

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

MAKSILANE EUDILANE BENTO

**“ELA APRENDE ATRAVÉS DO BRINCAR” – UM ESTUDO SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE BRINCADEIRA EM UM CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE DIAMANTINA, MINAS GERAIS**

Diamantina

2019

MAKSILANE EUDILANE BENTO

**“ELA APRENDE ATRAVÉS DO BRINCAR” – UM ESTUDO SOBRE A
ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE BRINCADEIRA EM UM CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE DIAMANTINA, MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos

**Diamantina
2019**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B478e	<p>Bento, Maksilane Eudilane. "Ela aprende através do brincar": um estudo sobre a organização dos espaços de brincadeira em um centro municipal de educação infantil de Diamantina, Minas Gerais / Maksilane Eudilane Bento, 2020. 128 p.: il.</p> <p>Orientador: Vinicius Sales dos Santos</p> <p>Dissertação (Mestrado – Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.</p> <p>1. Educação infantil. 2. Brincar. 3. Crianças de três anos. 4. Organização de espaços e ambientes para a brincadeira. 5. Proinfância. I. Santos, Vinicius Sales dos. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372.2</p>
-------	---

MAKSILANE EUDILANE BENTO

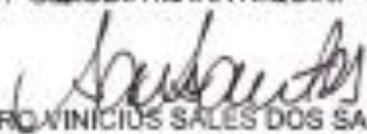
"ELA APRENDE ATRAVÉS DO BRINCAR" - UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE BRINCADEIRA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE DIAMANTINA, MINAS GERAIS

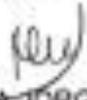
Dissertação apresentada ao MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de MESTRADO como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRA EM EDUCAÇÃO

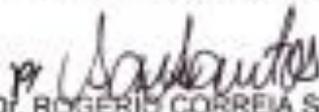
Orientador (a): Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales Dos Santos

Data da aprovação : 16/12/2019


Prof.Dr.ª CLAUDIA MARA NIQUINI - UFVJM


Prof.Dr. SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS - UFVJM


Prof.Dr.ª NÁDIA MARIA JORGE MEDEIROS SILVA - UFVJM


Prof.Dr. ROGERIO CORRÊA SILVA - UFMG

Diamantina
2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
DIAMANTINA – MINAS GERAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



ATESTADO DE DEFESA POR VIDEOCONFERÊNCIA

Atesto para os devidos fins que no dia 16 de dezembro de 2019, às 14h, nas dependências da UFVJM – em Diamantina, foi realizada a defesa de dissertação/tese da discente MAKSILANE EUDILANE BENTO com o trabalho intitulado ***“ELA APRENDE ATRAVÉS DO BRINCAR”***: um estudo sobre a organização dos espaços de brincadeira de um Centro Municipal de Educação Infantil de Diamantina, Minas Gerais, no Programa de Pós-graduação em Educação.

Na qualidade de presidente da banca, atesto que o Prof. Dr. Rogério Correia da Silva (docente da UFMG), participou através de videoconferência.

Em virtude da participação remota do membro da banca acima indicado, eu, Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos, enquanto servidor público, no gozo de fé pública, assino no lugar desse na Ata de Defesa e na Folha de Aprovação da referida defesa.

Por ser verdade, dou fé e assino o presente atestado.

Diamantina, 16 de dezembro de 2019.



**Diamantina
2019**

AGRADECIMENTOS

A Deus, quem permitiu a vida e a bênção do despertar a cada amanhecer. A tua luz divina não me deixou desistir neste longo e incansável mergulho profundo em mim mesma, no qual buscava me reafirmar enquanto pessoa, mulher, esposa, filha, irmã, tia e madrinha, professora pesquisadora e profissional.

Ao Professor Doutor Sandro Vinicius Sales dos Santos, que orientou e guiou todos os passos dessa caminhada, a quem devo a honra desta dissertação. Cresci e me desenvolvi enquanto estudante, pesquisadora e profissional durante todo este percurso. Sem dúvida estes dois anos foram os mais difíceis, contudo foram de grande aprendizado. Sou grata pela maneira primorosa e sensível, com a qual fez todas as correções. Você pontuou cada vírgula fora do lugar, mesmo as entrelinhas foram observadas com extrema atenção. Agradeço principalmente pela exigência em suas orientações e direcionamento. Sem pulso firme não é possível navegar! Obrigada por ter se colocado à frente, conduzido todo processo, pela compreensão, solidariedade e respeito com a minha produção escrita. E por me dizer constantemente seja “autora do seu trabalho”! Enfim, fica aqui a minha eterna gratidão!

Às Professoras Doutoradas Nádia Maria Jorge Medeiros Silva e Cláudia Mara Niquini, e ao Professor Doutor Rogério Correia da Silva, pois sem os quais esse trabalho não teria o mesmo valor. Obrigada pelas considerações valiosas, atentas e precisas para com este trabalho. Gratidão pela gentileza ao pontuar o que estava bom e, principalmente, pela sutileza e carinho para revelar o que não estava bom. É isso que torna este processo valoroso! Gratidão imensa!

Não poderia neste momento me esquecer do Professor Doutor José Rafael Madureira, orientador do TCC da Licenciatura em Educação Física. Ele foi o primeiro professor a me incentivar a perceber a criança na sua plenitude e em suas peculiares formas de produção cultural, pelas quais se apropria do mundo. Orientou-me a ler, compreender e escrever sobre a sensibilidade da infância e a maturidade da fase adulta. Foi quem me impulsionou para o primeiro trabalho sensível e cuidadoso com os pequenos, fazendo-me lembrar constantemente a criança existente em mim. Gratidão, Professor, por enveredar-me por caminho com e pelas crianças!

A toda a equipe do PPGED, professores, técnicos e colegas, obrigada. Em especial a Lidiane Gonzaga, colega de turma e de trabalho com quem muito aprendi e compartilhei anseios da minha formação, compartilhando experiências. A sua aura sempre harmoniosa, mesmo em meio a tribulações conseguia proferir palavras de amizade e carinho; tenho você no meu círculo valioso de pessoas queridas. Um pouco mais sobre resiliência foi que aprendi contigo. Gratidão Lidi!

Sou grata às crianças e docentes do CMEI, que me abriram as portas e me receberam com tanto carinho, compartilhando comigo o seu dia a dia, doando-me sorrisos, abraços e alegrias. Vocês foram responsáveis pela pesquisadora que me tornei ao passo que compreendi que pesquisar não é se tornar imparcial à realidade, mas tornar-me parte dela com um olhar mais refinado e crítico.

Gratidão a minha mãe Lindaura, sempre amável, zelosa, preocupada, pronta a me socorrer. Acolheu-me no teu canto outra vez, para que eu pudesse encarar esta jornada que sabia ela,

não seria fácil. A sua ternura, o seu amor incondicional, as suas palavras ditas com voz serena, sempre me fortaleceram, principalmente nos momentos de insegurança! Você, minha mãe, confiou no meu projeto antes mesmo de ele ser aprovado. Como sempre, minha mãe, você é a primeira pessoa a posicionar e firmar primeiramente o tijolo para edificar os nossos sonhos, meus e dos meus irmãos! A ti, minha mãe, que jamais poderei retribuir, infinito amor! Gratidão eterna!

Ao meu “brow” amado maninho Pedro que cuidou para que a rede nunca faltasse, sou grata, maninho, por não me deixar na mão nunca! À minha amada e superprotetora maninha Keila a quem devo este título. Foi por sua causa que cheguei até aqui. Não fosse você não me teria sequer inscrito. Obrigada por tanto zelo, carinho e dedicação!

Aaaah, sem palavras para falar do meu amado sobrinho e afilhado, José Miguel, por quem inúmeras vezes deixei de escrever ou estudar para simplesmente brincar. Quem resiste ao chamado de um pequenino te dizendo: “*quero ficar com dindinha! Vou estudar com você dindinha!*”! Gratidão por tantas vezes me tirar do cansaço da telinha e me permitir brincar contigo!

Ao meu esposo Luciano, a quem devo minha gratidão, meu amor e carinho. Ele sabia desde o início que não seria fácil, que passaríamos a viver a 300 km de distância por mais dois anos, mesmo com apenas um ano do nosso casamento. Ainda assim você foi amoroso, compreensivo. Sei que durante esses dois anos você sofreu junto comigo, sentiu a ausência, a ansiedade, a saudade, a dor de não estar perto nos momentos de insegurança e, principalmente, de alegrias. Vivemos este processo da maneira que nos foi possível, mas, como sempre, o amor foi soberano, nos manteve firmes. Espero que possamos, juntos, viver inúmeros outros desafios!

A toda a minha grande família, em especial a minha querida avó Maria, que por inúmeras vezes, me puxou as orelhas por não poder ir visitá-la. A minha dindinha Lucia, e seus filhos Davi e Moises pelos momentos de descontração, com pipocas, conversas e risos. A todos que torceram, mesmo à distância, para que eu pudesse concluir este projeto, e que com palavras doces e de fé me incentivaram e contribuíram para eu seguir sempre em frente! A minha Leona que sofreu com a minha ausência, a falta dos passeios.

Aos meus colegas de trabalho, a todos que fazem parte da família Movimento, que me deram forças nesta jornada, por serem solidários e cobrir minhas inúmeras faltas. Muito obrigada! Em especial aos meus queridos alunos da Hidro e da Natação: vocês são uns amores, sinto-me imensamente grata e lisonjeada com o carinho que recebo de vocês, por sentirem a minha falta durante os períodos de ausência em função da construção deste trabalho e imensamente feliz por desejarem o meu retorno! Não há um professor sem a luz que o faz brilhar, e esta luz que dá o brilho à minha profissão, são vocês meus alunos!

GRATIDÃO é o sentimento que tenho para o tempo em que eu viver!!!

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar os ambientes de brincadeira na educação da criança de três anos de idade de acordo com a organização dos espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil. Para dar conta da complexidade do referido objeto de estudo, esta pesquisa se apoiou em um referencial teórico composto por autores/as da área da educação da criança de zero a seis anos, entre os quais destacamos: Forneiro (1998); Gandini (1999; 2016); Barbosa (2000); Garanhani (2002); Horn (2004); Kulhmann Jr (2010); Tiriba (2010); Camões, Toledo e Roncarati (2013). Do ponto de vista metodológico, o estudo se configurou como uma pesquisa qualitativa baseada nos pressupostos da observação participante, tendo como principais instrumentos de produção de dados: a análise documental, entrevistas e observação do cotidiano de uma turma de crianças. Os sujeitos participantes do estudo foram 20 crianças de três anos de idade (14 meninos e 06 meninas), a professora de referência, a coordenadora e a supervisora da instituição. A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil situado em Diamantina, Minas Gerais, única instituição de Educação Infantil do Município, projetada para receber crianças de zero a seis anos, construída pela Prefeitura a partir de verba destinada pelo Programa PROINFÂNCIA do Governo Federal. Os resultados da dissertação apontam a existência de dissonâncias entre o previsto no projeto arquitetônico e de engenharia e a ocupação e usos dos espaços do Centro de Educação Infantil, pois diversos espaços destinados ao brincar, constantes no projeto de edificação da instituição não são utilizados no planejamento cotidiano das profissionais de educação infantil. Já as crianças apresentam formas peculiares de ressignificar os espaços organizados pelas docentes. Assim, os dados do estudo evidenciam que não basta ter espaços projetados para as crianças, pois ele, por si só, não garante o desenvolvimento pleno de meninos e meninas. Nesse sentido, faz-se necessário considerar as complexas e intrincadas relações entre o espaço físico e o projeto pedagógico da instituição, com vistas a contribuir para o desenvolvimento global da criança. A pesquisa revelou também a necessidade de considerar as falas e as ações de meninos e meninas na organização dos espaços da instituição de educação infantil. É preciso trazer essas crianças para o debate relativo à organização do espaço e, sobretudo, considerá-las como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Educação infantil; brincar; crianças de três anos; organização de espaços e ambientes para a brincadeira; PROINFÂNCIA.

ABSTRACT

This study aims to analyze the play areas in three years old children's education, according to the organization of the spaces at a Municipal Center for Early Child's Education. In order to achieve such complexity, this research was based on a theoretical framework composed of authors from the field of early child education (up to six years old), such as: Forneiro (1998); Gandini (1999; 2016); Barbosa (2000); Garanhani (2002); Horn (2004); Kulhmann Jr (2010); Tiriba (2010); Camões, Toledo and Roncarati (2013) among others. When it comes to methodology, the study was configured as a qualitative research based on the assumptions of participant observation and its main instruments of data production are document analysis, interviews and daily observation of a children class. The participants were 20 three-year-old children (14 boys and 06 girls), the teacher, the coordinator and the institution's supervisor. The field research was carried out at a Municipal Center of Early Childhood Education in Diamantina, Minas Gerais, which is the only institution of Early Childhood Education in the Municipality designed to receive children from zero to six years old, built from funds allocated by a Program of the Federal Government called PROINFÂNCIA. This work findings point out that there are incompatibilities considering what is foreseen in Architectural and Engineering Project and space occupation and use at the Early Childhood Education Center. Several spaces intended for children's play including in the institution's building project are not properly used. On the other hand, children present peculiar ways of resignifying the spaces as organized by the teachers. Thus, the study data show that having spaces designed for children is not enough, as it does not guarantee the full development for boys and girls. It is also necessary to consider the complex and intrinsic relationships between physical space and pedagogic project in order to contribute to the overall development of these children. The research also showed the need to consider boys and girls speeches and actions in the organization of spaces in early childhood education institution.

Keywords: Early childhood education; play; three years old children; organization of play areas; PROINFÂNCIA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos associados ao conceito de espaço e ambiente	46
Figura 2 – Fachada da entrada do CMEI	58
Figura 3 – Planta baixa do CMEI	60
Figura 4 – Brinquedoteca	61
Figura 5 – Banheiros adultos: feminino e masculino.....	62
Figura 6 – Corredor de acesso à cozinha, ao banheiro e à lavanderia.....	62
Figura 7 – Banheiros infantis: feminino e masculino.....	63
Figura 8 – Banheiro infantil masculino.....	63
Figura 9 – Banheiro infantil feminino.....	63
Figura 10 – Refeitório: café da manhã crianças da tia Sofia.....	64
Figura 11 – Sala de referência: maternal III e Primeiro período.....	65
Figura 12 – Sala de referência: maternal I e II.....	65
Figura 13 – Sala de referência: maternal III e solário.....	66
Figura 14 – Caixa de areia e anfiteatro.....	67
Figura 15 – Pátio coberto.....	68
Figura 16 – Pátio: entrada do CMEI.....	68
Figura 17 – Espaço que comunica caixa de areia ao anfiteatro.....	69
Figura 18 – Hall de entrada do CMEI.....	69
Figura 19 – Jardim da entrada do CMEI.....	69
Figura 20 – Caderno de planejamento da professora.....	75
Figura 21 – Pra que duas filas? Que tal uma só?	76
Figura 22 – Crianças brincando de faz de conta.....	92
Figura 23 – Joffre colhendo folhas verdes para o guisado.....	93
Figura 24 – Guisado com elementos naturais.....	93
Figura 25 – Brincando com as bolhas.....	94
Figura 26 – Explorando elementos naturais.....	95
Figura 27 – Organização dos livros, jogos e brinquedos na brinquedoteca.....	96
Figura 28 – Espaço de acesso à caixa de areia	97
Figura 29 – Caixa de areia	97
Figura 30 – Momento da leitura.....	100
Figura 31 – Momento da leitura (continuação)	101

Figura 32 – Organização para a chegada das crianças.....	102
Figura 33 – O despertar na sala da tia Sofia.....	103
Figura 34 – Cantinho da leitura.....	103
Figura 35 – Richard explorando o livro	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Produção científica por região.....	23
Gráfico 2 Localização das crianças do CMEI.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Caracterização das crianças de três anos	73
Quadro 2 Relação de profissão dos pais das crianças de três anos	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Trabalhos encontrados por ano	22
Tabela 2 Trabalhos encontrados por Estado da Federação.....	24
Tabela 3 Trabalhos organizados por Ano, Universidades e Estados.....	25
Tabela 4 Agrupamentos das teses e dissertações.....	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA – Bahia.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

CE – Ceará.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

EAD – Educação à distância.

FAVENI – Faculdade em Venda Nova do Imigrante.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MG – Minas Gerais.

PA – Pará.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

PR – Paraná.

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

RJ – Rio de Janeiro.

RS – Rio Grande do Sul.

SC – Santa Catarina.

SE – Sergipe.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UCAM – Universidade Cândido Mendes.

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina.

UDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UEM – Universidade Estadual de Maringá.

UEPA – Universidade do Estado do Pará.

UFC – Universidade Federal do Ceará.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado Da Bahia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
1.1 Tipos de pesquisa, seus objetivos e estratégias metodológicas.....	26
2 BASES CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DOS ESPAÇOS E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
2.1 A educação infantil no contexto brasileiro.....	37
2.2 Organização dos espaços na Educação Infantil.....	44
2.3 Brincar na Educação Infantil.....	49
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A BRINCADEIRA.....	54
3.1 Caracterização do CMEI.....	57
3.2 Disposição e caracterização dos espaços onde se brinca.....	59
3.3 Caracterização dos sujeitos.....	70
4 O BRINCAR NO CONTEXTO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	79
4.1 O brincar e a organização dos espaços nos documentos oficiais da educação infantil pela secretaria municipal e do CMEI	80
4.2 O que as edificações do CMEI revelam quanto ao lugar da brincadeira na educação da criança de três anos de idade	87
4.3 Concepções dos profissionais do CMEI sobre os espaços e ambientes para a brincadeira.....	90
5 REESCREVENDO UM NOVO COMEÇO.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal objetivo compreender o lugar da brincadeira na educação da criança de três anos, a partir da análise da organização dos espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Diamantina, MG. Tal estudo encontra-se inscrito na linha de pesquisa Currículos, Avaliação, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, na medida em que pretende revelar parte significativa do currículo, organizado cotidianamente pelas professoras para as crianças de três anos em um Centro Municipal de Educação Infantil, situado em Diamantina, Minas Gerais.

Ao iniciar esta introdução, faz-se necessário explicar o título da dissertação. “*Ela aprende através do brincar*” foi uma frase dita por uma das profissionais que atua no CMEI investigado e revela muito mais do que os processos de aprendizagem das crianças. Revela, na realidade, um processo de constituição dos seres humanos. Brincamos porque somos humanos e nos tornamos humanos na medida em que temos a possibilidade de partilhar experiências culturais por meio da brincadeira. Eis a contradição em torno da brincadeira.

Assim, frente a este pressuposto e objetivando dar conta da complexidade do citado objeto de estudo, este trabalho apoiou-se em um referencial teórico composto por autores/as da área da educação da criança de zero a seis anos, dentre os quais destacamos: Forneiro (1998); Gandini (1999; 2016); Barbosa (2000); Garanhani (2002); Horn (2004); Kulhmann Jr. (2010); Tiriba (2010); Camões, Toledo e Roncarati (2013).

As questões pertinentes à organização dos espaços da Educação Infantil e o que ela revela sobre o lugar da brincadeira nos processos de educação e de cuidado relativos às crianças de até seis anos surge de inquietações ocorridas no período em que cursei a graduação em Educação Física. Durante o estágio curricular supervisionado, passei a conhecer e percorrer caminhos que me aproximaram do tema. As observações dos espaços em projetos desenvolvidos nas Instituições de Educação Infantil, a convivência com os professores, as percepções das relações destes com as crianças e as relações de meninos e meninas com os espaços dos CMEIs, enfim, a imersão nesse universo provocou indagações que me permitiram construir questões, oportunizando a realização de um novo estudo: agora em nível de mestrado.

