na Educação Infantil.

Assim, verifica-se que os jogos e as brincadeiras têm sido objeto de estudos, nos últimos anos, das mais diversas abordagens, destacando-se a importância desses recursos no desenvolvimento da criança em fase escolar, questão fundamental dentro do currículo.

A partir do século XVI, o jogo, até então compreendido como descanso para o trabalho intelectual, passou a se destacar por suas virtudes pedagógicas, que passaram a ser discutidas principalmente pelos matemáticos, com base na compreensão de que o jogo ensina a pensar. O trabalho de Leibniz [s.d.] apud Duflo (1999, p. 24) é exemplo dessas ideias. Leibniz [s.d.] apud Duflo (1999) sustenta a ideia de que o jogo deve ser estudado porque oferece um espaço privilegiado para a inteligência humana. Sendo o homem assim mais criativo quando está no divertimento e ocorrendo pelo jogo a liberdade do espírito, a de análise de estratégias (inteligência tática) e o exercício da engenhosidade (CARVALHO, 2007, p. 20).

Vários autores, entre eles Kishimoto (1998, 2006, 2009), Capovilla (1997), Santos (2000), Brandão (2009), colocam que o jogo e a brincadeira constituem-se em ferramentas facilitadoras no processo de aprendizagem. Por meio da atividade lúdica, a criança expressa suas possibilidades funcionais de maneira efusiva e apaixonada, além de poder experimentar um leque variado de opções de atividade e ações.

O pesquisador Piaget teve, como um de seus objetivos de investigação, a “formação do símbolo na criança”. Como resultado, ficou evidenciado que o estágio mental do indivíduo é

modificado por meio do processo de acomodação e assimilação, gerando aprendizagem. Nesse processo, o uso de jogos, de acordo com a literatura disponível, se constitui como um instrumento eficaz para desenvolver a criatividade, a sociabilidade, a discussão, a imaginação, a capacidade de solucionar problemas e a interação da criança com o grupo e com o mundo que a cerca.

A partir desses estudos, faz-se necessário desenvolver uma abordagem reflexiva para ampliar os conhecimentos acerca da contribuição do jogo simbólico, da brincadeira de faz de conta e da organização do ambiente, evidenciando a relevância enquanto estratégias facilitadoras para que o aluno possa buscar e apropriar-se de conhecimentos, por meio do processo ensino-aprendizagem. Assim, neste artigo, pretende-se ampliar as discussões sobre a importância do brincar na Educação Infantil, enfatizando a perspectiva da criação de ambientes favorecedores da aprendizagem e relacionando esses espaços às possibilidades de desenvolver habilidades relacionadas ao campo simbólico da criança.

2 JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A brincadeira existe em qualquer lugar do mundo e é uma manifestação cultural presente na vida do ser humano. De acordo com Murcia (2005), é uma atividade natural dos sujeitos, sendo, portanto, uma ação antiga que ocorre de forma espontânea, e a criança mostra-se feliz pelo simples prazer de brincar, por meio de experiências e trocas. Nesse contexto, observa-se que os jogos e as brincadeiras sempre permearam a vida das crianças e são influenciados por gerações mais antigas com as quais a criança convive. Segundo Kishimoto (1998), o jogo tradicional infantil no Brasil “é um elemento folclórico e, por isso assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (KISHIMOTO, 1998, p.15).

Piaget (1978), Vygotsky (1991, 1994), Gomes (2004) e Kishimoto (1998, 2006, 2009), dentre outros pesquisadores, reforçam, em suas pesquisas, a importância e contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças, enaltecendo seus benefícios e potencialidades ao utilizá-los. Por meio deles, elas constroem e modificam, gradativamente, suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e motoras.

Oliveira (2005) enfatiza que a “brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo” (OLIVEIRA, 2005, p.160). Nesse sentido, o agir sobre o mundo se manifesta à medida em que a criança explora e experimenta o ambiente do brincar, e consegue assimilar as informações que provém de suas ações, as quais permitem a construção de conhecimentos por meio da interação com os seus pares.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p.27).