Diante disso, esta dissertação parte das seguintes questões: *o que a organização dos espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Diamantina revela sobre o lugar da brincadeira na educação da criança de três anos de idade? O que dizem os documentos oficiais do município de Diamantina sobre a organização dos espaços dos*

CMEIs e sobre o brincar? Com referência aos espaços físicos, o que as edificações dos CMEIs revelam em relação às concepções de criança e infância? O que as edificações dos CMEIs revelam quanto ao lugar da brincadeira na educação da criança de três anos? Do ponto de vista do trabalho pedagógico, o que revelam os ambientes organizados nestes CMEIs e qual o lugar da brincadeira nestes espaços?

Diante dessas indagações, o objetivo central da pesquisa foi analisar os ambientes de brincadeira na educação da criança de três anos de idade de acordo com a organização dos espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Diamantina. Para maior imersão e compreensão deste objetivo, buscamos, como objetivos específicos: i) identificar o que os documentos oficiais do município de Diamantina dizem sobre a organização dos espaços dos CMEIs e sobre o brincar; ii) compreender o que as edificações do CMEI revelam quanto ao lugar da brincadeira na educação da criança de três anos de idade; iii) analisar como as professoras concebem, se apropriam e organizam os ambientes, visando à brincadeira nos espaços do CMEI.

Por ser um trabalho de pesquisa do tipo qualitativo, a produção de material empírico demandou-me intensa presença em campo de estudo, visto que, foi neste espaço que pude compreender melhor a totalidade do objeto de pesquisa, em suas peculiaridades e potencialidades. Assim, a pesquisa qualitativa considera que as ações e as relações vivenciadas pelos sujeitos participantes do estudo, bem como os sentidos e significados por eles estabelecidos, podem ser compreendidos quando observados em seu ambiente natural de ocorrência (MINAYO, 2010).

Os Estudos sobre a organização dos espaços (FORNEIRO, 1998; GANDINI, 1999; 2016; BARBOSA, 2000; GARANHANI, 2002; HORN, 2004; TIRIBA, 2010; CAMÕES, TOLEDO E RONCARATI, 2013; dentre outros/as) apontam que tal disposição se configura como um facilitador para o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. Esses estudos partem do princípio de que o arranjo espacial (físico e simbólico) das instituições de cuidados e educação comumente é pensado e discutido em consonância com os documentos e leis que regulamentam e orientam as instituições de Educação Infantil.

Desse modo, consideramos pertinente averiguar o que revela a legislação educacional sobre espaços de Educação Infantil da cidade de Diamantina. Nesse sentido, foi feita uma imersão nos documentos que mostram como se deu a implantação e estruturação da Educação Infantil no Brasil – propostos pelo Ministério da Educação (MEC) – bem como um levantamento dos documentos oficiais sobre a Educação Infantil no município de Diamantina, MG. Além disso, buscou-se analisar como se organizam as edificações, os

espaços físicos da instituição escolhida como campo empírico de investigação, processo esse que se deu pela observação e registro de imagens, contrastando com as plantas e projetos (arquitetônicos e de engenharia). Do ponto de vista do trabalho pedagógico, foram realizadas observações e entrevistas com profissionais da instituição, ou seja, a professora de referência da turma de três anos, a supervisora e a coordenadora da escola).

Partimos do pressuposto de que existem dimensões da experiência social das crianças pequenas – como, por exemplo, o brincar e as diversas formas de interação (seja com seus pares ou com adultos) – que possuem relação direta com a organização dos espaços e a interação das crianças com eles, fato que justifica a realização deste estudo.

Nossa perspectiva para este trabalho é orientada pela hipótese de que ainda que a organização dos espaços em um Centro Municipal de Educação Infantil, com edificação padronizada por programa do Ministério da Educação (MEC), possibilite às professoras melhores condições de trabalho no que concerne aos espaços para a brincadeira, é preciso mais do que isso para efetivar uma real prática pedagógica que priorize o brincar e outras interações das crianças, como eixo do planejamento pedagógico. É necessário, além da arquitetura favorável, organizar ambientes que possibilitem o brincar. Tal hipótese nos acompanhou durante todo o trabalho de campo e permitiu-nos sustentar o argumento central desta dissertação: de que não bastam espaços para o brincar, se as concepções de infância e de criança das profissionais de educação infantil não levarem em consideração a brincadeira e as demais formas de ação e interação de meninos e meninas.

Para melhor evidenciar este argumento, organizei este trabalho em cinco capítulos, abordando cada uma das etapas deste estudo. No primeiro capítulo, apresento o estado da arte sobre o assunto. Destaco os trabalhos publicados nos últimos dez anos em relação à educação infantil, organização do espaço, a criança e o brincar. Algo que, além de evidenciar a produção recente do campo, possibilitou compreender a relevância do estudo ora proposto.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico utilizado em nosso estudo, no qual são apontados os principais conceitos e autores de nossa pesquisa, principalmente no que concerne à educação infantil, à organização dos espaços de creches e pré-escolas, além de revisar as teorias sobre o brincar na educação infantil. Tais conceitos esclarecem e reafirmam a importância da valorização da criança para o planejamento das professoras e a maneira como estas organizam os espaços no que tange às suas práticas pedagógicas voltadas ao brincar.

O terceiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos e que permitiram lançar luzes sobre os objetivos da pesquisa, evidenciando a abordagem de pesquisa e a metodologia que orienta o estudo, os métodos adotados no processo de produção de dados, bem como os(as) autores(as) que nos deram suporte nessa trajetória.

O quarto capítulo apresenta os resultados da nossa investigação. São apresentados e discutidos os dados coletados no processo de trabalho de campo empírico e que tiveram a contribuição de adultos e crianças no CMEI, bem como os processos de análise dos dados. Mostramos que, enquanto os adultos dão ênfase ao brincar como um conteúdo específico (o que é destoante com os pressupostos da área da educação infantil) pressupondo horários específicos, em espaços específicos e em dias específicos, as crianças brincam em diversos momentos, em todas as situações possíveis (programadas ou não pelos adultos).

Por fim, apresentamos nossas considerações a partir dos resultados obtidos após o processo produção de dados por meio da pesquisa de campo.

Feita esta introdução, apresento a seguir, uma revisão dos estudos e pesquisas que, na última década, buscaram compreender a relevância da organização dos espaços para adultos e crianças que convivem cotidianamente em instituições de educação e cuidado, no contexto brasileiro.

CAPÍTULO 1

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos um levantamento de parte significativa da produção acadêmica brasileira: teses e dissertações defendidas na Pós-Graduação em Educação entre os anos de 2009 e 2018, disponíveis no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes).

Com o intuito de compreender o que revela a produção teórica da área da educação de crianças de zero a seis anos, defendida nos programas de pós-graduação nos últimos dez anos, realizamos um levantamento de estudos que investigaram a organização dos espaços na Educação Infantil. O trabalho de revisão de literatura, para além de evidenciar diferentes nuances da produção recente da área, permitiu também compreender a relevância do nosso objeto de estudo, visto que ainda não identificamos, neste levantamento, nenhum trabalho que apresentasse tal objeto: as complexas relações entre a organização dos espaços e dos tempos para a brincadeira, articulada às dimensões estruturais das edificações e aquelas de ordens relacionais, previstas nos currículos de creches e pré-escolas.

Para tanto, após refletir sobre a nossa problemática e inúmeras indagações quanto à organização dos espaços e ambientes destinados ao brincar no contexto de uma instituição de educação infantil, realizamos uma seleção de palavras-chaves que nos permitiram iniciar a busca no repositório institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). Foram selecionados os seguintes descritores: “Educação infantil”, “criança” “brincar” e “organização de espaços e ambientes para brincadeira”. Inicialmente, analisamos os títulos das teses e dissertações: todos que continham as palavras citadas eram selecionados para o estudo. Após selecionarmos todas as teses e as dissertações, analisamos os resumos descartando aqueles que não se aproximavam de nossa temática.

O levantamento partiu de uma seleção de dissertações e teses publicadas entre os anos de 2009 e 2018. Tal recorte temporal se justifica pelo fato de o ano de 2009 se constituir como um marco importante para a Educação Brasileira, sobretudo, para Educação Infantil. Este ano se configura como momento peculiar para a área da educação das crianças de zero a seis anos, pois compreende o ano de promulgação da nova versão (ampliada e revista) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹ (BRASIL, 2009). Este

¹ É importante esclarecer que a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil data de 1999. Por se tratar, naquele momento de um documento pouco preciso quanto à organização do currículo

documento de caráter mandatório normatiza a organização curricular para creches e pré-escolas apontando padrões estruturais, organizacionais e pedagógicos específicos para as instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, configura-se como um documento que assegura, ratifica e dá forma ao preceito constitucional que vislumbra a educação da criança como direito obrigatório e parte da educação básica, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Primeiramente, deu-se preferência à leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, no intuito de criar critérios de inclusão ou exclusão para a pesquisa. Aqueles trabalhos que possuíam as palavras chaves indicadas no título eram selecionados para a revisão. Em seguida, foram analisados os resumos, também com o intuito de obter critérios de seleção dos textos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa encontramos 23 trabalhos acadêmicos, sendo 3 teses e 20 dissertações. Com exceção dos anos de 2010 e 2011, todos os demais anos apresentaram produções acadêmicas que versam sobre a temática dos espaços das instituições de Educação Infantil. O período de maior incidência de estudos foi o ano de 2015 (sete trabalhos), seguido do ano de 2018 (no qual registramos a defesa de quatro trabalhos). Na sequência de produções por ano, está o ano de 2017 (três trabalhos). Os anos de 2009 e 2016 apresentam queda no quantitativo das publicações (dois trabalhos em cada ano). Os anos de 2012, 2013 e 2014 apresentam apenas um trabalho cada, conforme pode ser visto na tabela apresentada na página a seguir:

Tabela 1 - Trabalhos encontrados por ano

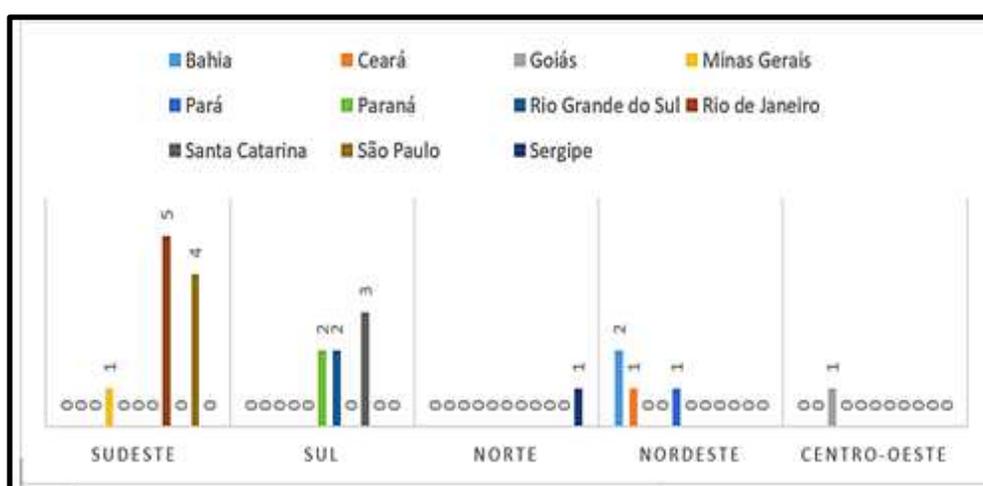
TIPO/ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2009	2	0
2010	0	0
2011	0	0
2012	1	0
2013	1	1
2014	1	1
2015	6	1
2016	2	0
2017	3	0
2018	4	0
TOTAL	20	3

Fonte: ELABORAÇÃO AUTORAL

para creches e pré-escolas, a área da Educação Infantil se reuniu junto ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação e em 2009, após dez anos de debates coletivos e muito trabalho, as Diretrizes foram revistas e ampliadas. Trata-se de um documento que, além de regulamentar os currículos de Educação Infantil do país, expressa um momento de maturidade da política pública de Educação Infantil brasileira.

Em relação à produção acadêmica das teses e dissertações, podemos ainda analisá-la por regiões do país. O gráfico a seguir apresenta o Sudeste como a região brasileira que concentra maior parte da produção acadêmica referente ao tema desta pesquisa, contando com 10 trabalhos disponíveis no *site* da CAPES. A região Sul se destaca como a segunda região do país de maior produção (07 publicações). Na região Nordeste foram registradas 04 publicações. As regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram uma publicação cada no recorte temporal definido para a pesquisa.

Gráfico 1- Produção científica por região



Fonte: ELABORAÇÃO AUTORAL

No que concerne às dissertações e teses, os agrupamentos por ano e por região permitem observar que a região Sudeste encontra-se numa posição de destaque no âmbito da produção acadêmica brasileira, seguida pela região sul. Isto está diretamente relacionado à distribuição dos programas de pós-graduação do país, pois Sudeste e Sul, respectivamente são as regiões com maior concentração de centros acadêmicos e de desenvolvimento de pesquisa, embora se observe uma expansão das Universidades Federais nos últimos 20 anos, principalmente, nas regiões norte, nordeste e centro oeste do país – momento histórico impulsionado pelas políticas públicas de educação superior dos governos progressistas do Partido dos Trabalhadores (PT) durante os últimos anos. Ainda que pequena, a produção acadêmica oriunda das regiões: Norte, Nordeste e Centro-Oeste de nosso país se mostra significativa na medida em que evidencia uma expansão jamais vista dos Programas de Pós-Graduação em Educação nessas regiões, lacuna identificada por Rocha (1999) já no final da década de 1990.

A região Sudeste registra nove dissertações de mestrado defendidas nos Programas de Pós-Graduação com sede em Universidades situadas nos estados de: Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Além do mais, o Sudeste é a única região que possui teses de doutorado encontradas no recorte temporal que se estende de 2009 a 2018, num total de três Teses de Doutorado.

A região Sul, em segunda colocação, apresenta sete dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação com sede nas Universidades situadas nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Em terceiro lugar, o Nordeste apresenta apenas 4 dissertações que foram defendidas nos programas de pós-graduação em Educação sediados nos estados: da Bahia, de Sergipe e do Ceará. O Norte e o Centro Oeste apresentam uma publicação em cada região, ou seja: uma dissertação defendida no estado do Pará e outra em universidade situada no Distrito Federal.

Foi possível, ainda, agrupar os trabalhos por estado da Federação. Deste modo, o agrupamento por estados nos permitiu verificar uma maior disseminação dos trabalhos do que em relação ao agrupamento das teses e dissertações por região do país, conforme dados disponíveis na Tabela 2, *mostrada na página a seguir*:

Tabela 2 - Trabalhos encontrados por estado da Federação

<u>ESTADO</u>	<u>DISSERTAÇÕES</u>	<u>TESES</u>	<u>TOTAL</u>
BAHIA-BA	2	0	2
CEARÁ-CE	1	0	1
DISTRITO FEDERAL	1	0	1
MINAS GERAIS-MG	1	0	1
PARANÁ-PR	2	0	1
PARÁ-PA	1	0	2
RIO DE JANEIRO-RJ	3	2	5
RIO GRANDE DO SUL-RS	2	0	2
SANTA CATARINA-SC	3	0	3
SÃO PAULO-SP	3	1	4
SERGIPE-SE	1	0	1
TOTAL	20	3	23

Fonte: ELABORAÇÃO AUTORAL

Na tabela acima observa-se que a produção de teses e dissertações está evidenciada pela concentração de trabalhos defendidos em Programas de Pós-graduação situados no estado do Rio de Janeiro (cinco trabalhos: três Dissertações de Mestrado e duas Teses de

Doutorado), seguido dos estados de São Paulo (com uma tese e três dissertações); Paraná e Bahia contam com duas dissertações cada e as demais unidades da federação apresentam um trabalho cada (sendo todas dissertações).

Prosseguindo com a organização da revisão de literatura ainda podemos demonstrar o agrupamento dos trabalhos pela natureza das universidades que sediam os Programas de pós-graduação, quais sejam: Universidades Federais, Universidades Estaduais e/ou Universidades Privadas – o que é facilmente visualizado na tabela 03, apresentada na página a seguir:

Tabela 3 - Trabalhos organizados por Ano, Universidades e Estados

Estado	Trabalhos/Ano	Federal	Estadual	Privada
Bahia-BA	2012	-	UNEB	-
	2016	-	UNEB	-
Ceará-CE	2017	UFC	-	-
Distrito Federal -DF	2009	UnB	-	-
Minas Gerais-MG	2015	UFMG	-	-
Paraná-PR	2017	UFPR	-	-
	2018	-	UEM	-
Pará-PA	2015	-	UEPA	-
	2013	UFF	-	-
Rio de Janeiro-RJ	2014	-	-	PUC-RIO
	2015	-	-	PUC-RIO
	2016	UNIRIO	-	-
	2018	UFRJ	-	-
Rio Grande do Sul-RS	2015	UFRGS	-	-
	2018	UFSM	-	-
Santa Catarina-SC	2013	UFSC	-	-
	2014	-	UDESC	-
	2017	-	-	UNIPLAC
São Paulo-SP	2009	-	-	PUC-SP
	2015	-	UNESP	-
	2015	UNIFESP	-	-
	2016	-	-	PUC-SP
Sergipe-SE	2018	UFS	-	-

Fonte: ELABORAÇÃO AUTORAL.

Na tabela 3, observamos que há um número maior de Universidades Federais em relação às outras (doze dos 23 trabalhos acadêmicos). As Universidades Estaduais seguem com seis trabalhos. As Universidades privadas totalizam cinco instituições. Outra importante observação é a produção de trabalhos do Rio Janeiro que, independentemente do tipo de universidade, publicou por quatro anos consecutivos, 2013, 2014, 2015 e 2016, saltando apenas o ano de 2017 quando não houve publicação, retomando a produção no ano de 2018. Isso demonstra a importância da Universidade Pública e seu compromisso com a sociedade, ao produzir conhecimento para a área da infância e da Educação Infantil. O reconhecimento

deste fenômeno contraria setores conservadores de nossa sociedade que insistem em criminalizar a Universidade Brasileira e banalizar seu trabalho.

Nossa revisão de literatura, como já mencionado anteriormente, deu-se pela seleção de teses e dissertações do ano de 2009 a 2018, contendo em seus títulos os descritores: “Educação infantil”, “criança” “brincar” e “organização de espaços e ambientes para brincadeira”. Foram encontrados 23 trabalhos que foram distribuídos nos seguintes agrupamentos:

Tabela 4 - Agrupamentos das teses e dissertações

Agrupamento	Quantidade de trabalhos
Os espaços da Educação Infantil pelo olhar das crianças	08
Ambientes e espaços para bebês e crianças pequenas	03
Espaços para o desenvolvimento pedagógico	04
Projetos arquitetônicos de Educação Infantil	05
Espaços de encontro entre adultos e crianças	03
Total	23

Fonte: ELABORAÇÃO AUTORAL.

Apresentaremos, a seguir, nossa percepção sobre tais trabalhos – após terem sido lidos na íntegra. Buscamos compreender o que os estudos revelam sobre seus objetivos, os principais referenciais teóricos utilizados para fundamentar a investigação e as estratégias metodológicas empregadas nas teses e dissertações. Além disso, buscamos perceber quais foram as descobertas destes estudos e suas contribuições para o campo de discussão científica na área da Educação Infantil, nos últimos dez anos.