Vygotsky (1994) afirma que, na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (VYGOTSKY, 1994, p.117). Isso porque o brincar a impulsiona a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. “Na idade escolar o brincar não morre, mas é orientado para a realidade” (VYGOTSKY, 1994, p. 104). Zanluchi (2005) afirma que, “quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é por meio de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas” (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

Nesse trabalho, entende-se por múltiplas linguagens as diversas áreas de desenvolvimento relacionadas à expressão/linguagem corporal, artística, verbal, musical, etc.

Desde o primeiro jardim de infância, o educador e fundador Friedrich Froebel acreditava que a fase da infância era uma das etapas mais importantes do desenvolvimento e que a criança atuava como protagonista da sua aprendizagem. Esse pesquisador foi o primeiro a inserir os jogos no currículo de educação infantil, que eram os chamados jogos de construção e tinham uma relação com o faz de conta. Segundo ele, os jogos e as brincadeiras são os primeiros recursos no caminho do aprendizado e conceitos essenciais no desenvolvimento das habilidades da criança. Froebel apud Kishimoto (1996) afirmava que a criança, enquanto brinca, além de manipular objetos, expressa o seu imaginário, ou seja, suas representações mentais.

John Dewey³ apud Kishimoto (1998) traz outras contribuições com suas pesquisas, analisando a utilização do jogo como uma exploração livre, através do qual a aprendizagem acontece a partir de problemas encontrados no cotidiano. Esse filósofo ressalta o conhecimento como atividade dirigida, pautada na experiência, por isso a atividade lúdica torna-se imprescindível para o desenvolvimento infantil.

Enfatiza-se que, de acordo com Piaget (1978), o brincar constitui-se expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças enquanto brincam assimilam, acomodam e podem interferir na realidade. Nesse sentido, esse pesquisador destaca três tipos de estruturas de jogos infantis: de exercício, simbólico e de regra.

O jogo de exercício é explorado pela criança na faixa etária de 0 a 18 meses de vida até a manifestação da linguagem. Nessa fase, é importante destacar que a manipulação está associada ao prazer no momento em que realiza ações como agarrar, atirar, sugar, bater e chutar (PIAGET, 1978).

Os jogos de regras, por volta dos 6-7 anos de idade em diante, tem uma relação estreita com o meio social, a interação, no qual as normas são estabelecidas pelo grupo. Para esse mesmo autor, esses jogos têm ligações diretas com combinações sensório-motoras e com o intelectual (PIAGET, 1978). Os jogos de regras são apontados por Silva (2010) como um grande fomentador de desafios, o que provocará importantes conflitos cognitivos. Ao buscar soluções para o que foi proposto, a criança irá obter novos modos de pensar.

Já o jogo simbólico, colocado intencionalmente nesta ordem e em destaque neste artigo, devido à discussão da temática, aparece na fase do surgimento da linguagem, aproximadamente com 2 anos, até por volta dos 6/7 anos. Nessa faixa etária, a criança utiliza-se do jogo para explorar e testar as suas habilidades livremente. A criança passa a aceitar regras, o pensamento é egocêntrico, intuitivo e mágico, atribui características pessoais ao objeto (PIAGET, 1978).

Wadsworth (1997), referindo-se a Piaget, afirma que

a segunda forma de representação na qual as crianças deste período se engajam é o jogo simbólico. É possível observar uma criança com um bloco de madeira, brincando como se ele fosse um carro e dando-lhe todos os atributos de um carro. Isto é um jogo simbólico, um jogo de faz de conta, uma espécie de atividade não encontrada no nível sensório-motor (WADSWORTH, 1997, p.66).

Nesse sentido, o jogo e a brincadeira têm uma função cultural e social, uma vez que o brincar corresponde às manifestações próprias das crianças e do meio ao qual estão inseridas visto que, ao brincar, a criança necessita de estímulos para tal comportamento. Percebe-se que, por meio dos jogos, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo suas particularidades, sua marca pessoal e interpessoal e sua personalidade. "Quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais" (VYGOTSKY, 1998, p.17).

Independente de época, cultura e classe social, os jogos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria,

³ John Dewey foi um grande filósofo e educador norte-americano que constatou em seus estudos, assim como Vygotsky (1988) que "a vida social constitui a base do desenvolvimento infantil, cabendo à escola a importante tarefa de oferecer condições para a criança exprimir, em suas atividades, a vida em comunidade" (AMARAL, 1998, p.80).

de sonhos, onde realidade e faz de conta se confundem. O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo (KISHIMOTO, 1998, p. 65).