1.1. Tipos de pesquisa, seus objetivos e estratégias metodológicas

Observamos que dentre os 23 estudos de nosso levantamento, boa parte das investigações se orienta pela abordagem qualitativa de pesquisa. Zanette (2013, p. 115) em estudo sobre epistemologia e ontologia dos espaços na Educação Infantil, descreve a pesquisa qualitativa como uma “metodologia que visa compreender a questão do humano através da dimensão educacional”. E ainda acrescenta que para além do foco na interpretação, a ênfase se dá na subjetividade, na qual a preocupação é processo e o foco não é a consequência, mas a compreensão de um contexto, em que se vale do comportamento dos indivíduos e das

situações que promovem formação e experiências que influenciam, mutuamente, tanto aquele indivíduo ou situação investigada, como o investigador.

Um dos agrupamentos de trabalhos tinha como objetivo compreender a ***Organização do Espaço na Educação Infantil pelo olhar das crianças***. Este grupo é constituído por oito trabalhos: Cassimiro (2012); Bezerra (2013); Nascimento (2015); Simões (2015); Castro (2015); Ricci (2016); Santana (2016) e Pereira (2017). Os estudos reunidos neste agrupamento são unânimes em considerar as crianças como principais interlocutores na investigação sobre os espaços das instituições de Educação Infantil, já que tal serviço é a elas destinado. A principal contribuição destes estudos é de ordem metodológica, já que instrumentos de produção de dados corriqueiros na investigação educacional (entrevista e observação) são comumente ressignificados para dar conta das especificidades da infância.

Cassimiro (2012), por exemplo, buscou em sua pesquisa analisar aspectos apontados pelas crianças sobre o uso dos espaços dentro de uma Instituição de Educação Infantil pública do município de Ilhéus, afirmando perceber as crianças como “atores sociais competentes” (CASSIMIRO, 2012, p. 13). Tal pressuposto parte do reconhecimento de que as falas das crianças são de suma importância para serem confrontadas com os documentos orientadores da educação infantil, tais como: os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Isso porque a autora acredita que escutar a criança é percebê-la “enquanto ator social, portador de uma forma de ser específica da sua etapa geracional, o que a torna informante privilegiada sobre as questões que a afetam diretamente” (CASSIMIRO, 2012, p.44). Sendo assim, as falas e registros fotográficos realizados pelas crianças, e a interlocução posterior com as suas observações sobre as fotos são fundamentais para relatar sobre elementos do seu contexto sociocultural vivenciados na escola.

Neste sentido, a autora optou por uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, na qual foram ouvidas 24 crianças de 4-5 anos de idade de uma instituição que atende tanto crianças ribeirinhas, quanto do campo, no município de Ilhéus, Bahia. As crianças foram convidadas a registrar os espaços da escola, produzindo duas fotografias dos espaços que gostavam; duas de lugares que não gostavam e duas fotografias de recintos que a crianças tivesse interesse em registrar. Cada opção ocorreria em dias distintos para aperfeiçoar o trabalho com os pequenos. Após esse processo, a pesquisadora apresentou as fotos às crianças e lhes fez perguntas que constituiriam os dados da pesquisa.

Este estudo, como vários outros dentro do campo de pesquisa sobre Educação Infantil, configura-se como uma investigação com teor valoroso para o reconhecimento da criança e de suas necessidades. Estudos como este nos provocam a refletir sobre a criança, sua percepção sobre o mundo e suas expectativas no contexto educacional em relação ao espaço, aos seus pares e aos adultos. Nesse sentido a autora retoma a ideia de que o espaço não é algo frio, apático. Pelo contrário, ele desperta ações e reações, sendo, conseqüentemente, fascinante ou não para as crianças. Pode “ser estimulante, interessante, brincante, ou limitador de aprendizagens, e das diferentes linguagens. O que aumenta a nossa responsabilidade ao pensar no planejamento dos espaços físicos educativos destinados às crianças da Educação Infantil” (CASSIMIRO, 2012, p. 41). E neste sentido, o espaço físico não se limita à inércia, mas articula-se com o que nele acontece. As vivências no espaço o tornam lugar, ambiente de inúmeras relações e interações.

Como resultado da pesquisa, após a interlocução realizada com as crianças, Cassimiro (2012, p. 129), considera que os espaços da escola “demonstram relação com a invisibilidade histórica da infância de crianças, especialmente das crianças pobres moradoras no campo e frequentadoras de Educação Infantil”, uma vez que impacta as crianças que demonstram, com muita habilidade ao fotografar e dialogar com a pesquisadora, conhecer os espaços e o que eles lhes oferecem (prazer, perigo, insegurança ou aborrecimento).

O estudo de Cassimiro (2012) propõe interlocução com as crianças, ou seja, elas participaram de forma direta das análises o que, no caso, inspirou-nos a reconhecer as crianças como participantes de nosso estudo. Em nossa pesquisa as crianças são fundamentais, assim como os adultos, apesar de nossa questão de pesquisa não as focalizar.

Assim como Cassimiro (2012), Bezerra (2013) também fala dos usos, dos sentidos e significados atribuídos aos espaços pelas crianças. Seu estudo objetivou confrontar os critérios de qualidade dos espaços para a educação infantil apresentados nos documentos oficiais e na produção científica recente, com as indicações que as crianças apresentam na sua ocupação, ação e relações. No trabalho, a autora “apresenta as crianças como atores sociais que buscam compreender suas ações a partir delas mesmas” (BEZERRA, 2013, p.28). Para tanto, a autora se apropriou de princípios da etnografia, observando 25 crianças de 4-5 anos por um período de quatro meses. Também realizou registros em diário de campo e registros de fotografias, inclusive permitindo às crianças que também o fizessem, pois relata, em sua observação, o pedido dos pequenos para escrever em seu caderno, bem como utilizar a câmera para fotografar. A autora dividiu sua análise em três categorias e percebeu que os espaços da creche “comunicam os sentidos e significados daqueles que habitam, adultos e

crianças, particularmente para as crianças, são *lugares* para viver intensamente a infância” (BEZERRA, 2013, p. 205).

As observações realizadas por Bezerra (2013) revelaram que o refeitório também é um lugar de encontro entre crianças de outros grupos, sendo ainda espaço que assegura o sentido de pertencimento, de movimentar, de participar, de se relacionar com outras crianças e professores de outras turmas. Os espaços do corredor, do banheiro e da horta receberam novos significados, atribuídos pelas crianças que os transformam em *lugares* de brincadeira; ² as crianças optam pelo banheiro em busca de privacidade para suas conversas, o corredor como lugar de expressar corporalmente toda sua movimentação (correr, pular, como extensão da sala); e a horta como espaço para apreciar a natureza. O parque é visto pelos pequenos como local de expressão corporal, já que permite subir, escalar, correr.

A pesquisa contribui para o campo de estudos da Educação Infantil na medida em que evidencia a percepção das crianças sobre os espaços, possibilitando aos professores a reestruturação dos recintos da creche, por meio dos apontamentos das crianças que, além de compreendê-los como espaços de socialização, também os veem como “um lugar para correr, encontrar, contar, pular, desafiar, explorar, participar, dançar, um lugar para viver, um lugar onde tudo é (ou deveria ser) de novo possível” (BEZERRA, 2013. p. 208).

Desse modo, inspirados no trabalho de Bezerra (2013), nos perguntamos: o que comunicam os espaços dos CMEIs de Diamantina? Como as crianças vivenciam a infância nestes espaços? De que as crianças brincam no processo de aproximação com os diferentes espaços do CMEI? Que sentidos são atribuídos por elas aos diferentes espaços e ambientes da Educação Infantil? Tais questões tornaram-se necessárias para a compreensão dos espaços de brincar – objeto de estudo desta pesquisa.

Castro (2015), Nascimento (2015) e Simões (2015), em seus trabalhos, analisam o que fazem e falam as crianças no contexto da Educação Infantil, o que nos permite aproximarmos dos sentidos e significados que as crianças atribuem aos espaços. Castro (2015) afirma que as crianças atribuem sentidos diversos sobre ao parquinho, já que apresentam inúmeras formas de dominar e explorar os brinquedos, apesar de muitas vezes serem “reprimidos pelos adultos”. A pesquisa revela então que mesmo sendo um espaço de desejo unânime pelas crianças ainda “não há variedade de materiais. Os brinquedos são todos de plástico, como os de *shopping centers* e casas de festas infantis” (CASTRO, 2015, p. 124). Quanto ao espaço externo, a pesquisa revelou que as crianças utilizam pouco a área verde,

² Nestas opiniões as professoras não interviam.

justificado pelos adultos na fala da pesquisadora por questões como: sol forte, presença de formigas; o que contradiz o desejo das crianças que querem explorar a natureza e todos os elementos nela presentes, como as folhas, as formigas, e a grama “*que é o lugar de correr*”. O espaço indica ainda limitações para os pequenos, como foi registrado durante o trabalho de Castro (2015). A altura da pia, de acordo com a pesquisadora, traz implicações para o cotidiano, pois as crianças precisavam de uma cadeira para alcançar a pia do banheiro. Foi ainda revelado, pela pesquisadora, que não há relação de pertencimento ao espaço que frequentam diariamente. A sala de aula é da *tia*, e por ela são controlados os materiais e brinquedos. Isso nos remete a uma organização baseada em controle disciplinar de um adulto que não está disposto a promover o brincar e sim impedi-lo. Enfim, para Castro (2015), a pesquisa revelou que existe, por parte das crianças, uma busca incessante pela interação e relação com seus pares e com os adultos, o que para a pesquisadora aponta a necessidade “de uma formação docente, inicial e continuada, que aborde aspectos relacionais e estéticos e que, sobretudo, aproxime os adultos de perspectivas infantis” (Castro, 2015, p. 127).

Já Nascimento (2015) revela que nossa compreensão adulta sobre o brincar é muito diferente da compreensão de brincar da criança. “Na realidade, o brincar traz à tona a criança que há dentro de nós”. Promove em nós um reencontro com a criança que fomos, pois nos revela sensações únicas de alegria, prazer, leveza, liberdade e nos provoca desafios, movimentos, talvez nem experimentados, ou não pensados para aquela brincadeira. Brincar nos transborda de emoções positivas e negativas, do ganhar ou perder, do sorrir ou esbravejar, do companheirismo ou da disputa, do brinquedo ou do jogo. Nascimento (2015) também pesquisou crianças pré-escolares e com elas construiu dados cujos resultados mostraram que o brincar era a atividade mais importante na educação infantil. Essa autora colocou em pauta o fazer da professora que, ao valorizar e priorizar as atividades ditas “pedagógicas”, suprimia o brincar, e não o considerava tão relevante e importante quanto para as crianças. Ainda foi percebido pela autora que a maioria das atividades possuía um tempo e espaço determinado para que ocorresse, o que não acontecia com o brincar. Desse modo, as crianças se aproveitavam dos curtos intervalos de tempo disponíveis entre uma atividade e outra e “brincavam quando dava tempo” (NASCIMENTO, 2015, p. 121).

Neste caminho, percorrido em busca de pesquisas que versam sobre a organização dos espaços das instituições de Educação Infantil, encontramos os ***estudos que problematizam os espaços para bebês e crianças pequenas***: Coelho (2015); Silva (2018) e Schorn (2018). Embora mantenham estreita relação com os trabalhos apresentados na categoria anterior, os estudos aqui reunidos vão discorrer sobre as especificidades dos

espaços pensados com, para e sobre o bebê (sujeito social ainda pouco visto e ouvido na investigação em educação). Os trabalhos aqui agrupados reconhecem que os espaços da instituição de educação infantil são uma dimensão potencializadora do desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Se os estudos da categoria anterior são enfáticos sobre a necessidade de nos aproximarmos dos modos peculiares de as crianças significarem os espaços, os trabalhos desta categoria radicalizam essa proposição.

A título de ilustração, Silva (2018) aponta para o cuidado com a organização do espaço, e principalmente com o que as práticas nesses ambientes (construídas e planejadas para eles) possam expressar. Afirma ainda que o espaço é como um terceiro educador e nos convida a perceber como os atores se apresentam diante da conformação espacial que lhes é apresentada. Estes são os bebês, chamados pela autora de pequenos seres, que deste espaço usufruem e se permitem fruir por meio de suas brincadeiras, por sua imaginação, por suas ações que sem palavras ditas, mas por meio de uma comunicação plural (que envolve corpo e emoções) se comunicam e fazem exigências de suas necessidades. Os bebês se apresentam como produtores de cultura e possuidores de desejos, que compartilham da vontade de brincar com o espaço, com o brinquedo, com o objeto ressignificado, com representação de papéis, ou brincadeira de imitar. Desse modo, Silva (2018) reitera que o espaço é reconhecido como importante componente curricular, por expressar e perpetuar concepções de criança, infância e educação. “Nesse sentido, ele se configura e se fortalece como ponto de discussão, uma vez que integra um dos pilares que sustenta o trabalho na educação infantil” (SILVA, 2018, p. 213). A autora ainda infere que os espaços podem e devem fomentar a ludicidade:

Esses espaços, onde a fantasia e o sonho são possíveis, ascendem quando a educadora ressignifica os usos do colchonete, transformando-o em uma canoa. Ao deixar-se guiar pelo lúdico, a educadora dialoga com as motivações e interesses dos bebês. Ao longo dos episódios apresentados essas ressignificações diante dos materiais que compõem o espaço do berçário foram constantes: o colchonete já representou o mar; a colher, um avião; a cortina, um esconderijo; a lata um assento (SILVA, 2018, p. 176).

Os trabalhos reunidos na categoria os *espaços e suas características ou composições, e ainda, projetos arquitetônicos e edificações* totalizam 5 estudos: Moura (2009), Broering (2014); Toledo (2014); Duarte (2015) e Nunes (2018). Tais trabalhos apontam como o planejamento, a projeção, a construção de espaços destinados à Educação Infantil, bem como sua organização e possíveis adaptações ao longo do tempo, se conformam como dimensões constitutivas de uma educação de qualidade, além da promoção de bem-estar e mediadora das relações e interações que promovem diante das vivências nele experimentadas.

Um dos pontos fortes da pesquisa realizada por Duarte (2015) foi o fato de ela investigar os vários os projetos, usos e transformações dos espaços dos CMEIs. A autora empenhou-se em conhecer concepções, interesses e parâmetros que nortearam os processos decisórios sobre os espaços das escolas: quem os definiu? O que motivou seus usuários ou gestores municipais a transformá-los? Assim, a pesquisa aponta que elementos físicos e materiais que fazem parte do projeto arquitetônico têm por pressuposto atribuir qualidade de vida no que diz respeito ao bem-estar das pessoas que se utilizam deste espaço. A autora afirma que esse cuidado ao elaborar e propor projetos arquitetônicos oferece possibilidades de experiências coletivas e individuais e afirma que a criança amplia suas experiências ao explorar e ressignificar o que vivencia com os espaços e materiais.

Outro importante fator apontado na tese é preocupação com os mobiliários, pois de acordo com Duarte (2015), os professores desejam materiais de boa qualidade. Os brinquedos e demais matérias, devido à sua constante manipulação, sofre desgastes intensos, por isso precisam ser resistentes, sem, contudo, perder suas características e aspectos motivadores para exploração e criatividade. Além disso, que tenham texturas e cores atraentes. Importante ressaltar a colocação da autora de que, mesmo que a comunidade escolar decida que este espaço precisa ser modificado, é necessário um processo burocrático para que a solicitação seja atendida, sem que haja riscos à segurança das crianças.

Deste modo, “todo ambiente educacional precisa ser saudável. Uma das atribuições dos espaços escolares é atender ao bem-estar de seus usuários para que possam desenvolver suas atividades e relacionar-se no ambiente, com conforto, saúde e disposição” (DUARTE, 2015, p. 202). Afirma que as duas áreas, a arquitetura e a educação precisam atuar articuladas para manter uma aproximação harmoniosa entre comunidade e escola. Assim, entende-se que o espaço escolar precisa ser pensado para propiciar vivências e distintas propostas de trabalho, sejam individuais ou coletivas, em pequenos ou grandes grupos. Isso se torna possível a partir de um mobiliário que permita diversos arranjos, fácil locomoção, “o que não ocorre com os mobiliários das escolas pesquisadas” (DUARTE, 2015, p. 203).

Tratamos agora dos trabalhos que apresentam a *relação existente entre a organização dos espaços e as interações sociais vividas entre as crianças, seus pares ou crianças e adultos*. No que concerne a possíveis relações e interações com os espaços Almeida (2009), Silva (2015) e Rabelo (2017), apontam que é fundamental permitir e proporcionar interação entre as crianças através dos espaços da Educação Infantil. Todos concordam que, muitas vezes, essa interação é negligenciada seja por padrões promovidos pela Instituição (ALMEIDA, 2009), seja por uma prática educacional unidirecional, de

docentes para com as crianças, que promove o distanciamento e, por consequência, influencia na relação de pertencimento a este grupo, espaço ou lugar (RABELO, 2017); ou ainda, que se deem por questões de gênero, ações generificadas, que organizam espaços de maneira dicotômica, segregando os espaços por sexo (SILVA, 2015).

Assim, destaco o trabalho produzido por Silva (2015) que busca compreender as relações entre espaço, infância e gênero, e aponta que meninos e meninas revelam uma organização atrelada, socialmente, por meninos e meninas e pelos adultos/as, nos diferentes espaços da instituição. Esta pesquisa revela os modos como as meninas e os meninos ocupam e transformam os espaços da instituição quando este permite maior liberdade, perante suas vontades e curiosidades. Um dos objetivos da pesquisa foi evidenciar que os espaços organizados e pensados sempre promovem experiências que assinalam os modos e atitudes que contribuem para a construção das identidades de gênero. E apontou que se faz necessário dar visibilidade para os protagonismos das crianças, na medida em que elas assumem suas aspirações e vontades, em contraposição a uma ordem institucional.

Silva (2015) apresenta dados que se aproximam de nosso estudo quando revela que a organização dos espaços evidencia uma ordem institucional que coíbe o brincar, e muitas vezes, encontra-se impregnada por questões de gênero. A diferenciação dos espaços marcados para meninos e meninas, como os banheiros infantis, ou organização das filas para se transitar de um espaço a outro pelo CMEI, são sempre a dos meninos separada da das meninas. São de controle por parte dos adultos, que as crianças, vez por outra subvertem essa lógica, seja brincando ao trocar de fila, ou frequentando o banheiro, aquele que não foi pelo adulto determinado para ela. Mas Silva afirma que a “vigilância adulta sempre está presente para coibir comportamentos tidos como inadequados ou adequados para tais espaços” (SILVA, 2015, p. 107). A autora reafirma que as crianças percebem e (re) interpretam os espaços a partir de seus anseios, seja pela curiosidade de conhecer os espaços e cantos, pelo desejo de brincar e interagir com seus pares, ou por motivos outros não necessariamente atrelados à sexualidade.

Por fim e não menos importante, apresentamos os trabalhos que nos revelam apontamentos quanto à relação da *organização dos espaços com relação às práticas pedagógicas* que permeiam a concepção de espaços dos docentes. Os autores que nos trazem essas discussões são: Zanette (2013), Pessoa (2015), Souza (2017) e Razuk (2018). Nesta categoria os trabalhos são enfáticos em considerar que os espaços de Educação Infantil, desde que organizados pelos docentes, podem ser considerados como o segundo educador, dada sua capacidade de ampliação das experiências das crianças.