Percebe-se, assim, a importância, na Educação Infantil, de se possibilitar às crianças vivências práticas cotidianas para que a o desenvolvimento ocorra, “não em grandes acontecimentos, mas aconteçam na força do dia a dia, do corriqueiro dos pequenos eventos” (GANDINI e GOLDBERGER, 2002, p. 170).

Além disso, no contexto educacional, compreende-se a linguagem como mecanismo primordial para a construção do conhecimento. Pesquisas recentes apontam a importância da valorização do trabalho com as múltiplas linguagens, pois estas são consideradas como as capacidades humanas pelas quais o indivíduo pode se comunicar e se expressar no mundo por meio de variadas formas, sejam elas verbais ou não verbais. Nesse sentido, ressalta-se a instituição escolar como um espaço fértil para o desenvolvimento dessas linguagens que estão presentes no cotidiano, pois as crianças chegam à escola ávidas em aprender, trazendo com elas uma bagagem de conhecimentos prévios, oriundos das experiências de sua vida e de sua cultura como sujeito social.

Para um pleno desenvolvimento da criança, é preciso correlacionar cuidar, brincar e educar, como defendido nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), tendo em vista, como já ressaltado, a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de aprendizagem, uma vez que o brincar proporciona à criança expressar seus sentimentos e desejos por meio das linguagens, experimentar novas sensações e papéis e fazer descobertas sobre si e o seu entorno.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil -RCNEI (1998),

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23, v.01).

Jogos e brincadeiras podem ser ótimos recursos para facilitar a participação e a integração entre as crianças, já que terão oportunidades de compreender aquilo que estão fazendo para se expressar por meio de diferentes linguagens.

Nesse sentido, para desenvolver qualquer trabalho na educação infantil, as múltiplas linguagens se tornam imprescindíveis, principalmente quando diz respeito ao desenvolvimento integral na infância.

...cada linguagem desenho, escrita, modelagem, jogo simbólico, culinária; os fenômenos da natureza, histórias infantis; os jogos de mesa ou de pátio individuais ou grupais, tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios. E esta característica as faz diferentes umas das outras e perde olhares diferenciados para serem entendidas e apropriadas, seja pelas crianças, seja pelos adultos. Essa característica e suas consequências conceituam diferentes linguagens como objetos de conhecimento (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 33).

Corroborar-se o exposto por Junqueira Filho (2005) com os RCNEI (1998, p.48), os quais apontam que as diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais.

3 ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES: TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS

Os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) destacam, também, a importância da organização dos materiais na Educação Infantil, bem como dos tempos e espaços. Nesse processo, faz-se fundamental pensar o tipo de material, associando-o às características de cada faixa etária.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

Neste artigo, o jogo simbólico (faz de conta) será destacado na importância de valorizar as ambientações para que estimulem o brincar, privilegiando o exercício da autonomia infantil à medida que a criança aprende a fazer escolhas e a tomar decisões.

Craidy e Kaercher (2001) relatam que

Vygotsky enfatiza a importância do brincar e da brincadeira do faz de conta para o desenvolvimento infantil. Por exemplo, quando a criança coloca várias cadeiras uma atrás da outra dizendo tratar-se de um trem, percebe-se que ela já é capaz de simbolizar, pois as cadeiras enfileiradas representam uma realidade ausente, ajudando a criança a separar objeto de significado (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.30).

A ludicidade no processo de ensino e aprendizagem auxilia as crianças no desenvolvimento da responsabilidade, da autoexpressão e da cognição. Por meio do estímulo, a criança sente-se incentivada e, sem perceber, desenvolve várias habilidades cognitivas e sociais a partir das experiências proporcionadas.

Segundo Oliveira (2005),

A brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos, organizados ou não em cenários (casa de bonecas, hospital, etc.), que contém não só temas, mas também regras. Em virtude disso, o professor pode organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas que possibilitem às crianças estruturar certos jogos de papéis em atividades específicas (OLIVEIRA, 2005, p.231).

Faz-se necessário que a escola seja viva e os ambientes modificados de acordo com as intenções educativas do professor. Romper com classes fechadas e carteiras enfileiradas é a ideia com a proposta de se trabalhar com ambientações. De acordo com Vygotsky (2000), é justamente interagindo com os outros que a criança constrói significados e avança em seu conhecimento, somando a experiência nova àquelas já vivenciadas por ela.