Souza (2017) revela que os ambientes necessitam estimular as crianças e afirma que, ao organizar um espaço, os docentes imprimem sua intencionalidade, apontando para a não imparcialidade dos lugares organizados pelos adultos para as crianças – o que revela as práticas e concepções pedagógicas por trás de seus arranjos. A autora afirma que os espaços devem ser verdadeiros mediadores das ações das crianças, a ponto de se tornar provocador de ações, e permitir à criança vivências e investigação sobre o meio em que vive. Do mesmo modo, Razuk (2018) considera que o campo de pesquisa lhe mostrou um espaço que na maior parte do tempo se colocava pouco provocativo e excasso de intervenções pedagógicas que fomentassem novas relações das crianças com o meio, com os pares e com os adultos. Ou seja, os espaços não estavam sendo utilizados com um terceiro educador, tampouco, possibilitavam as interações que poderiam ser ricas para as crianças, pelo fato de não serem neutros. Os espaços precisam ser estruturados de modo a permitir interação, provocar ações, e não as impedir.

Certamente, o conjunto de pesquisas reunidas neste levantamento, nos instigam a refletir sobre se somos nós, adultos, quem ditamos as regras dos tempos e espaços para brincar, e os definimos como atividades direcionadas, como se o brincar tivesse a obrigação de ser útil, no sentido de produzir algo para além das fantasias, do prazer e das emoções dessa ação. Por que não conseguimos enxergar que a organização dos espaços e ambientes que proporcionamos não são a única forma possível para a brincadeira da criança? E por que não permitimos à criança o protagonismo (ou, pelo menos, a participação) nessa organização? Porque não valorizamos as ações e os modos como as crianças brincam e reorganizam ou ressignificam esses ambientes?

Estas são questões que dão visibilidade e justificam a nossa problemática diante de nossos anseios frente aos espaços e sua organização para a brincadeira no CMEI, em busca de compreender de quais espaços estamos falando. Sob qual ponto de vista tais espaços são pensados e organizados? E ainda, que sentido faz essa organização de ambiente para as crianças? Será que permite a brincadeira? Será que as crianças não (re) criam ambientes a partir daqueles que lhes foram propostos?

É por essas inúmeras indagações que trazemos à luz a nossa pesquisa, partindo de inúmeras outras realizadas na área da Educação, mas que ainda não o fizeram do modo como a propomos aqui, ao ponto de analisar os ambientes de brincadeira na educação da criança três anos de idade de acordo com a organização dos espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil inserido no município de Diamantina, MG.

Nosso intuito com este levantamento é de duplo interesse: por um lado, buscamos compreender a produção acadêmica da área da educação infantil atinente à organização dos

tempos e dos espaços de cuidado e educação e suas interfaces com a brincadeira. Por outro, ao conhecermos e nos aproximarmos dessa produção tivemos a oportunidade de verificar a relevância de nossa pesquisa, com o propósito de reafirmar os estudos no campo da Educação Infantil a fim de evidenciar o lugar da brincadeira como espaço essencial de cuidado e educação da criança pequena, organizados pelos adultos e, principalmente que possa ser também organizado e reorganizado pelas próprias crianças, que por meio do brincar irão usufruir dos benefícios desse arranjo.

CAPÍTULO 2

BASES CONCEITUAIS PARA COMPREENSÃO DOS ESPAÇOS E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2. BASES CONCEITUAIS PARA COMPREENSÃO DOS ESPAÇOS E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que fundamentaram nossos olhares no âmbito do trabalho de campo e nas análises posteriores. São apresentados e discutidos, em termos de uma revisão conceitual, os caminhos que a educação infantil brasileira percorreu para torná-la a primeira etapa da Educação Básica, compreendida como um direito social das crianças de zero a seis anos, conquistado por meio de longas lutas travadas no campo político. Destacamos também os encontros sociais que permearam a sua conformação atual como direito da criança de 0 a 5 anos de idade. E ainda: as concepções de criança anteriores à consolidação da educação infantil, lembrando todo o processo histórico, enfatizando o momento em que a criança é percebida e reconhecida como cidadã com direito à educação pública, gratuita e de qualidade social.

Também são revistos os conceitos de organização dos tempos e espaços na Educação Infantil, como forma de compreender como o espaço pode atuar no contexto pedagógico como elemento ampliador do desenvolvimento das crianças. Nesta seção, há uma aproximação dos conceitos de espaço e ambiente com vista à diferenciação entre eles.

Por último, discuto o brincar e sua relevância para a educação e os cuidados destinados às crianças de zero a seis anos, pensando na brincadeira tanto como forma de ação de meninos e meninas quanto como direito das crianças.

2.1. A Educação Infantil no contexto brasileiro

A Educação Infantil, do modo como se encontra consolidada no sistema Educacional Brasileiro, se deu após um longo processo social, histórico, cultural e político. Lutas e ações políticas de movimentos sociais foram organizadas em prol da garantia de direitos a cuidados e educação, para a criança de até seis anos de idade.

Para fins deste estudo, a Educação Infantil é compreendida como direito público subjetivo ofertado em creches e pré-escolas a toda a população brasileira de até seis anos de idade. Desse modo, a Constituição Federal – CF/88 – (BRASIL, 1988), marco na definição legal da criança como sujeito de direitos, afirma que a Educação Básica é “dever

do Estado e da família; direito obrigatório e gratuito; com vistas à apropriação plena da cidadania e à preparação para o trabalho³” (BRASIL, 1988. p. 160).

Anterior à CF/1988 a responsabilidade sobre cuidados e educação da criança nos seus primeiros anos de vida, era exclusivo da família. Isso significa que não havia políticas públicas consolidadas, como hoje, destinadas ao cuidado e à educação da criança pequena (BRASIL, 2009). Assim, Kuhlmann Jr. (2010) destaca que neste período, a educação destinada à criança de até seis anos, ou possuía o intuito de prepará-la para a escola no futuro, numa perspectiva compensatória, levando em conta sua condição de pobreza, ou entendendo que essa deveria se ocupar especialmente no âmbito dos cuidados de saúde e higiene, e menos voltada ao desenvolvimento das faculdades intelectuais. Dessa forma, previa situações de tutela e assistência, especialmente destinada às crianças de camadas populares. Ou seja, um atendimento à criança pequena meramente assistencial (KUHLMANN JR, 2010). Nesse contexto, com relação à responsabilidade, o Estado somente se ocupava da dimensão assistencial para as crianças cujas famílias exerciam atividade laboral e não possuíam condições para arcar com a educação dos filhos. Essa prerrogativa denota uma abordagem assistencialista sobre a educação da criança de zero a seis anos.

Com a reestruturação das políticas públicas que derivam da carta constituinte, a criança pequena passou a ser compreendida como cidadã detentora de direitos – processo iniciado no ano de 1959 com a Declaração Universal de Direitos da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e instituído, no Brasil, pelo artigo 227 da CF/88 (BRASIL, 2009). Neste cenário, os movimentos de luta pela educação disseminaram um novo pensamento social que, desde então, passou a valorizar um padrão educativo que respeitasse os “aspectos cognitivos, emocionais, e sociais da criança pequena, com destaque à criatividade e à sociabilidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 24), não comprometido apenas com sua assistência, tampouco com sua preparação para os níveis educacionais posteriores.

Assim, o acesso a creches e pré-escolas, além de direito da criança configura-se também como direito de pais e mães trabalhadores, o que demonstra reconhecimento de “necessidades distintas no que se refere à família e à criança”, de forma a garantir o direito de cuidado e educação à criança pequena (SILVA, 2004).

Desse modo entendendo que a Educação Infantil, em 1988, passa a ser definida pela Carta Constitucional da República Federativa do Brasil, creches e pré-escolas ganham novo

³Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009.

status, como instituições que integram o campo educacional. O termo creche passa a denominar a instituição educacional direcionada às crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola às crianças de 4 a 6⁴ anos de idade, tornando-se assim reconhecidas como primeira etapa da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9394, de 1996) que ratifica e dá forma à proposição da criança cidadã. Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI) trazem a definição de Educação Infantil como

[...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p.12)

Superando visões anteriores presentes no imaginário educacional de nosso país, que a compreendiam como momento de preparação das crianças para escolarização futura, a Educação Infantil, neste novo ordenamento jurídico, inaugurado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Passa então a ser ofertada e gerida pelos Municípios em regime de corresponsabilidade com os Estados e a União com “atribuições específicas de compromisso mútuo e colaborativo”. E também com a sociedade civil, que participa como outra instância, por assim dizer, pois é a comunidade que usufrui deste aporte legal, e, portanto, se coloca à frente com intuito de garantir e fiscalizar que a lei seja cumprida para que se possa prosseguir com os avanços instituídos, compreendendo que a creche e a pré-escola são espaços de cuidado e educação e se conformam como um direito da criança, instituído e garantido por lei (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014).

Apesar dos avanços da educação infantil no contexto brasileiro nos últimos anos, é preciso, compreender como os direitos das crianças se constituem no cotidiano dos espaços institucionais de cuidado e educação. Será que os espaços onde ocorrem as práticas de cuidado e educação estão adequados para receber as crianças? E em que condições (espaciais ou materiais) ocorrem as práticas educativas? Existem espaços que permitem interação entre

⁴ Posteriormente, com a instituição do Ensino Fundamental de 9 anos, as crianças de 6 anos passaram a cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental.

as próprias crianças e entre estas e os adultos? Estes espaços garantem o direito de brincar da criança? Tais questões são alvo de preocupação da área da Educação Infantil, tanto do ponto de vista legal, como do ponto de vista conceitual.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, por exemplo, foram elaborados, pelo Ministério da Educação (MEC) na gestão de Fernando Haddad (então ministro de estado responsável pela pasta), a partir de parcerias com educadores, arquitetos e engenheiros com o intuito de construir coletivamente políticas públicas para a educação, nas quais se planejou, refletiu e se propôs a construção, reforma, adequação e ampliação de espaços destinados à Educação das crianças pequenas. O objetivo era “propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2006, p.3). Para tanto, foram realizados, em parceria também com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), seminários regionais para debater o documento preliminar. Tais parcerias foram fundamentais para contemplar as especificidades de cada região e instituir padrões básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.3).

No ano de 2006, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil foram lançados em versão final, desenvolvidos com base nos estudos e pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE) que, àquela época, desenvolvia projetos relativos “à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente” (BRASIL, 2006, p. 3).

Esse documento traz uma proposta de acionar métodos participativos que incluam as necessidades e os anseios de quem utiliza os espaços (considerando, tanto as perspectivas dos adultos quanto as das crianças). Além disso, o documento articula a organização dos espaços com a proposta pedagógica, considerando a interação dos diferentes sujeitos com os ambientes da Instituição de cuidado e educação. Processo esse que demanda um trabalho interdisciplinar envolvendo distintos segmentos (professores e demais profissionais de educação, arquitetos, engenheiros, profissionais de saúde, administradores, representantes da comunidade e também as crianças), de forma a permitir o compartilhamento de diferentes saberes e objetivos (BRASIL, 2006, p. 7).

Os parâmetros também evidenciam a preocupação da área e dos profissionais que nela atuam, em atender aos direitos da criança, como requisito essencial para a formulação dos

espaços/lugares destinados à Educação Infantil, no que diz respeito a favorecer interações que promovam o desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social). Desse modo, o documento apresenta pontos importantes a serem considerados para a construção/reforma dos espaços destinados à Educação infantil, como:

- *Localização*: dimensão e topografia do terreno, pensando em distância, obstáculos e facilidade de acesso para a comunidade na instituição;
- *Adequação da edificação aos parâmetros ambientais*, levando em conta a arquitetura do ambiente, considerando compatibilidade de materiais utilizados em relação ao clima regional, a fim de favorecer conforto térmico e proteção às crianças;
- *Parâmetros funcionais e estéticos*: neste item são considerados os padrões funcionais da organização espacial e de materiais, a fim de promover acessibilidade e segurança; ainda neste item considera-se a valorização da aparência da instituição de Educação Infantil no que se refere a “formas, cores, texturas e padrões das superfícies”, com o intuito de despertar e aguçar os sentidos, a curiosidade “e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitem o imaginário individual e coletivo” (BRASIL, 2006. p.25).

No referido documento, o item *organização espacial* prevê que

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior (BRASIL, 2006. p. 25).

Esse apontamento denota a importância da organização dos espaços principalmente no que concerne ao desenvolvimento, pois “as crianças também pensam sobre eles, construindo e reelaborando significados e sentidos para estes espaços” (MARTINS e GARANHANI, 2011. p. 53).

É importante destacar, considerando o que dizem os Parâmetros, o cuidado direcionado à organização dos espaços para as crianças pequenas, de até três anos, haja vista que elas “necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, correndo o risco de se desorganizarem quando este é muito amplo e disperso. Espaços semiestruturados em espaços-atividades contribuirão para a apropriação dos ambientes pelos pequenos usuários”

(BRASIL, 2006. p. 26 - 27). Ressalta ainda que espaços muito amplos demandam ambientes estruturadores e sugerem “caminhos definidos, tratamento paisagístico, áreas de vivência coletiva, mobiliário externo compatível com o tamanho das crianças”, o que possibilita aos pequenos, maior compreensão espacial devido à visualização precisa de limites espaciais e não limitadores do brincar (BRASIL, 2006. p.26 e 27).

Zamberlan, Basani e Araldi (2007) apresentam conformidade com tal consideração ao concluir, em sua pesquisa, que a organização do espaço no contexto da Educação Infantil demanda a valorização da construção de entendimentos sobre criança e Educação, principalmente no que tange à expressão corporal, interação, socialização, autonomia e aos estímulos presentes neste meio. Desse modo podemos compreender que a disposição dos brinquedos numa área extensa faz toda a diferença, transformando o espaço num ambiente mais atrativo, interativo e enriquecedor na formação da criança, principalmente quando existe a possibilidade de manipulação e transferência de mobiliários, tornando-se um convite para a brincadeira (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI, 2007).

Outra importante ação indutora do MEC, no início dos anos 2000, foi e ainda é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), que foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), o PROINFÂNCIA é uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa a garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas, por meio da melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Para isso, atua sobre dois eixos: na construção de creches e pré-escolas, através de assistência técnica e financeira do FNDE e na aquisição de mobiliário e equipamentos apropriados ao funcionamento da rede física da Educação Infantil. (BRASIL⁵, 2017).

Rezende (2013) aponta que o programa “consiste em uma ação de prestação de assistência financeira aos municípios e ao Distrito Federal para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas. O componente pedagógico advém da assessoria técnica prestada pelo MEC aos municípios contemplados com o programa” (REZENDE, 2013, p. 40). O programa foi instituído em razão de uma demanda apontada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), “tendo em vista a atribuição direta dos Municípios com a oferta de vagas nessa etapa da Educação Básica e a

⁵PROINFÂNCIA in: URL< <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>> consultado em 29/09/2019

declarada insuficiência de atendimento pela ausência de recursos e espaços físicos” (COSTA, 2015, p. 101). Além disso o programa busca atender para uma determinação legal, devida à precariedade de infraestrutura e carência de vagas, em instituições públicas para a primeira etapa da Educação Básica, nos municípios brasileiros (COSTA, 2015).

A autora ainda aponta que o Manual de Orientações Técnicas do Programa tem o objetivo de “garantir o padrão proposto no projeto do PROINFÂNCIA do FNDE/MEC, com um passo a passo para a construção do prédio, especificações de materiais, medidas e até móveis que podem ser adquiridos com os recursos disponíveis para o Município participante” (COSTA, 2015, p. 102).

De fato, o documento diz que o intuito é instruir Estados e Municípios na restauração e padronização do mobiliário e aparelhamento escolar das redes de educação básica pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). E ainda destaca como principais objetivos:

Orientar entes federados, bem como indivíduos e instituições interessadas quanto às especificações de mobiliário e equipamento que poderá ser adquirido para o aparelhamento de creches e pré-escolas do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Assegurar o padrão de qualidade adequado para o mobiliário e equipamento que compõem as escolas de ensino infantil (BRASIL, 2007, p.7).

Zamberlan, Basani e Araldi (2007), consideram que os espaços, assim como o mobiliário e os brinquedos destinados à criança precisam ser organizados em conformidade com as necessidades e especificidades delas. Ressaltam que as crianças possuem um ritmo, diferente para cada faixa etária, destacando, ainda, a importância de garantir que os diferentes espaços “sendo eles abertos, fechados, salas de aula, bibliotecas, salas de multimídias, brinquedotecas, dentre outros [...] promovam o desenvolvimento global da criança, sua autonomia, liberdade, socialização, segurança, confiança, contato social e privacidade” (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI, 2007, p. 248).

O argumento dessas autoras corrobora os princípios do PROINFÂNCIA e dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, assim como tratam a criança como sujeito, protagonista da Educação Infantil. Tais argumentos destacam quanto fundamental é o planejamento (e a organização) dos espaços, tornando-os ambientes propícios ao desenvolvimento pleno da criança.

2.2. Organização dos Espaços na Educação Infantil

Os espaços das instituições de educação infantil revelam muito sobre as concepções de cuidar e educar, concepções de infância, de criança, de docência, de função social da educação infantil dentre outras, cotidianamente presentes no contexto de relações no qual a criança pequena se encontra. Por isso, compreendemos quão fundamental é a organização deste espaço para receber a criança durante as práticas pedagógicas. A maneira como o espaço se apresenta ou é organizado pelos adultos possui intenções diante das possíveis práticas pedagógicas planejadas, bem como pode provocar interdições das ações das crianças que deste espaço usufruem.

Parte-se do entendimento de que os espaços revelam inúmeras informações a respeito das pessoas que o organizam e principalmente daquelas que o exploram ou que dele se utilizam (CAMÕES *et al*, 2013; GANDINI, 2016). Assim sendo, faz-se necessário compreender como esses espaços são organizados e o que eles revelam sobre as concepções de criança e o lugar da brincadeira.

Os espaços nas instituições de Educação Infantil compreendem a estrutura física, os materiais, os objetos e tudo aquilo que os compõem (FORNEIRO, 1998). Tal conceito é comumente confundido com o conceito de ambiente, e muitas vezes eles são utilizados como sinônimos. Para Forneiro (1998), embora sejam tecnicamente conceitos inter-relacionados, ambiente e espaços se diferenciam. Para ela, o ambiente é a conjugação do espaço físico com as relações nele estabelecidas, sejam relações criança-criança, criança-adulto, criança-comunidade (FORNEIRO, 1998).

Zamberlan, Basani e Araldi (2007), pensam o espaço como um aliado na educação, e ressaltam que a sua organização deve estar presente no planejamento da instituição, promovendo ampliação da “aprendizagem, melhores interações e melhoria na qualidade de vida das pessoas ali situadas” (ZAMBERLAN; BASANI e ARALDI, 2007, p. 246).

Neste sentido, Martins e Garanhani (2011), afirmam que o espaço é também significado pela criança que frequenta a instituição de Educação Infantil. Para as autoras, o espaço compreende o lugar onde a criança “brinca, descansa, ri, chora, realiza atividades, interage com outras crianças e com adultos responsáveis por ela” (MARTINS; GARANHANI, 2011. p. 41). As autoras complementam, ainda, que o espaço “está diretamente relacionado com todas essas ações e com as vivências”, das quais cada criança participa. Ainda destacam o papel de educadores e arquitetos no planejamento, construção e organização dos espaços (MARTINS; GARANHANI, 2011. p. 41).

Forneiro (1998) traz a concepção de ambiente e nos diz que este é constituído por múltiplas dimensões como a física, a funcional, a temporal e a relacional. A primeira refere-se à estrutura física e sua organização. A segunda diz respeito à maneira como esses ambientes são utilizados. A terceira relaciona-se com o tempo, ou seja, quando, ou em qual momento ele é utilizado. A última e não menos importante associa-se às diversas relações estabelecidas neste ambiente.

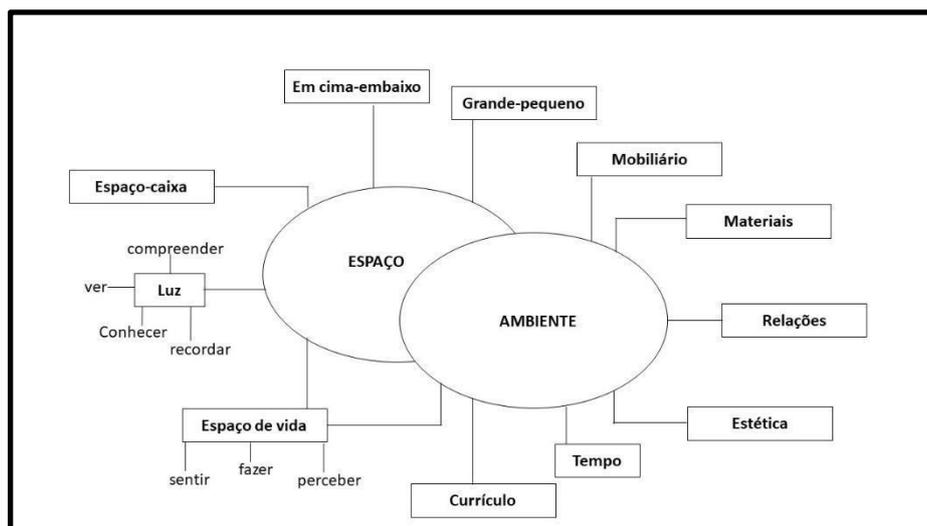
Por esse motivo, Zamberlan, Basani e Araldi (2007) contribuem para o debate ao assinalarem que planejar o ambiente é necessário na creche, pois propicia às crianças um melhor acolhimento e facilita “a escolha de atividades das crianças, dando-lhes segurança, conforto, estimulando à autonomia e à cooperação” (ZAMBERLAN; BASANI e ARALDI, 2007, p. 248). As autoras ainda complementam enfatizando que

os espaços destinados às crianças devem ser diferenciados, garantindo ambientes específicos para as atividades de leitura e escrita, para contação de histórias, para brincadeiras e jogos, para o repouso, higiene, alimentação, atividades físicas e demais atividades dirigidas. Necessário se faz arranjar os espaços constantemente em função das atividades planejadas (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI, 2007, p. 249).

Assim, a disposição das mesas, por exemplo, diz muito sobre o que os/as docentes entendem por educar a criança pequena, revelando muito sobre a concepção de criança. Assim, também acontece com o espaço destinado à brincadeira. A disposição dos brinquedos, a maneira como as crianças o percebem, a forma como exploram o mobiliário do parquinho, ou os jogos, tudo isso diz muito sobre as relações existentes no ambiente destinado à educação dos pequenos. Desse modo, é preciso considerar que “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural” (GANDINI, 1999, p. 150).

Forneiro (1998) apresenta uma figura em que destaca a relação existente entre espaço e ambiente, corroborando os argumentos de Gandini (1999), no que diz respeito às influências do espaço sobre a vida de quem o habita ou dele se utiliza.

Figura 1 - Elementos associados ao conceito de espaço e ambiente



Fonte: FORNEIRO (1998, p.232)

Forneiro (1998) afirma que o espaço da Instituição de Educação Infantil conforma lugares onde ocorrem as atividades, lugares estes definidos pelos objetos, materiais, móveis e estética. Em contrapartida, diz que o ambiente faz referência ao conjunto desses lugares e às relações neles estabelecidas. Enfatizando que o ambiente não permite neutralidade, a sua organização espacial não é indiferente a quem com ele se relaciona.

De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente com 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, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas não nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998. p. 233).

Diante do exposto, percebe-se a responsabilidade dos adultos quanto à organização do espaço para a criança, precisando, portanto, ser cuidadosamente pensado e estruturado para ela, de modo a promover o bem-estar, relações e interações com o meio e com o grupo com o qual convive. Tal responsabilidade é enfatizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), e descrita na proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil, onde se afirma o seu dever de garantir e oferecer recursos para que as crianças usufruam todos os seus direitos civis, humanos e sociais. e, De igual modo, assume-se a responsabilidade de compartilhar a ação da família e da comunidade no que concerne à educação e aos cuidados das crianças. A organização dos espaços possibilita a convivência entre crianças e entre elas e os adultos, com o intuito de partilhar saberes e conhecimentos de

diferentes naturezas. Ainda com respeito à organização, as propostas pedagógicas devem prever uma estruturação de espaços, tempo e materiais que assegurem “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; a acessibilidade a espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças” (BRASIL, 2009, p.18-19).

Gandini (1999) considera que o espaço é um facilitador de relações e interações entre as crianças e seus pares, delas com os professores, e com a comunidade escolar. Sendo assim, ela afirma, na perspectiva do desenvolvimento social “visto como parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas” (GANDINI, 1999, p. 151).

As relações que o espaço possibilita ultrapassam aquilo que os olhos veem, alcançam dimensões infinitas na imaginação da criança, proporcionando a ela desenvolvimento cognitivo, motor e social, ou seja, formação humana. Assim, considera-se que um ambiente é compreendido na acepção de

...um sistema vivo e mutante. Mais do que espaço físico, ele inclui a forma como o tempo é estruturado e como se espera que os papéis sejam desempenhados. Ele condiciona como nós nos sentimos, pensamos e nos comportamos além de afetar dramaticamente a qualidade de nossas vidas (GANDINI, 2016, p. 329).

Vale ressaltar que criança percebe o espaço, que outrora foi organizado para ela pelo adulto de modo distinto deste. Ela confere uma nova organização, o que nos permite a compreensão de que é preciso considerar as necessidades e os ritmos da criança para orientar a organização do espaço e do ambiente físico aos anseios dela (GANDINI, 2016, p. 329). Paniagua e Palacios (2007) lembram que a disposição de carteiras enfileiradas não é adequada ao trabalho com crianças pequenas, tendo em vista que a necessidade de se movimentar, principalmente nas crianças menores de três anos, é maior do que a própria organização espacial típica das Escolas. É possível compreender então que estes espaços precisam ser organizados de forma mutante, de acordo com as necessidades da criança, de maneira a promover desenvolvimento e não adestramento (PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

Horn (2004), ao discorrer sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, revela que, quando baseada na organização das salas das escolas de Ensino Fundamental, impede a interação entre as crianças. A autora ainda afirma que essa ação não permite a apropriação dos espaços por parte das crianças (HORN, 2004, p. 27).

Os estudos sobre Educação Infantil no contexto italiano revelam que a organização do espaço contribui para o trabalho pedagógico, sendo mesmo considerado como “um segundo educador”. Nesse sentido, Gandini (2016, p. 318) mostra que no planejamento dos ambientes das instituições de Educação Infantil, “as estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração” por parte das crianças, permitindo que elas, ao se apropriarem do espaço, se apropriem da cultura na qual estão inseridas. Essa autora ainda aponta que o processo de organização da instituição e a maneira com a qual se apresenta ao público (comunidade escolar) promove diálogos permitindo instrumentos, materiais e estratégias que se conectam com a disposição do ambiente possibilitando que as crianças criem ou recriem ideias, combinando-as ou transformando-as (GANDINI, 2016).

É possível perceber então, que a maneira como os espaços das instituições de Educação Infantil são organizados está diretamente relacionada à forma como ela se comunica com a criança e a comunidade. Horn esclarece que em um único espaço pode haver vários ambientes, dependendo das concepções de criança das professoras e do modo como tais concepções atravessam a organização deste trabalho pedagógico (HORN, 2004).

Nessa perspectiva, o espaço nunca é neutro, pois jamais se apresenta indiferente a quem o ocupa. Dito de outro modo, a neutralidade não existe, uma vez que os espaços se tornam meios com os quais a criança dialoga e interage. Os espaços se transformam em ambientes a fim de promover ações e interações das crianças umas com as outras ou com objetos, materiais e brinquedos. A organização, o modo como o espaço se apresenta sempre “carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam” (HORN, 2004, p. 37). Assim, representa uma diversidade de informações sejam elas culturais ou sociais que são impostas ou interpretadas pela maneira como se dispõe a sua organização, ou ainda pelo modo que a criança percebe tais informações e com elas interage. Podemos apresentar um exemplo para tornar isso claro: se a professora disponibiliza brinquedos e/ou livros de história ao alcance da criança, para que possa manuseá-los de acordo com seu interesse; quando negocia com as crianças as regras para a utilização desses materiais, ela estará apostando em uma educação baseada na formação da autonomia. Se, pelo contrário, esses brinquedos e livros ficam trancados em um armário ou estante alta, de forma que somente a professora pode alcançá-los nos momentos preestabelecidos por ela, ou como uma recompensa por um bom comportamento, ela está realizando, na prática, uma educação baseada na obediência e na dependência da criança em relação ao adulto.

Nessa relação com os espaços e demais ambientes nele organizados, a criança assume sua autonomia desenvolvendo ações que os ambientes possibilitam. Neste sentido, diante de um conjunto de mesas dispostas na sala de aula, repletas de peças de jogos, a criança vai determinar o que fazer frente à maneira como as mesas se encontram arranjadas. Do mesmo modo, suas ações são definidas a partir do que a disposição dessas peças significa ou fazem sentido para ela, o que provavelmente permitirá interação com o jogo ou ainda promover uma nova ação do colega ao lado, provocando relação entre crianças, jogo e espaço, construindo, assim, um processo que constitui o desenvolvimento da criança.

O espaço, portanto, incentiva e pode direcionar as ações do indivíduo que o ocupa, que com ele interage, ao ponto de explorá-lo naquilo que a sua organização oferece. As experiências e ações da criança são ampliadas a partir do processo de interação ocorrido entre ela e o espaço, frente à organização do/a docente perante o seu planejamento pedagógico nas ações de cuidar e educar.

Seguindo essa premissa, entendemos que a educação da criança decorre do cuidado e da percepção de que, desde o nascimento ela procura “atribuir significado à sua experiência e, nesse processo, volta-se para conhecer o mundo material e social” (BRASIL, 2009, p. 86). Dessa forma, a organização dos espaços pode aguçar a curiosidade da criança consentindo-lhe ferramentas a fim de ampliar gradativamente as suas inquietações. Tal provocação permitirá à criança situações de brincadeira que lhe conferem aprendizagem e desenvolvimento, ao mesmo tempo que lhe fornecem sentidos e significados sobre as informações a que tem acesso.

Reafirmamos, portanto, a necessidade bem como a importância de se problematizar: qual o lugar da brincadeira na Educação Infantil? Neste sentido, aprofundaremos, a seguir, o brincar e as variações deste conceito na perspectiva dos autores da educação infantil, principalmente no que se refere aos espaços de cuidado e às ações das professoras destinadas à educação da criança pequena em instituições de educação infantil.

2.3. Brincar na Educação Infantil

Nesta seção, dialogamos com autores que nos permitiram compreender o brincar, Verbo, que se torna substantivo de valor para a construção do nosso objeto de pesquisa. Uma vez que construímos nossa problemática envolta no brincar, debruçamo-nos sobre a tarefa de compreender qual o lugar da brincadeira na educação infantil. Nesse

sentido, iniciamos esta seção afirmando que o brincar, para a criança, é uma forma de apreensão de mundo e elemento favorecedor de sua criatividade.

Indagamo-nos então sobre o quê, de fato, vem a ser a brincadeira? Wajskop (2012), fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, define a brincadeira como “atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios” (WAJSKOP, 2012, p. 34). Ou seja, ao representar uma ação no faz de conta a criança está recriando o processo de uma situação real, e apreendendo sobre ela, enquanto brinca.

Ao brincar, a criança recria a ação, de modo a compreender determinados comportamentos sociais. Configura-se como uma forma de representação de ações que, embora corriqueiras, são extremamente complexas para ela e que normalmente a criança presencia em seu contexto social. Ao reproduzir tais ações através do brincar, ela transporta todas as suas emoções, expressões e ações neste mundo de fantasias, de faz de conta, o que lhe permite compreender o sentido daquilo que ela representou. Desse modo, ocorre desenvolvimento humano contínuo, a cada ação modificada durante o processo de brincadeira. Os pequenos passam a assimilar as regras, o permitido e o interdito, os perigos, bem como se regozijam das façanhas que descobrem ao representar as ações assistidas por eles. Diante disso, percebemos quão fundamental é o brincar e como ele se torna imprescindível no cotidiano da Educação Infantil, pois a criança

desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos (WAJSKOP, 2012 p. 31).

Ao mesmo tempo em que reconhecemos os direitos da criança no que concerne ao brincar, percebemos que, ao se envolver numa brincadeira, ela é capaz de se encontrar com sua liberdade de pensamento, de transferir toda a emoção para viver a magia da fantasia no momento do brincar, seja este um desenho, dança, jogo, interação com o brinquedo, com o espaço ou seus pares, entre outras inúmeras ações. Ao se permitir fantasiar, a criança dá vida aos objetos e se entrega profundamente à experiência da brincadeira.

Prestes (2016) afirma que a brincadeira é uma maneira de a criança compreender e conseguir separar o real do imaginário, por meio do faz de conta. No brincar, a criança é capaz de diferenciar o objeto da ideia. No enredo, é preciso seguir um conjunto de regras

impostas pela brincadeira e não pelo adulto, o que a faz entender que se não seguir as regras a brincadeira acaba (PRESTES, 2016). Na visão da autora:

O menino que usava as conchinhas para enfeitar seu castelo de areia as transforma em balas, que são depositadas numa peneirinha e servidas aos que estão a sua volta. A criança começa a agir em um campo imaginário. As balas sequer existem, mas a criança cria uma situação imaginária, transforma o significado dos objetos e inventa uma brincadeira que tem a situação real vivenciada como guia (PRESTES, 2016, p. 36).

Borba (2009) ressalta que as crianças se deparam com um mundo estruturado por relações “materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com a realidade à sua volta”. Assim elas se constituem como “crianças e como membros de um grupo social” (BORBA, 2009, p. 143).

Dois aspectos importantes são apontados por Horn (2004), na brincadeira: um se relaciona ao significado real do brinquedo; o outro é o sentido que a criança atribui a esse brinquedo ao enredar um faz de conta (HORN, 2004). Quando a criança recebe um brinquedo num embrulho (caixa ou saco de presente), a embalagem, às vezes, pode se tornar algo muito mais interessante do que o próprio brinquedo. Cabe à criança explorar o objeto e dar sentido a ele na sua brincadeira. Isso lhe permite compreender a distância entre sentido e significado, o que ocorre ao tomar consciência de que uma caixa de papelão é mais do que só uma caixa, pois pode ser tudo o que a criança imaginar. Portanto, compreende-se a brincadeira como “uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças” (WAJSKOP, 2012, p. 37).

Nesse sentido, os professores da educação infantil são fundamentais para proporcionar o desenvolvimento das crianças, pois o fato de organizarem os espaços que garantam o enredo da brincadeira permitirão a plena formação de meninos e meninas. Desse modo, ao garantir o espaço da brincadeira os docentes asseguram a oportunidade de cuidado e de educação da criança em uma perspectiva criativa, voluntária e consciente. Isso porque ao brincar a criança constrói consciência da realidade, de modo a lhe permitir modificar, ao mesmo tempo que vive as possibilidades de adequá-la à sua necessidade (WAJSKOP, 2012).

Corroborando tais perspectivas teóricas, Horn (2004, p.20) afirma que o espaço intervém de forma expressiva, nas “aprendizagens infantis”. Dito de outro modo, o espaço precisa ser cada vez mais desafiador e estimular, promover atividades conjuntas. “Quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se

constituirá como parte da ação pedagógica” (p. 20). Horn ainda ressalta que o fato de o planejamento espacial ser parte indispensável de um novo modo de considerar ver a criança pequena já é um avanço perceptível.

Para a autora “o brinquedo sempre fez parte da vida das crianças” e afirma que o ato de brincar é “tanto um processo como modo”, ou seja, a criança aprende por meio da brincadeira, seja durante o brincar (processo), quando protagoniza enredos, e imita situações corriqueiras do mundo dos adultos, através das quais experimenta regras, assume papéis (modo) que não se realizam no dia a dia, e, no que diz respeito ao desenvolvimento, passa a se apropriar dessa experiência “avançando para um estágio posterior ao que vive” (HORN, 2004, p.70).

Nesse sentido é possível compreender que o brinquedo

...satisfaz as necessidades das crianças, como, por exemplo, as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, enfim, de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e de valores sociais. Assim, deve haver também conexões entre desenvolvimento e aprendizagens, considerando a diversidade de linguagens simbólicas e, conseqüentemente, relação entre o pensamento e a ação (HORN, 2004. p. 71).

Vejo, portanto, a importância do cuidado e do trabalho minucioso e atento dos/das docentes para com a organização dos espaços, a fim de transformá-los em ambientes propícios e atrativos para a formação dos pequenos. Isso é importante principalmente no que concerne à organização espacial para o brincar (direcionado ou não, com objetivo intencional ou não), pois esta organização ajuda a inspirar e aguçar a curiosidade, despertar o interesse da criança, de forma que permita seu o desenvolvimento pleno.

CAPÍTULO 3

PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A BRINCADEIRA

3. PERCURSOS METOLÓGICOS PARA COMPREENDER A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A BRINCADEIRA

Em função das especificidades que envolvem nosso objeto de investigação, optamos por nos fundamentarmos, na abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (1994), trabalha com sentidos e significados sobre a realidade que não podem ser mensuráveis. Nessa perspectiva a pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22).

A opção por essa abordagem partiu do pressuposto de que os sentimentos e experiências são dados importantes para a compreensão da realidade e de como ela é percebida pelos seus atores. Os dados qualitativos buscam compreender os indivíduos em suas especificidades (GOLDENBERG, 2004).

Em termos metodológicos, adotamos a observação participante como metodologia de pesquisa, conforme assinalada por GIL (2010). Esse método caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado, demandando uma presença constante em campo e de um período consideravelmente longo de convívio com os participantes da pesquisa. Vianna (2003) afirma que a observação participante é muito mais que uma técnica de produção de dados. Ela se configura como uma metodologia de pesquisa, uma vez que se diferencia das outras formas observacionais, uma vez que “nesse tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2003, p. 50). Segundo o autor, uma das vantagens dessa abordagem é que ela permite a observação, não somente de comportamentos, mas também a observação e compreensão de atitudes, opiniões e, quiçá, de sentimentos (VIANNA, 2003, p. 50).

O principal aspecto do método é que o pesquisador mergulha no campo, observa a partir da perspectiva de um membro integrante da ação e influencia o que observa, graças à sua participação (VIANNA, 2003, p. 50). Vianna complementa ainda que a observação participante é uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção.

Desse modo, o trabalho de campo foi dividido em três fases. Na primeira etapa, foram realizados levantamentos de documentos oficiais junto à Secretaria de Educação do Município de Diamantina, MG e do Centro Municipal de Educação Infantil Flores do

Campo⁶ (CMEI que foi palco para o trabalho de campo). Esta etapa foi desenvolvida entre 18 e 29 de abril de 2019.

Em seguida, foram realizadas observações sobre o cotidiano do CMEI Flores do Campo e de como a organização dos espaços desta instituição interferia no trabalho desenvolvido pelas professoras, principalmente no que diz respeito à garantia do direito das crianças de brincar. Esta fase de observação ocorreu de 01 de abril a 12 de julho de 2019. Foram observados aspectos do tipo: i) espaços onde ocorriam as brincadeiras; ii) espaços, momentos e situações em que as crianças brincavam; iii) espaços, momentos e situações em que as professoras propunham às crianças brincarem; dentre outras questões previstas no roteiro de observação (vide anexo).