Forneiro (1998) ressalta que o ambiente incorpora o conjunto do espaço físico e das relações que os sujeitos estabelecem nele.

O ambiente pode ser assim definido como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, podemos dizer que o ambiente "fala", transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos

segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Assim, organizar/ambientar espaços escolares tem como objetivo estimular, provocar, acolher, instigar o interesse das crianças a fim de proporcionar a troca entre elas, sendo um fator determinante da proposta pedagógica lúdica. O planejamento desses ambientes visa criar situações para que as habilidades das crianças sejam estimuladas de forma integral a fim de que aprimorem suas capacidades motoras, cognitiva, afetivas e sociais, e ocorra uma aprendizagem significativa.

Por meio das ambientações, os espaços são organizados de várias maneiras, de acordo com as possibilidades que eles permitem. O professor seleciona, organiza e apresenta materiais, que ficam à disposição das crianças, a fim de estimular o desenvolvimento da linguagem oral, a representação de papéis, a exploração de materiais e a interação entre elas. Nesse sentido, os professores são promotores da aprendizagem responsável pela dinâmica entre materiais, instrumentos e reflexão.

Escolhas mais diretas logo se tornam possíveis, tais como as que se referem aos objetos com os quais brincar ou aos companheiros com quem interagir. Mas essas escolhas, também, dependem muito da maneira como o adulto organiza a rotina e dispõe o ambiente. Nesse sentido, a organização do espaço é um procedimento recomendado para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros. Pode-se pensar, por exemplo, numa sala onde haja, num canto, instrumentos musicais, no outro, brinquedos de faz-de-conta e, num terceiro, blocos de encaixe, permitindo que as crianças possam circular livremente entre um e outro, exercitando seu poder de escolha, tanto em relação às atividades como em relação aos parceiros (BRASIL, 1998, p.31).

Assim, os professores constroem um ambiente de aprendizagem que lhes permite observar a ação construtiva da criança. O contexto é criado para que as crianças vivenciem e coloquem em jogo suas habilidades e suas estratégias de descobertas e aprendizagem. O movimento proporcionado é o de dar voz às crianças, já que as experiências são contextuais.

No Parecer CNE/CEB n. 20/2009, o relator faz uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e destaca o papel do docente na organização do tempo e do espaço na educação infantil:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (BRASIL, 2009, p. 14).

Essa organização vai ao encontro das significativas experiências consolidadas na cidade italiana de Reggio Emilia que, desde o final do século XX, foi referência para se repensar a organização de práticas pedagógicas e dos espaços escolares. De acordo com suas ideias, lugares não são somente a soma dos espaços físicos, mas são os promotores da dinâmica da relação onde as coisas acontecem e que tomam formas de acordo com a intenção educativa, e, por isso, devem ser mutáveis. “Os nossos ambientes são espécies de paisagens de possibilidades e de sugestões. Todo espaço da escola favorece as relações das crianças entre si e com os materiais” (REGGIO

CHILDREN, 2014).

Por meio da organização dos espaços/ambientes, torna-se possível oferecer às crianças possibilidade de interação com o meio e com os objetos dispostos, promovendo momentos de exploração, significação e aprendizagem.

Segundo Craidy e Kaercher (2001), quando se trata da organização das atividades no tempo, “todos os momentos, sejam eles desenvolvidos em espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação” (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p.30).

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 1998, p. 55-58).

Segundo os pesquisadores Edward, Gandini e Forman (1999), o foco na representação simbólica contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de 7 expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

O jogo simbólico (faz de conta) é fator fundamental para o desenvolvimento das percepções das crianças em relação ao mundo real. Por meio dele, a criança tem a oportunidade de reviver experiências, realizar imitações vivenciadas em seu cotidiano e até mesmo resolver conflitos internos.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a supera, progressivamente, suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p.28).

Nesse processo de trabalhar a partir da perspectiva de organização do espaço, faz-se necessário estabelecer com clareza os objetivos de aprendizagem, bem como explorar aspectos e materiais adequados ao perfil da faixa etária, coerentes às intenções pedagógicas.