Foram realizadas observações da prática pedagógica da professora da turma de crianças de três anos de idade⁷. As observações foram semanais (de segunda a sexta-feira) no turno matutino das 7 às 11:30, totalizando aproximadamente 367 horas de participações no CMEI. Nesta fase, da observação, foram realizados registros em caderno de campo e registros fotográficos dos espaços do CMEI.

A última etapa do trabalho de campo consistiu na realização de entrevistas com a professora da turma de três anos de idade, além da supervisora e da coordenadora do CMEI. Estas entrevistas ocorreram no próprio CMEI, em sala reservada, para que as participantes pudessem se sentir à vontade, minimizando assim os riscos de desconforto ou constrangimento e preservando a confidencialidade das informações prestadas. Assim sendo, as entrevistas aconteceram, conforme sua sugestão, em local indicado pelas participantes (professora, supervisora e coordenadora), e em horários e dias previamente acordados com as participantes. Assim, as entrevistas foram realizadas, na brinquedoteca, sala escolhida pelas docentes, e apontada pela supervisora Jamily⁸ como o local mais adequado para esse momento. As docentes foram entrevistadas em momentos diferentes. A professora Sofia, nos concedeu a entrevista no dia 02 de agosto de 2019, às nove horas da manhã. A entrevista com a supervisora Jamily se deu no dia 05 de agosto de 2019, às dez horas da manhã. Já a

⁶ Nome fictício atribuído à instituição que serviu de palco para a produção de dados empíricos desta dissertação.

⁷ A escolha pelo grupo de crianças de três anos como participantes ativas deste estudo se dá em função de o levantamento da produção acadêmica apresentada no primeiro capítulo desta dissertação evidenciou que as crianças com idades inferiores a três anos são ainda pouco ouvidas pelas pesquisas acadêmicas sobre a organização dos espaços para brincadeira. Este levantamento ora evidencia a perspectiva das crianças de quatro e cinco anos, ora discute e analisa a construção da organização dos espaços para os bebês, mas não evidencia a perspectiva das crianças de 1, 2 e 3 anos sobre a importância dos espaços para a brincadeira na educação infantil.

⁸ Todos os nomes das participantes aqui mencionadas são igualmente fictícios, para preservar o anonimato das entrevistadas.

coordenadora Ellen nos permitiu entrevistá-la no mesmo dia da supervisora Jamily, contudo logo após a supervisora encerrar suas tarefas do dia. As docentes foram espontâneas em suas falas, e não apresentaram qualquer objeção em responder qualquer uma das questões feitas para elas.

As entrevistas foram gravadas em dispositivo de captação audiovisual para posterior transcrição. Estas entrevistas ocorreram na primeira quinzena de agosto, mais precisamente nos dias 02 e 05 de agosto de 2019.

As participantes da pesquisa foram a professora de referência, a supervisora e a coordenadora de educação infantil, além de 20 crianças de 3 anos de idade que conviviam na única turma de maternal III do CMEI. A turma era composta de 14 meninos e 6 meninas, da Instituição de Educação Infantil CMEI Flores do Campo, situada no município de Diamantina-MG⁹.

Todos concordaram em participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No caso das crianças, seus pais ou responsáveis deram seu consentimento assinando o Termo de Autorização de Participação na Pesquisa, em reunião realizada no dia 15 de abril de 2019. Neste caso, assim como para a professora e para a coordenação e supervisão do CMEI, realizei uma breve exposição sobre a pesquisa, enfatizando os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos. Apresentei, em seguida, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a necessidade de fazer no âmbito do trabalho de campo, os registros fotográficos e apontamentos em caderno de campo, como forma de minimizar os possíveis desconfortos que porventura surgissem no momento da observação.

Nesse Termo, era informada a forma como seria conduzido o trabalho de campo, deixando claro que, a qualquer momento e frente a qualquer constrangimento, os participantes poderiam desistir da participação. Ademais, foi informado sobre a preservação da identidade de cada participante da pesquisa, mantendo-se assim o anonimato dos registros de todos os dados obtidos. Cumpre esclarecer que a pesquisa somente teve início com a assinatura da professora de referência, da supervisora e da coordenadora no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assim como a chancela dos pais (ou responsáveis legais)

⁹ Desse modo, excluiu-se desta pesquisa os profissionais que não atuam na Educação Infantil do município. Excluíram-se, também, outros agentes da Educação Infantil, a saber: a educadora da turma, professores eventuais, professores que se encontravam afastados ou em licença médica, professores de apoio, bem como professores que não atuam com as crianças de três anos de idade. Foram excluídas, do conjunto de sujeitos participantes do estudo, crianças com idade inferior ou superior a três anos, bem como as crianças de três anos que, por quaisquer motivos não faziam parte da turma observada, no caso o Maternal III.

das crianças na Autorização de Participação na Pesquisa – o que estava previsto para a última semana de março.

Feita esta apresentação, passo a seguir, a apresentar o Centro Municipal de Educação Infantil que serviu de palco para o trabalho de campo: o CMEI Flores do Campo.

3.1. Caracterização do CMEI

O Centro Municipal de Educação Infantil Flores do Campo, foi criado em 29 de setembro de 1995 com denominação de Associação Confrade José Mendes Lira. Foi municipalizado pela Portaria nº 27 de 2009.

Este é o único CMEI do Município em funcionamento, construído pela Prefeitura Municipal de Diamantina, seguindo os padrões estruturais projetados a partir do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. A construção foi financiada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

É importante ressaltar que essa instituição é o único Centro Municipal de Educação Infantil em prédio especialmente construído para essa finalidade. Originalmente, a unidade atendia às crianças nas dependências da confraria do Bairro. Após execução e entrega da obra do PROINFÂNCIA, o CMEI passou para as dependências atuais. Trata-se, portanto, da única instituição de educação infantil projetada de acordo com as concepções de infância e de criança de nosso ordenamento jurídico. Importante registrar que outros dois CMEIs estão sendo construídos no município (mais especificamente nos Bairros Rio Grande e Palha) e já deveriam ter sido entregues à população. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, o não repasse de verbas do MEC, tem gerado atraso na conclusão das obras.

Como dito anteriormente, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando a garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: i) construção de prédios adequados a creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE,

com projetos padronizados fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; ii) aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

De acordo com Projeto Político Pedagógico da instituição (2015), o CMEI atende a aproximadamente 82 crianças, sendo uma turma destinada a Maternal I (bebês de 5 meses até um ano e 11 meses completos), uma destinada a Maternal II (crianças de dois anos completos até dois anos e 11 meses), uma turma destinada Maternal III (crianças de três anos até três anos e 11 meses), uma turma destinada ao 1º período (crianças de quatro anos até quatro anos e 11 meses) e duas turmas destinadas ao 2º período (crianças de cinco anos a cinco anos e 11 meses). Todas as crianças são atendidas em tempo integral, com exceção dos 2º períodos que em sua maioria frequentam apenas o turno matutino. No turno matutino, desenvolvem-se as experiências de escolarização e no vespertino as atividades complementares.

São atendidas crianças de 0 a 5 anos em tempo integral. As crianças de 0 a 3 anos são atendidas por professores e educadores que desenvolvem atividades de cuidar e educar, além das crianças de 4 a 5 que são atendidas por professoras da pré-escola no matutino e educadoras que desenvolvem atividades complementares no turno vespertino.

Figura 2 - Fachada do CMEI



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

O corpo pedagógico da Instituição, de acordo com o Regimento Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Diamantina – SMED, apresenta em seu Art. 19, que “a administração das Escolas Municipais de Diamantina, Minas Gerais serão constituídas por: Diretor, Coordenador, Vice-diretores e Conselho Escolar e Gerentes da Rede Municipal de Ensino”. Contudo o corpo administrativo e pedagógico do CMEI Flores do Campo é composto por uma coordenadora que realiza o papel de gestora na Instituição; uma

supervisora que acompanha e orienta o corpo docente; seis professoras regentes no turno matutino - período observado - e duas educadoras que se relacionam diretamente com as crianças, no que diz respeito aos cuidados e à educação; além da professora eventual que atua no auxílio das tarefas em todas as turmas, suprindo curtos períodos de ausência das professoras ou no trabalho de apoio a elas.

3.2. Disposição e caracterização dos espaços onde se brinca

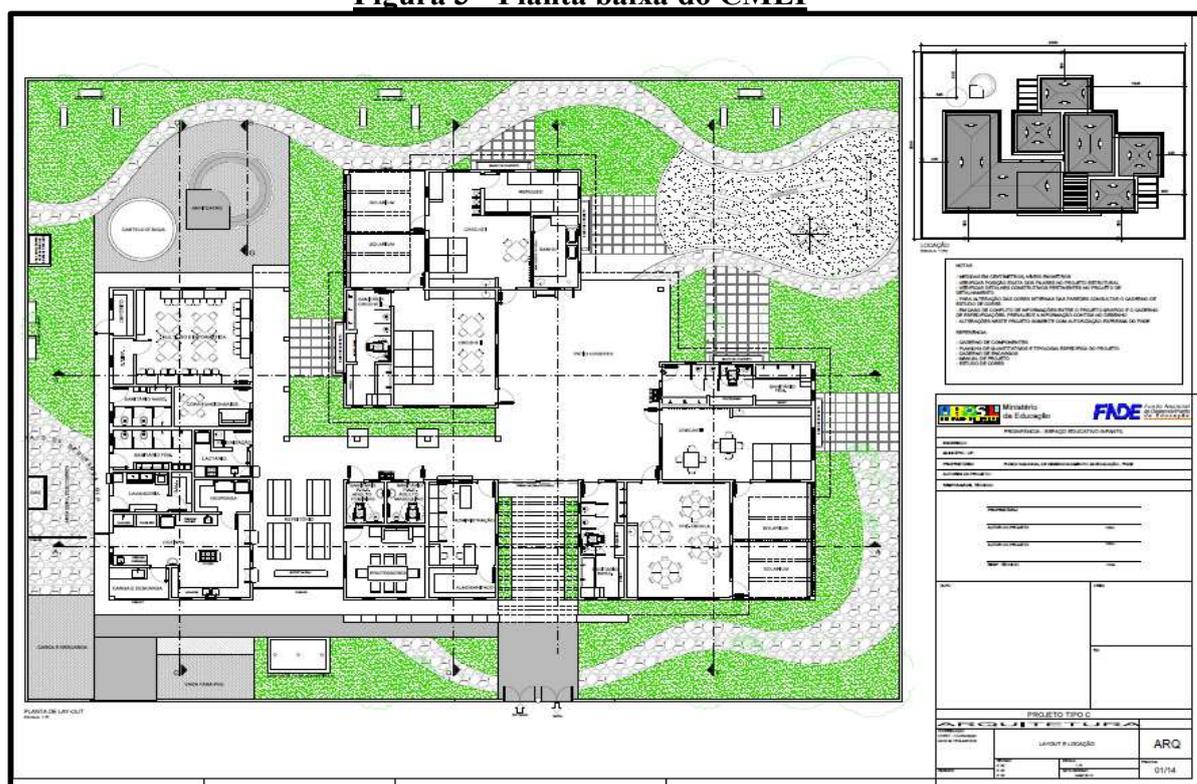
Analisamos o Projeto político Pedagógico do CMEI 2015, contudo este documento é anterior à construção do atual CMEI e refere-se à disposição do prédio onde antigamente funcionava a Instituição de Educação Infantil. Portanto, como o documento ainda não foi reformulado, o que deve acontecer em breve, de acordo com a coordenação, não se pode tomá-lo como referência.

A estrutura do CMEI, de acordo com o projeto político pedagógico (PPP), se apresenta com “um pátio externo, uma sala grande dividida entre sala de televisão e turma do 1º período, banheiro de funcionário, dois banheiros - um feminino e um masculino, - uma sala pequena da turma do maternal II, uma sala pequena para o maternal I, uma sala para o maternal III, uma sala para o 2º período, um pátio interno, um refeitório, uma cozinha, despensa e um parquinho” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI, 2015, p. 5).

Apresentaremos dois documentos importantes que nos trazem informações valiosas sobre a estrutura do CMEI, para a nossa pesquisa. A partir desses documentos podemos fazer inferências e relacionar as observações realizadas *in loco*. Os documentos são: o Projeto Arquitetônico elaborado para construção do CMEI Flores do Campo, que define a construção como Tipo C¹⁰ e o Memorial Descritivo de Implantação da Escola de Educação Infantil. Tais documentos foram fornecidos pela Secretaria de Obras do Município de Diamantina, Minas Gerais, através do Arquiteto responsável pela edificação do CMEI.

¹⁰ Para construção de escolas de educação infantil podem ser adotados projetos-padrão, nomeados como Tipo B, Tipo C, Tipo 1 e Tipo 2, fornecidos pelo FNDE, cujos parâmetros técnicos são predefinidos pela autarquia, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC. No caso de projetos elaborados pelo próprio proponente são denominados projeto Tipo A. No caso de Escola tipo C e tipo 2 o terreno pode estar localizado em área urbana ou área rural, com capacidade de atendimento menor que as Escolas construídas por projetos do Tipo B e Tipo 1. Disponível em: <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>>. Acesso em 11/11/2019.

Figura 3 - Planta baixa do CMEI



Fonte: DADOS DA PESQUISA (2019)

Neste documento, a estrutura é descrita com seis blocos interligados por uma circulação coberta: Bloco de Administração; Bloco de Serviços; Blocos pedagógicos - 1º Bloco Creche I e II; 2º Bloco Creche; Bloco Multiuso; Pátio coberto; Anfiteatro; *Playground* (BRASIL, 2008). Cada bloco se refere aos modos como os recintos do CMEI são dispostos, a fim de direcionar uma possível organização funcional, mantendo as creches em áreas próximas, cercando o pátio central coberto, propondo, por exemplo, um espaço comum a elas para facilitar o processo de interação das crianças (entre si e com os adultos).

Ao analisar o Projeto Arquitetônico, percebemos que existe um espaço para administração, com almoxarifado interno. Entretanto, na estrutura atual do CMEI a sala do atendimento administrativo funciona em outro espaço, na sala que seria destinada aos professores. Neste espaço composto por duas mesas e um gaveteiro do tipo arquivo, é onde a Ellen desempenha suas funções enquanto coordenadora da Instituição.

Atualmente, a sala chamada brinquedoteca, é uma sala multiuso, funcionando como sala de professores, de reunião, onde normalmente a supervisora executa suas atividades. O almoxarifado, por seu turno, funciona como previsto no projeto original, e neste espaço, há dois armários onde se guardam os materiais de uso comum do CMEI. A brinquedoteca possui mobiliários como estantes de aço, onde se encontram livros infantis e jogos (dominó, jogo

da memória, quebra-cabeça, dentre outros). Contudo, esse material se localiza nas prateleiras mais altas, onde também estão guardadas algumas caixas com documentos e materiais de uso da secretaria, entre outras coisas. Isso nos permite inferir que se trata de materiais que no cotidiano não se encontram à disposição das crianças, pois ficam alocados nas prateleiras mais altas do armário. Dentro deste espaço ainda está um gaveteiro grande e colorido com um acabamento superior em forma de telhado de uma casa. Neste armário ficam armazenados mais livros infantis, fantasias e fantoches. No mesmo espaço, há ainda uma casa de bolinhas; um pônei de borracha; uma barraca infantil e dois escorregadores. Além de uma mesa igual à das professoras acompanhada de três cadeiras para pessoas adultas. Estes últimos móveis definem a funcionalidade real da brinquedoteca - utilizada como sala da supervisão. As crianças não têm acesso a ele. Os brinquedos ficam armazenados lá, não sendo utilizados ali. Alguns são retirados pelas professoras para serem usados no pátio coberto, como os escorregadores e o pônei de borracha. Durante todo o período de observação em nenhum momento presenciei a utilização e qualquer desses jogos, fantasias ou fantoches.

Figura 4: Brinquedoteca



FONTE: Arquivo pessoal

Quanto aos banheiros existem duas instalações destinadas ao uso dos adultos, que ficam ao lado da lavanderia, nos fundos do CMEI, sendo um feminino e um masculino. Como não há profissionais do sexo masculino trabalhando na Instituição, o sanitário adulto masculino fica trancado. Ao lado da brinquedoteca há dois banheiros adaptados às crianças com necessidades especiais. Contudo, somente um está em funcionamento, sendo este o banheiro utilizado pelas docentes cotidianamente, acredito que por ser o mais próximo às salas. O outro é utilizado como depósito de materiais de uso coletivo das docentes. Neste

espaço são guardados colchonetes, linha do movimento, arcos, bastões entre outros materiais. A imagem a seguir mostra a entrada de um dos banheiros destinados aos adultos.

Figura 5 - Banheiros dos adultos: masculino e feminino



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

A próxima imagem refere-se ao corredor de acesso aos banheiros, à lavanderia e a uma das entradas da cozinha. Na lavanderia, além dos tanques e da máquina de lavar, existem estantes onde são armazenadas algumas roupas das crianças, roupas de cama, cobertores. Existe ainda uma despensa, onde ficam armazenados papeis higiênicos, fraldas, produtos de higiene pessoal, produtos de limpeza, sacos de lixo, entre outras coisas.

Figura 6 - Corredor de acesso à cozinha, ao banheiro e à lavanderia.



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Existem também, para as crianças, dois banheiros (feminino e masculino). Em ambos, há dois vasos sanitários acessíveis às crianças, separados por boxes com tranca. Ainda há um terceiro vaso sanitário com características específicas para atender às crianças com necessidades especiais.

Figura 7 - Banheiros infantis: feminino e masculino



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 8 - Banheiro Infantil Masculino



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 9 - Banheiro Infantil Feminino



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

O CMEI possui um refeitório que, normalmente, comporta duas turmas juntas para as refeições. Ligada ao refeitório está a cozinha, um cômodo espaçoso, com entrada para carga e descarga de alimentos pela área externa e com duas janelas abertas para o refeitório, por onde são entregues as refeições diárias das crianças. Nos documentos relativos ao projeto inicial de construção do CMEI consta, ao lado da secretaria, um lactário que, no entanto, funciona como almoxarifado. Neste espaço, são guardados os papéis maiores como: cartolina, E.V. A., papéis de seda, papel *Kraft* entre outros, que são de uso coletivo.

Figura 10 - Refeitório: Café da manhã crianças da tia Sofia



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Com respeito às salas de referência das crianças, é previsto no PPP, além da turma de creche de zero a três anos de idade, uma outra sala que seria destinada à turma de segundo período. Entretanto, as observações e os registros de imagens, apontam que existem duas turmas de crianças de 5 anos de idade. Estas salas, no Projeto Arquitetônico, se apresentam diferentes da utilização atual. A sala maior, ao lado da secretaria, que de acordo com o Projeto seria a sala de informática, atualmente é uma das turmas de segundo período. A outra, menor, de frente para o refeitório, que no Projeto seria a sala de professores, atualmente é a outra turma de segundo período. Na página a seguir é apresentada a imagem da sala de referência do Maternal III e Primeiro Período:

Figura 11 - Sala de Referência do Maternal III e Primeiro Período



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Na figura 11, acima, está representada, da esquerda para a direita, a sala de referência destinada à turma de três anos (maternal III) e, ao lado dela está a sala de referência destinada a turma de crianças de quatro anos (primeiro período).

Figura 12 - Sala de referência Maternal I e II



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

A figura 12, registrada um momento coletivo de canções¹¹, entre as turmas de pré-escola e o Maternal III. As turmas de Maternal I e II não participam, pois segundo as professoras, a linguagem e o tempo dos pequenos (até dois anos) é muito diferente e eles não

¹¹ Importante destacar que este momento não se destina somente a canções, mas verificamos práticas religiosas (orações), diariamente realizadas neste mesmo período do dia.

dariam conta de acompanhar as outras crianças. Aqui percebemos que em determinadas situações as crianças ainda são vistas mais pelas suas ausências do que por suas potencialidades no campo da produção cultural – o que contraria tanto a perspectiva legal quanto o posicionamento da área da educação da criança de zero a seis anos, que compreende a criança, suas ações, interações e demais formas de vivenciar a experiência da infância, como central no planejamento curricular de creches e pré-escolas (BRASIL, 2009)

Os bebês e crianças, de fato, ainda não estruturaram a linguagem oral, e muitos deles ainda engatinham e estão aprendendo a andar. Contudo, alijá-los de práticas culturais e formas de expressão sonoro-musicais constitui uma experiência educativa contrária à política curricular de Educação Infantil – que prevê que o currículo surge a partir da articulação entre as experiências de meninos e meninas. Artísticos e culturais historicamente acumulados pelos povos humanos (BRASIL, 2009). Ainda na figura 12, conseguimos perceber as turmas com suas respectivas professoras em filas separadas de meninos e meninas. As crianças de três anos estão acompanhadas da professora denominada eventual (professora que auxilia nas tarefas, quando solicitada). É a primeira turma da esquerda para a direita. Na sequência, seguem a turma de quatro anos, e as duas turmas de crianças de cinco anos de idade. Atrás das professoras podemos ver duas portas amarelas que dão para as salas de referência. Da esquerda para a direita, respectivamente estão as salas destinadas às turmas de dois anos (Maternal II) e a Turma dos Bebês (Maternal I).

A seguir é apresentada a imagem da sala de referência do Maternal III e o Solário.

Figura 13 - Sala de referência Maternal III e Solário



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

No CMEI existe uma sala destinada a crianças de três anos de idade, contando com uma bancada, pia e torneira, carteiras para as crianças, uma mesa e um armário para a

professora, além de um solário (área a céu aberto para banho de sol, interligado com a sala de aula).

Esta sala também estava prevista no Projeto e no Memorial como creche III, além das outras seguintes como creche II e I. A sala (maternal 2), creche II, possui, além da bancada com pia e torneira, mesa com cadeira para a professora, um sanitário próprio e um solário, além das mesas para os pequenos, que quase nunca são utilizadas, pois ficam sempre encostadas nos cantos da sala. No espaço há um tapete emborrachado para as crianças, um televisor e um aparelho de DVD. Há ainda a sala (maternal 1), creche I, com um espaço próprio para o descanso, um solário, tapete emborrachado, um armário, bancada, e fraldário para as ações de cuidado dos bebês.

Os espaços externos são diversificados, englobando caixa de areia, que fica no espaço lateral, próximo ao banheiro infantil feminino; o anfiteatro que se localiza ao lado do castelo d'água, próximo ao refeitório; e o pátio coberto que interliga as três turmas de creche (destinadas às crianças de zero a três anos). Existe também um anfiteatro no CMEI, com localização mais afastada dos pátios centrais, ao lado do castelo d'água, no fundo dos solários dos maternais I e II. A caixa de areia, o jardim da entrada, a área da entrada (lateral esquerda), entre outros, também são ambientes que compõem o espaço externo do CMEI e que são mostrados nas figuras a seguir:

Figura 14 - Caixa de areia e Anfiteatro



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Percebe-se que há diferentes espaços previstos no Projeto Arquitetônico do CMEI direcionados ao brincar. No entanto, poucas são as situações, os tempos e momentos em

que crianças e adultos usufruem destes espaços, pelo menos de dois principais deles (o anfiteatro e a caixa de areia).

Figura 15 - Pátio coberto



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 16 - Pátio entrada do CMEI



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 17 - Espaço que comunica a caixa de areia ao anfiteatro



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 18 - Hall de entrada do CMEI



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 19 - Jardim da Entrada da CMEI



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Tratarei desta e de outras questões referentes ao uso dos espaços projetados e não aproveitados como espaços destinados ao brincar, no próximo capítulo, em que apresento também, de forma detalhada, o trabalho de campo. Serão ainda discutidas e analisadas as ações pedagógicas e das crianças em relação aos espaços e ambientes presentes no CMEI. Antes, porém, apresentarei os sujeitos participantes do estudo.

3.3. Caracterização dos sujeitos

Como já foi mencionado anteriormente, participaram desta pesquisa: a professora de referência (professora Sofia), a supervisora (Jamily) e a coordenadora (Ellen), além de 20 crianças na faixa etária de 3 anos, que convivem na única turma de maternal III do CMEI Flores do Campo.

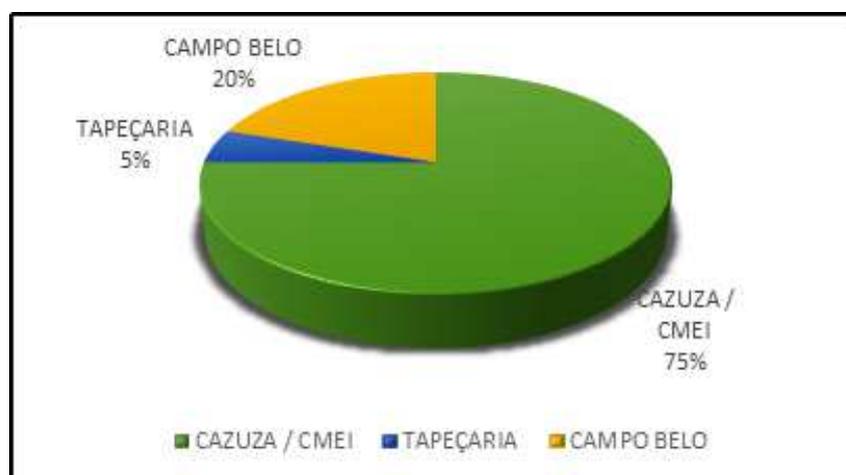
A coordenadora Ellen possui formação em letras e pedagogia. Em conversas informais, ela relatou que nunca se encontrou na primeira formação e apenas concluiu o curso para fechar aquela etapa da vida. É uma gestora presente no CMEI, acompanha de perto o trabalho das professoras. Por inúmeras vezes, eu a observei percorrendo o CMEI, andando de sala em sala, algumas vezes levando informações, outras vezes levando sugestões. Também reparei que conversa bastante com as crianças, acompanha de perto o cotidiano da instituição.

A supervisora Jamily, por sua vez, se encontra na instituição todos os dias. Possui bacharelado em humanidades e formação em pedagogia, ambos pela UFVJM, e atualmente busca formação continuada no mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFVJM. Considera a criança como um ser dotado de inteligência e direitos, além de acreditar que a educação infantil está longe do ideal. Além do mais, em conversas informais, ela garante que se preocupa muito com a formação das crianças no espaço onde desenvolve o seu trabalho como supervisora, e ainda percebe que há professoras com concepções sobre o brincar muito distantes da que ela acredita e, principalmente, das concepções que apresentamos neste trabalho. Ela me relatou por diversas vezes que já houve queixas de professoras dizendo que são cobradas demais quanto ao brincar.

Tal fato demonstra que a identidade docente em creches e pré-escolas se encontra em construção, visto que a Educação Infantil ganhou visibilidade há pouco mais de duas décadas, quando foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, pela LDB – Lei nº 9394, de 1996, reconhecimento esse que é ratificado pelas DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12). A

docência na Educação Infantil ainda é algo em construção, tendo em vista quão desafiadora tem sido a formação dos professores para o trabalho com crianças pequenas (SILVA, 2004).

Gráfico 2 - Local onde residem as crianças da turma de três anos do CMEI



Fonte: ELABORAÇÃO AUTORAL

O gráfico acima evidencia que grande parte das crianças de três anos da turma maternal III do CMEI Flores do Campo, mora no mesmo bairro onde a escola está situada. Esse número corresponde a 75% do total das crianças; as outras 4 crianças moram no bairro vizinho e 1 em um bairro mais distante.

A seguir, apresentamos um quadro com as idades, as datas de nascimento e ainda a identidade étnica das crianças, conforme declarada pelos pais. Essas e as informações sobre as crianças foram obtidas por meio das fichas de matrícula disponíveis na secretaria da instituição. A partir delas obtivemos ainda a escolaridade dos pais e suas respectivas profissões. Apenas não obtivemos informações sobre a composição e renda familiar. No entanto, durante o período de observação foi descoberto que algumas crianças têm irmãos, inclusive das 20 crianças da turma observada, conheci a irmã do Joffre que também frequenta o CMEI, e faz parte de uma das turmas de segundo período. Ygor, outra criança da turma, também tem um irmão que frequenta o primeiro período no CMEI, na sala ao lado do maternal III.

Este documento (ficha de matrícula) também informa se a família possui ou não cadastro no programa social de auxílio ou transferência de renda, do Governo Federal, o Bolsa Família. O programa institucionalizado pela Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, via decreto N° 5.209 de 17 de setembro de 2004 pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, foi criado com o intuito de atender “às famílias em situação de pobreza

e extrema pobreza, caracterizadas pela renda familiar mensal per capita de até R\$ 100,00 e R\$ 50,00, respectivamente” (BRASIL, 2004):

Observou-se que, das vinte crianças, onze delas estão cadastradas no programa Bolsa Família. Ou seja, mais da metade das famílias dessas crianças da turma maternal III, são beneficiárias do referido programa. Este dado evidencia um notório atravessamento da situação de classe dessas crianças, incidindo sobre suas infâncias. O fato foi presenciado por mim enquanto pesquisadora no CMEI, que por diversas vezes percebi a professora pedindo auxílio da coordenadora para cuidar de alguma criança que estava sem agasalho e precisava de roupa ou calçado, ou até mesmo, um banho por estar com a pele áspera, e/ou ainda na hora do primeiro lanche pedir maior atenção à sua alimentação.

Durante a pesquisa, tornei-me tão próxima das crianças e das pessoas que ali frequentavam que me habituei a estar e falar com elas, chamá-los pelos nomes e não me dei conta de que na pesquisa deveria preservar a sua identidade não expondo os seus nomes verdadeiros. Por isso não foi realizado nenhum processo para que os (as) participantes (adultos e crianças) pudessem escolher outros nomes. Isso aconteceu somente com a professora de referência, pois como mantínhamos contato via telefone podíamos conversar e acabei perguntando a ela como gostaria de ser identificada na pesquisa. Neste caso, a docente disse que eu poderia escolher e também os das crianças; que da parte dela, não haveria problema algum. Insisti para que a professora escolhesse um pseudônimo para representá-la no estudo, pois já havia me privado desse momento com os outros participantes da instituição (principalmente com as crianças), e estava me sentido mal por isso, pois falhei ao não dar esse protagonismo a todos. Logo, o nome escolhido pela professora de referência foi Sofia. Ao questioná-la sobre o motivo da escolha, me disse que apenas não sabia dizer, mas que gostava do nome e do desenho da Princesa Sofia. Para os nomes fictícios das crianças optei por nomes que me fizessem lembrá-las, através de outras crianças com as quais convivi em diferentes circunstâncias de minha vida. Segue então o quadro com as características básicas: nomes, sexo, idade, data de nascimento e a cor declarada pelos pais na ficha de matrícula.

Quadro 1 - Caracterização das crianças de três anos

Nomes	Sexo	Idade	Nascimento	Cor/ Declarado Pelo Responsável
Alice	Fem	3	18/05/2016	Parda
Caio	Masc	3	03/04/2016	Parda
Enzo	Masc	3	28/03/2016	Parda
Gael	Masc	4	23/09/2015	Parda
Geanine	Fem	3	29/02/2016	Branca
Ísael	Masc	4	18/09/2015	Parda
Isis	Fem	3	17/12/2015	Parda
Joan	Masc	3	09/04/2016	Parda
Joaquim	Masc	4	11/11/2015	Parda
Joffre	Masc	3	06/03/2016	Branca
Lourenço	Masc	3	11/01/2016	Parda
Luan	Masc	4	23/09/2015	Parda
Mariah	Fem	4	21/07/2015	Parda
Marina	Fem	4	08/10/2015	Branca
Pether	Masc	3	27/02/2016	Parda
Pietro	Masc	3	23/05/2016	Parda
Richard	Masc	3	18/12/2015	Parda
Yago	Masc	4	03/09/2015	Preta
Yanna	Fem	4	26/10/2015	Branca
Ygor	Masc	4	03/11/2015	Parda

Fonte: ELABORAÇÃO AUTORAL

Percebemos que a grande maioria das crianças foi declarada pelos pais como pardas. Apenas uma criança foi declarada pelos pais com a cor preta. Embora presenciemos uma expansão da autodeclaração e da autoafirmação da população negra, no caso deste CMEI, especificamente, há uma negação da negritude por parte dos próprios pais das crianças, haja vista que apesar de a maioria das crianças serem fenotipicamente pretas, não são assim reconhecidas. Isto é algo que nos faz refletir sobre as questões raciais e pertencimentos étnicos. Essa única criança que foi declarada como preta, o pai é garçom, e não há declaração de escolaridade dele, nem da mãe, assim como não houve declaração de profissão ou ocupação da mãe. Contudo, essa criança está cadastrada no Programa Bolsa Família, ou seja, possui renda menor que duzentos reais.

Quadro 2 - Relação da profissão dos pais das crianças de três anos

Crianças	Renda	Profissão Pai	Profissão Mãe
Alice	Bolsa Família	Ajudante Pedreiro	Diarista
Caio	Bolsa Família	Servente Pedreiro	Do Lar
Enzo	-	Pedreiro	Agente de Saúde
Gael	Bolsa Família	Autônomo	Auxiliar de Cozinha
Geanine	Bolsa Família	Pintor	Cabeleireira
Isael	-	Aposentado	Agente de Saúde
Isis	Bolsa Família	Moto Taxista	Cozinheira
Joan	Bolsa Família	Construtor	Técnica Magistério
Joaquim	Bolsa Família	Pedreiro	Doméstica
Joffre	-	Microempreendedor	Microempreendedora
Lourenço	Bolsa Família	Gari	Do Lar
Luan	Bolsa Família	Autônomo	Auxiliar de Cozinha
Mariah	-	Não declarado	Não declarado
Marina	-	Serviços Gerais	Doméstica
Pether	-	Açougueiro	Doméstica
Pietro	-	Motorista	Serviços Gerais
Richard	-	Pedreiro	Cozinheira
Yago	-	Moto Taxista	Caixa
Yanna	Bolsa Família	Servente Pedreiro	Do Lar
Ygor	Bolsa Família	Garçom	Não declarado

Fonte: ELABORAÇÃO AUTORAL

A professora de referência possui formação em Pedagogia EAD, pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, núcleo de Diamantina, MG. Tem Pós-graduação *lato sensu* EAD em Alfabetização e letramento, pela Universidade Cândido Mendes - UCAM, e outra especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas pela UFVJM. Atualmente, cursa licenciatura EAD em Educação especial e inclusiva, pela Faculdade em Venda Nova do Imigrante – FAVENI.

No que se refere ao planejamento, a professora Sofia (nome fictício escolhido pela professora) o elabora semanalmente e faz questão de apresentá-lo, evidenciando e explicando as suas ações pedagógicas diárias. Ela afirma que uma das suas preocupações é a promoção do brincar e cuida para que os pequenos possam explorar ao máximo os espaços da instituição. Faz isso por meio das brincadeiras direcionadas, seguindo orientações da coordenadora e supervisora pedagógica, assim como os seus planejamentos. Segue na figura a seguir, a sua pasta de planejamento com fotografia de um dos seus planos de aula.

Figura 20 - Caderno de Planejamento da Professora



Fonte: DADOS DA PESQUISA (2019)

As crianças que compõem a nossa pesquisa constituem a turma do maternal III. São 21 crianças e têm três anos completos. Destes, 14 são meninos e 6 são meninas, dos quais obtivemos autorização dos pais de 20 crianças. Portanto, houve apenas uma criança para a qual não obtivemos permissão dos pais ou responsáveis para a participação neste trabalho. Eles não compareceram à escola em momento algum desde o dia em que iniciei a pesquisa. A criança chega ao CMEI, e retorna para sua casa, em transporte coletivo contratado pelos pais. Tentamos comunicar através da agenda, com o TCLE anexado, mas este foi e não retornou por semanas seguidas.

De todas as crianças, poucas ainda não se tornaram totalmente autônomas quanto ao controle de esfínteres para as suas necessidades fisiológicas. Das vinte crianças, dezoito já não usam fraldas e conseguem perceber e solicitar ajuda, no momento que necessitam fazer xixi, cocô ou tomar água. Quando sentem necessidade de algo, se dirigem à professora, ou a um responsável para solicitar a vontade de ir ao banheiro, e se não percebem ninguém por perto e sentem vontade, já se direcionam ao banheiro rapidamente. Isso ocorre normalmente, durante as atividades externas à sala.

As crianças são curiosas e muito participativas. Demonstrem serem atentas a tudo o que acontece à sua volta, e recebem com entusiasmo as ações de cuidar e educar da professora Sofia. São bem comunicativas quando são contrariadas, como quando são chamadas à atenção por saírem dos seus lugares nos momentos em que ela (Sofia) está realizando alguma atividade pedagógica. São comunicativas e se expressam através de linguagens diversificadas, algumas mais, outras menos. A forma de expressão mais comum entre as crianças da turma são as brincadeiras. Em conversa com a professora Sofia, soube que ela era a terceira professora a passar pela turma no mesmo ano. A primeira professora, segundo

Sofia, abandonou o cargo para atuar numa outra instituição que seria mais próxima à sua residência. A segunda que iria assumir essa turma desistiu, porque foi mordida duas vezes por uma criança, logo nas primeiras semanas de atuação. Por isso a professora Sofia como a terceira professora que passou pela turma, assumiu os trabalhos tardiamente, iniciando as atividades com elas a partir do mês de março, um mês antes da minha inserção no CMEI.

São crianças que compreendem as regras e conhecem bem a lógica da instituição que impera sobre suas ações. Sempre que se sentem seguras, ou percebem uma brecha para brincar de acordo com as suas escolhas dão um jeito de desviar da tarefa subvertendo a ordem instituída para dar “asas” à brincadeira.

É hora do momento cívico. As professoras rapidamente se organizam com as crianças no pátio. São quase 9:00h, Acabamos de retornar do café e guardar os brinquedos. A turma da tia Sofia se posiciona logo ao lado do banheiro feminino, pois de modo diferente da acolhida rotineira que sempre se dá de frente para a turma de dois anos, hoje o posicionamento é de costas para o *hall* de entrada. Na fila estão todos se organizando, mas como o número de meninos sobrepõe ao número de meninas a fila vai se tornando quase única quando vai alcançando os últimos. Os meninos estão posicionados um atrás do outro ao lado direito das meninas, contudo os meninos vão andando para o lado quase se posicionando atrás da fila de meninas, o que faz a professora chamar a atenção. (CADERNO DE CAMPO, 12/04/2019).

A imagem a seguir ilustra esta dinâmica, com o questionamento sobre que necessidade haveria de manter esta disposição rígida, especialmente em se tratando de crianças tão pequenas:

Figura 21 - Pra quê duas filas? Que tal uma só?