No aspecto do planejamento pedagógico, em uma proposta de trabalho que privilegie o uso de espaços ambientados, pensar o tempo previsto para a exploração dos espaços e o modo como estão organizados os objetos, a partir da faixa etária das crianças, é fundamental.

Para se trabalhar o jogo simbólico é necessário que a organização do ambiente traga elementos do cotidiano das crianças e lhes permita tal aproximação ao espaço que garanta que as mesmas tenham a possibilidade de vivenciar papéis sociais e expressar, por meio da brincadeira, sentimentos e entendimentos sobre o mundo no qual está inserida.

Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da

brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998, p.28)

Outro aspecto fundamental nesse processo de organização do espaço, buscando contribuir para o jogo simbólico é diversificar as estratégias. É importante que seja propiciado às crianças oportunidade de vivenciar papéis variados (se colocar no lugar do colega, da mãe, do irmão, da professora, dentre outros). Para isso, há a necessidade de se variar os objetivos disponibilizados e apresentar boas estratégias que favoreçam a exploração do espaço.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (BRASIL, 1998, p.27).

Por fim, destaca-se que, para a efetivação de práticas pedagógicas pautadas no trabalho com a organização do espaço, não é necessário um espaço grande ou uma variedade significativa de materiais. O mais importante nesse trabalho é a percepção do espaço educativo enquanto facilitador do processo de aprendizagem, sendo necessário pensar a sala de aula como um lugar que permite, em um mesmo espaço, diferentes organizações espaciais (independente do seu tamanho) e os materiais, mesmo que em pequena quantidade, enquanto objetos que podem ser utilizados na esfera do simbólico, assumindo várias funções, em diferentes contextos (uma caixinha de suco pode ser um carrinho em um determinado ambiente, um personagem em outro e um telefone em outro, por exemplo).

A perspectiva está em qualificar os espaços, tornando-os significativos e mágicos ao mesmo tempo.

4 O LÚDICO NO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: relação entre o ambiente e as práticas pedagógicas

Como ressaltado por este trabalho, por meio dos espaços ambientados, o dia a dia escolar torna-se mais atrativo e dinâmico, possibilita à criança a ampliação de conhecimentos, facilita o processo de ensino e aprendizado, já que a leva a um aprendizado gradativo e mais eficaz.

Kishimoto (1996) afirma que as brincadeiras e o jogo, nesse contexto, devem ser utilizados como recursos capazes de permitir a racionalidade, ajudar na imaginação, na criatividade e no desenvolvimento de habilidades. A interação social que o jogo possibilita torna-se a compreensão favorável para uma futura teorização de conceitos.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998, p.28).

Além disso, o desafio por meio do jogo irá provocar o interesse e o prazer, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais significativa.

Nesse contexto, segundo Freire (2002), o educador deve ser “um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos que facilitem mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e apreendido pelos alunos” (FREIRE, 2002, p. 17). O professor precisa atuar de diversas maneiras, ora como fornecedor de informações de maneira direta, por meio das ambientações, ora para deixar que a criança por si só encontre as suas soluções de forma intuitiva e natural.

O professor sozinho pode tornar um espaço, ainda que pobre de recursos, em um rico ambiente educativo; no entanto, um rico espaço pode ser também um paupérrimo ambiente educativo. Material sozinho não funciona. Ele precisa ser humanizado. Ele precisa vir para dentro da vida do conhecimento que se busca (ALMEIDA, 2003, p. 23).

Para isso, o mediador deve planejar ambientações para que possa atuar da zona de desenvolvimento proximal. Assim, a criança “comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e, também, aprende a separar objeto e significado” (OLIVEIRA, 1999, p.67).

Para Vygotsky (1991), a zona de desenvolvimento proximal é “a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial, ou seja, a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que ainda realiza somente com a ajuda do outro” (VYGOTSKY, 1991, p 97). Para tanto, ao iniciar o trabalho como mediador, é preciso investigar até onde a criança já chegou, o que realiza sem a intervenção e como a criança resolve os desafios com o apoio do outro, ou seja, é preciso diagnosticar a aprendizagem individual de cada aluno para se pensar em qual situação de aprendizagem convém propor.

Ressalta-se que, no processo de ensino-aprendizagem, a trajetória e a bagagem de conhecimento de cada aluno devem ser vislumbradas para alcançar os objetivos propostos de forma natural e lúdica, por meio da valorização e articulações das diversas competências.

Nesse sentido, o professor, de acordo com Monken (2015), precisa conhecer e incluir as múltiplas linguagens, os saberes das diversas disciplinas ou conhecimentos, incluir os saberes pedagógicos para estimular todos os alunos que estão inseridos no processo, respeitando a diversidade e as diferenças culturais e sociais de forma natural para o aluno, visando que este amplie seus conhecimentos.

Sendo assim, a escola tem como função auxiliar o seu desenvolvimento enquanto ser humano, e a construção do conhecimento, aspectos esses que estão interligados. O educador auxilia, então, na preparação e organização de propostas coerentes com os interesses que as crianças buscam, tendo em vista cada faixa etária.

Nesse contexto, o trabalho com as múltiplas linguagens é estimulado para que as crianças possam vivenciar e explorar o ambiente a sua volta e expressar a si mesmas por meio de palavras, desenhos, montagens, teatro, música e outras formas de expressão.

Faz-se necessária a intervenção do mediador para que se possa explorar e aplicar, de forma natural e criativa, os jogos em potencial. Segundo Cagliari (1999),

Ser “mediador” não pode ser entendido apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador deve significar, antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos (CAGLIARI, 1999, p.225).

Para finalizar, destaca-se que a infância é a fase da descoberta, das experiências. O professor torna-se fundamental enquanto mediador de práticas significativas que favoreçam a interação, a reflexão e a produção de conhecimentos. Nesse contexto, a organização dos espaços escolares permite que a criança explore seus limites, vivencie, de maneira lúdica, situações vividas no cotidiano, e elabore possibilidades de lidar com o real, desenvolvendo o senso crítico e habilidades das diversas áreas de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos espaços/ambientes escolares favorece a interação da criança com os espaços, ao mesmo tempo em que contribui para seu desenvolvimento de forma significativa.

Nesse trabalho, buscou-se suscitar, por meio dos apontamentos apresentados, reflexões pedagógicas sobre o processo de aprendizagem do aluno da educação infantil, destacando a importância do exercício do jogo simbólico.

Compreender a criança enquanto sujeito ativo e capaz de interagir com o meio e produzir conhecimentos é fundamental para que o professor coloque no centro de sua ação atividades que envolvam a imaginação e estimulem a participação e interação. Nesse sentido, destaca-se o brincar, por meio dos jogos e as brincadeiras, que “ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico (SANTOS, 2000, p.37).

Nesse contexto, a organização dos espaços, no âmbito da Educação Infantil, apresenta-se como uma estratégia favorecedora de práticas pedagógicas significativas, contextualizadas, envolventes e que permitem ao professor e às crianças trocas de experiências e de vivências de papéis sociais diversos.

Para tal, é importante que o professor avalie as possibilidades de uso dos materiais e, principalmente, planeje suas ações tendo como referência a idade, o perfil das crianças, bem como, as práticas mais coerentes à proposta e intenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica -Técnicas e Jogos Pedagógicos. 6ª Ed. _ Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, vol. 2, 1998.

CARVALHO, Levindo D. Imagens da infância: brincadeira, brinquedos e cultura. 2007, Dissertação (Educação), UFMG.

CAGLIARI, Gladis Massini & CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das Letras: a escrita na alfabetização. São Paulo: Fapesp, 1999 (Coleção Leitura no Brasil)

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglésias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São

Paulo: Paz e Terra, 2002.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

GOMES, M. Fátima C. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 8, n. 45, maio/jun., 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KISHIMOTO, T M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: *ÁTICA*, 1996.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

MONKEN, Eliane Maria Freitas. Múltiplas Linguagens. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2015.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. São Paulo: Martins Forte, 1990.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

REGGIO, Children. Projeto Zero. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Trad. Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. Revista de Educação Brasileira. Rio Janeiro: ANPED, n.16, p. 32-33, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, T. A. C.; GONÇALVES, K. G. F. Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte, 2010

VASCONCELOS, M. S. A difusão das ideias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOSTKY, Lev S. Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. 2ª ed. Madrid: Visor Dis, 2000.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina: O Autor, 2005.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. Tradução Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.