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Enfim, esta foi uma jornada longa, de um processo enriquecedor e sem dúvida de inúmeras trocas. A palavra que estabeleço para este momento tem esse sentido de troca e digo com toda alegria que a reciprocidade se fez presente a cada dia. Foram recíprocos os olhares curiosos com os pequenos que, vez ou outra, vinham conferir o que eu anotava enquanto os observava, como se soubessem ler o que ali eu registrava em tão poucas e rascunhadas palavras; isso quando a câmera do celular não lhes provocava interesse em ver, manusear, ou mesmo posar e solicitar fotografias. Reciprocidade no carinho e no afeto, pois as crianças nos cativavam a cada segundo quando, tímidas e ainda em processo de construção de confiança, nos constrangiam, enquanto também nos encantavam, com sorrisos, abraços e gestos de carinho. Reciprocidade nas conversas, nas confissões, desabafos, e alentos com a professora Sofia.

No primeiro encontro, um sentimento confuso, que constrangia e assustava a nós duas (a mim e à professor Sofia). Mas, após alguns novos e quase rotineiros encontros, conversas e principalmente momentos de colaboração e cooperação, passamos a nos permitir e, nesse sentido a reciprocidade se tornou mais que palavra entre nós. Virou ação e ficou o respeito, a gentileza, o carinho, a vontade de estar perto e compartilhar muitas outras tarefas juntas. Passamos por muitos momentos e sem dúvida a coparticipação foi mais além de um trabalho de campo. A equipe pedagógica e todas as pessoas do CMEI, incluindo as crianças das outras turmas, me recebiam sempre com carinho, me enchiam de abraços e, todos foram fundamentais para a constituição deste processo. Recíprocos foram os gestos de carinho, cooperação e zelo que este grupo teve comigo.

Nessa jornada de trocas, com certeza agregamos experiências entre nós, e ainda por elas foi captada uma série de informações que se constituíram em dados, nos emitiram mensagens, que precisamos decodificar para responder aos nossos objetivos.

Todo o material empírico produzido ao longo do trabalho de campo foi submetido à triangulação de dados. Num primeiro momento, os dados registrados por cada um dos instrumentos de pesquisa (caderno de campo, fotografias, vídeo-gravações, transcrição das entrevistas) foram organizados do seguinte modo: primeiramente, os dados foram organizados (transcritos ou digitalizados). Na sequência, esses dados foram analisados em si. A partir disso, passamos a triangular os dados dos diferentes instrumentos. Essa triangulação permitiu compreender o lugar da brincadeira no cotidiano da instituição de Educação Infantil investigada.

CAPÍTULO 4

O BRINCAR NO CONTEXTO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

4. O BRINCAR NO CONTEXTO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresento de maneira mais aprofundada as análises empreendidas sobre os dados coletados no trabalho de campo. Isto é realizado a partir de uma aproximação com os modos de como se dá a organização e a utilização (ou não) dos espaços e ambientes existentes no Centro Municipal de Educação Infantil Flores do Campo.

Expomos também, nesse capítulo, as impressões e interpretações dos dados e realizamos ainda um processo de discussão, por meio da descrição do que encontramos nos documentos estudados, confrontando a real situação do nosso campo de pesquisa com as ações das crianças e professoras, bem como as falas das nossas entrevistadas.

Recapitulando nossos objetivos buscamos, com esta pesquisa, identificar o que os documentos oficiais do município de Diamantina dizem sobre a organização dos espaços dos CMEI e sobre o brincar. Para responder a esse primeiro objetivo precisamos explorar os documentos oficiais sobre Educação Infantil no setor de educação do município e outros dentro do CMEI: Regimento Escolar da Secretaria Municipal de Educação Infantil (2017) do município, PPP (2015) e a Matriz Curricular (2015) do CMEI.

Na intenção de compreender o que as edificações dos CMEI revelam quanto ao lugar da brincadeira na educação da criança de três anos de idade, que foi nosso segundo objetivo, trabalhamos com documentos, tais como: o Manual de projetos do PROINFÂNCIA utilizado para a construção dos CMEI de Diamantina, denominado Memorial Descritivo de Implantação da Escola de Ensino¹² Infantil. Exploramos também os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), fornecido e apontado como documento orientador pela Secretaria Municipal de Educação Infantil.

E para dar conta do nosso terceiro e último objetivo, nos propusemos investigar como as professoras concebem o brincar e organizam ambientes para a brincadeira nos espaços do CMEI. Deste modo, a imersão no campo empírico, as observações, os registros fotográficos e filmicos, as conversas informais e ainda as entrevistas foram fundamentais

¹² Não há essa nomenclatura na área da Educação Infantil. Este é um documento que foi produzido pela Secretaria Municipal de Obras de Diamantina, que segundo o Arquiteto Responsável foi constituído por orientação do manual técnico de elaboração de projetos de edificações escolares de Educação Infantil disponível pelo Pro infância/FNDE. Este documento foi redigido pelo município e revisto pelo FNDE em outubro de 2008. Assusta-nos, pois o descompasso conceitual entre o documento e os pressupostos da área.

na medida em que nos possibilitaram aproximação com os universos de referência dos sujeitos.

4.1. O brincar e a organização dos espaços nos Documentos Oficiais da Educação Infantil pela Secretaria Municipal e do Centro Municipal de Educação Infantil

Ao analisar o Regimento Escolar, documento esse que é comum a todos os Centros Municipais de Educação Infantil de Diamantina, MG, observou-se que tais instituições são submetidas a este regimento como um parâmetro norteador, com fortes prescrições tanto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental como para a construção do PPP das Instituições. Esse é um fator que incide, inclusive, na construção dos currículos de creches e pré-escolas. Além disso, nele estão descritas as competências e cargos destinados ao contexto educacional, da secretaria às instituições determinando suas funções e formas de atuação.

No documento, a Educação Infantil aparece tal como descrita na legislação vigente. No regimento, na Seção I do Art. 6º ela é caracterizada como a “primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p.18). O documento apresenta consonância com o Art. 29 da LDB9394/96 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), e também com o que está escrito nas DCNEI (BRASIL, 2009, p.12), que definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Ainda sobre a Educação Infantil, o documento fala da função social das creches e pré-escolas do município. Deste modo, o Regulamento expressa no Art. 17 o compromisso de “VII - cuidar, educar e brincar com as crianças” e ainda “VIII - promover o desenvolvimento integral da criança completando a ação da família e da comunidade” (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p.21). Percebe-se que o documento foca o brincar, reafirmando o compromisso, regimental, de que as instituições de Educação Infantil de Diamantina, garantam momentos de brincadeira como direito da criança. O Regimento Escolar ainda traz

o brincar como direito da criança no Art. 95, item II – que estabelece “o direito de brincar, como forma particular de expressão, interação e conhecimento de si e de mundo” (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 53).

Quanto aos espaços, no documento, este apresenta, como um dos objetivos da Educação Infantil, no Art. 96. IV: “promover a prática de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os espaços físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 53). Ainda sobre espaços, o Regimento Escolar aponta a distribuição do tempo e organização do espaço como aspectos do ambiente escolar, constituintes “das experiências e aquisição de conhecimentos socialmente relevantes” pelas crianças, o que é descrito no Art. 124 (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 61).

Deste modo, verifica-se que este documento expressa uma concepção de criança forte, potente e culturalmente inserida na vida social, que tem na brincadeira uma porta de entrada para sua produção de experiências culturais, o que acarreta desenvolvimento e formação humana. Do mesmo modo, os espaços das instituições de educação Infantil, são vistos como potencializadores dos processos de desenvolvimento vividos pelas crianças. Martins e Garanhan (2011) corroboram este argumento ao considerarem que para a criança que frequenta uma instituição de Educação Infantil o espaço opera como lugar de multifuncionalidades, onde ela

[...] brinca, descansa, ri, chora, realiza atividades, interage com outras crianças e com adultos responsáveis por ela. O espaço está diretamente relacionado com todas essas ações e com as vivências, das quais cada uma delas participa. Nessa perspectiva, o papel dos profissionais responsáveis por planejarem este espaço – de arquitetos a educadores – é fundamental (MARTINS e GARANHANI, 2011, p. 41).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015), documento interno do CMEI que orienta as práticas pedagógicas das professoras e no que diz respeito ao brincar, traz a mesma concepção do Regimento Escolar, tendo em vista a legislação vigente como a principal base orientadora educacional de ambos documentos. Este documento ainda não foi atualizado para as novas instalações do prédio atual e por esse motivo não pudemos analisá-lo em relação aos espaços. Contudo, o brincar no PPP (2015), está definido como uma das ações e metas do CMEI. As metas são um total de oito, e o brincar está na quarta meta “criar jogos, passeios e brincadeiras nas áreas internas e externas do CMEI, para diversão educativa das crianças” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI FLORES DO CAMPO, 2015, s/ p.).

Cabe aqui nos perguntarmos o que significa, neste documento, a expressão diversão educativa? Que sentido tem essa expressão para a Educação da criança pequena, no que tange ao brincar, sendo este um direito concebido e garantido por lei? Será que o brincar por si só faz sentido no documento? Questiono, portanto, diante desta expressão (diversão educativa): o brincar é descrito deste modo porque precisa ser constantemente direcionado por algum adulto com intuito de educar? Será esse o sentido dado ao brincar no PPP?

Na concepção da psicologia histórico-cultural brincar é algo que a criança encara com muita seriedade. Nesse sentido, as crianças brincam com aquilo que lhes dá prazer e diversão, mas encaram também, no âmbito das brincadeiras, medos, frustrações, anseios. Parece-me que o documento traz em si uma visão que considero instrumentalizada sobre o brincar: brinca-se para aprender algo. Mas, como fica o aprendizado da brincadeira em si? Quando, como e em que condições brinca-se pelo prazer de brincar? Pelo prazer da partilha que a brincadeira proporciona?

Debortoli (2008) em pesquisa que objetivava compreender a projeção de corpos de adultos e crianças nos tempos e espaços da educação infantil percebe, assim como verificamos na leitura do PPP do CMEI Flores do Campo, que o brincar é visto de modos antagônicos: ora como atividade recreativa e ora como mote para a aprendizagem de outros conteúdos. Nas palavras do autor:

Essas “atividades recreativas” também são valorizadas como suporte de outras aprendizagens escolares. As brincadeiras, ao serem tomadas como relações “espontâneas e naturais” das crianças, misturam um discurso que se alterna entre a possibilidade de ensinar outros conhecimentos e a preparação das crianças para momentos em que deverão permanecer em sala de aula fazendo outras atividades que não supõem a mobilidade das crianças (DEBORTOLI, 2008, p. 100-101).

O PPP apresenta a organização curricular evidenciando algumas experiências que serão desenvolvidas com meninos e meninas, tratando tais situações como domínios que a criança precisa alcançar como forma de garantir o seu desenvolvimento pleno. Os domínios a que me refiro e que estão presentes no documento são na realidade processos mentais que se ampliam durante o processo de desenvolvimento humano, quais sejam: desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. E as situações que trabalham contribuem para o desenvolvimento destes aspectos, no PPP (2015) apontam que serão desenvolvidas “na área biológica de higiene e saúde; na área da psicologia, linguagem e conhecimento lógico; matemático, corporal, musical e plástico, de motricidade geral e perceptivo-motoras; na sociológica, conhecimento e autoconhecimento e integração social” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI FLORES DO CAMPO, 2015, s/p.).

Há outro ponto importante no PPP (2015) que merece a nossa atenção e nos propõe refletir. No que concerne à proposta curricular, o documento afirma existirem “diariamente aulas de recreação, momento onde as crianças socializam umas com as outras” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI FLORES DO CAMPO, 2015, s/p.). Questiono o uso da palavra “recreação” utilizada no documento. Como seriam essas “aulas de recreação”? Em todo o período de observação, em momento algum percebi, ouvi ou foi mencionado por alguma criança a palavra recreio. Se pensarmos no significado do verbo recrear encontramos no Dicionário de Português que este é um “verbo pronominal [Por Extensão] Brincar; alegrar-se com jogos, brincadeiras, atividades divertidas: recreavam-se os alunos na hora do recreio” (RIBEIRO; NEVES, 2019). Neste sentido, interpreto as aulas de recreação como momento para brincar, interagir e socializar, percebendo o brincar como parte da rotina da instituição (OLIVEIRA, 2013). Contudo, há visões distorcidas sobre o brincar, sobre o currículo e sobre a inserção das brincadeiras e demais formas de ação das crianças no planejamento curricular da educação infantil.

As DCNEI, por exemplo, concebem que o currículo da Educação Infantil surge a partir da articulação das experiências das crianças com os conhecimentos de distintas naturezas: populares, científicos, artísticos e culturais que foram historicamente acumulados por nossa espécie (BRASIL, 2009). Tal currículo emerge a partir da aproximação dos professores com as experiências sociais que as crianças vivenciam em seu cotidiano e um dos meios para realizar tal aproximação é, indubitavelmente, o brincar.

Desse modo, a brincadeira e demais formas de ação das crianças são consideradas nas DCNEI como eixo estruturante das práticas de cuidado e educação a elas destinadas. Desse modo, o brincar é uma dimensão curricular que atravessa (ou deveria atravessar) todas as práticas pedagógicas construídas pelos adultos para as crianças; e não como um tempo-espço de recreação, como assevera o PPP do CMEI Flores do Campo. Assim, conceber o brincar como tempo-espço de recreação contraria nosso ordenamento jurídico e também, os pressupostos teóricos da área da educação da criança de zero a seis anos.

Nesse sentido Camões, Toledo e Roncarati (2013) corroboram a assertiva de que a “brincadeira provoca a aprendizagem do que ainda não se sabe; é uma forma de produção de conhecimento” e que por isso é fundamental tratá-la como foco de ação das crianças . (TOLEDO e RONCARATI, 2013, p.271). Entretanto, essa atividade deve partir das ações da criança, dos seus anseios, da sua escolha de brincar com um objeto ou outro, sozinha ou em grupo, com jogos ou no faz de conta. Se todo o modo de brincar for moldado pelo adulto, este deixará de ser brincadeira para se tornar uma atividade sistematizada para atender a mais

uma demanda “adulto centrada” e não ao direito de a criança experimentar situações e modos de vida, espontaneamente, induzida pelas suas próprias ações.

A Matriz Curricular (2015) é outro documento institucional, com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas das professoras e educadoras no CMEI. Trata-se de um documento sem relação nenhuma com as orientações curriculares da área da educação infantil e que provoca as professoras reproduzirem lógicas de ação pedagógica típicas do Ensino Fundamental na Educação Infantil. Uma análise mais detida desse documento permite compreender que ele não tem compromisso com o desenvolvimento holístico das crianças e sim com a preparação destas para a escolarização futura. De igual modo, ao prescrever uma grade com as experiências que adultos e crianças devem vivenciar de modo impositivo, percebe-se certo nível de centralidade nos conteúdos e não nas brincadeiras como forma de organização curricular.

Essa Matriz é um recurso denominado no próprio documento de “Referencial Curricular de Educação Infantil” (DIAMANTINA, 2015, p. 04), embora não exista relação com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). A Matriz Curricular separa o currículo da Educação Infantil em eixos temáticos. O brincar aparece no eixo Movimento que é o terceiro da lista. O movimento é para a criança a maneira de expressão de sentimentos, emoções e pensamentos, de modo que

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações e da relação dos humanos com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas. Diferentes manifestações das linguagens foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, postura e expressões corporais com intencionalidade. Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam de repertório da cultura na qual, estão inseridas (DIAMANTINA, 2015. p. 06)

No desenvolvimento da criança, o movimento é fundamental, haja vista que esta é a primeira forma de comunicação com o meio e com o mundo à sua volta. Garanhan (2002. p. 109) trata o movimento na pequena infância como a origem da aprendizagem porque através do movimento a criança apreende e percebe os significados da cultura, traduz e transforma “em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação”. Neste sentido, a autora complementa que a criança pequena precisa movimentar para apreender e manifestar os significados presentes no meio histórico-cultural em que vive (GARANHANI, 2002).

O movimento na criança traduz-se em brincar, e vice-versa. A maneira pela qual a criança experimenta ações do brincar desenvolve sua capacidade imaginativa (faz de conta), explora o espaço, ou o objeto. Tais ações nada mais são do que a expressão do corpo em movimento, constituindo-se de experiências na busca por apreender o mundo, produzir cultura, percebê-la e dela se apropriar.

No que diz respeito ao espaço e sua organização, a Matriz Curricular afirma no item “*Rotina das Aulas de Educação Infantil*”, que a rotina é fundamental para a organização do trabalho por meio dos eixos norteadores da Educação Infantil. Deste modo, o documento define rotina, como organização pedagógica e considera que, por meio dela, são oferecidas inúmeras possibilidades e momentos para o desenvolvimento das crianças. Assim revela que para

possibilitar às crianças um ambiente onde elas possam expressar os temas que desejam abordar nos projetos, o professor deve, desde o início do ano letivo, organizar o espaço pedagógico (a sala de aula, demais espaços da escola que a comunidade possa oferecer), proporcionando diversas experiências às crianças. Afinal, os temas não surgirão apenas da “espontaneidade” das crianças, mas de sua interação com o meio ambiente rico e estimulante (DIAMANTINA, 2015, p. 12).

Nascimento (2015), diz que a rotina refere-se ao procedimento habitual de uma instituição, como conjunto de ações que promovem formas de controlar e organizar a vida. Porém, pode ser vista ou compreendida de duas maneiras: positiva ou negativa. Negativa, segundo Nascimento (2015, p. 57) “caso estabeleçam regras que normalizam o dia-a-dia na Educação Infantil, com práticas previamente pensadas e programadas para ordenar o cotidiano e eliminar possíveis transgressões, o que acaba por eliminar parte do desejo e da autonomia das crianças”. Em contrapartida pode ser também positiva por permitir direcionamento à criança e conferir-lhe acolhimento “que não seja algo fixo e estável, pelo contrário, que seja flexibilizada ao longo do dia”, no sentido de possibilitar atendimento às necessidades e especificidades de cada uma, principalmente no que se refere aos seus desejos, escolhas e modos de brincar.

Para Maria Carmen Silveira Barbosa (2000) a rotina configura-se como uma dimensão importante da organização do trabalho pedagógico na educação infantil, estruturada com vistas ao desenvolvimento do trabalho cotidiano em creches e pré-escolas. Para essa autora:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas

atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisariam ser repetitivas (BARBOSA, 2000, p. 230).

Na perspectiva dessa autora, as rotinas compreendem produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos diariamente com o objetivo de estruturar o cotidiano. Desse ponto de vista, a autora propõe diferenciação entre os conceitos de cotidiano e de rotina, apesar de serem conceitos entrelaçados. Para ela, o cotidiano é muito mais amplo e refere-se ao espaço-tempo essencial da vida humana, marcado pelas situações ordinárias e, muitas vezes, inesperadas. Nesse sentido, a rotina é uma organização, uma forma de racionalização construída pelos sujeitos ou pelas instituições para instituir e controlar a vida cotidiana. Nos dizeres da própria autora:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário [...]. Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano (BARBOSA, 2000, p. 43).

A rotina descrita pela Matriz Curricular, embora dissonante dos pressupostos teóricos, condiz perfeitamente com o que observamos no campo empírico. Em observação realizada no dia 10 de março de 2019, por exemplo, foi possível compreender que, às sete da manhã a professora Sofia já aguarda as crianças com os jogos de encaixe esparramados sobre as mesas. Logo em seguida, ocorreu, às 07:45, a acolhida das crianças no pátio da instituição. A professora chama as crianças para fazerem a fila na porta da sala. Agora é o momento de oração. Um dos poucos momentos em que todos os pequenos se reúnem no pátio. Nesse momento, reúnem-se as crianças do primeiro e segundo período e o maternal III. “As crianças cantam bem alto e executam gestos coreográficos, tal como evidencia o excerto do caderno de campo, relatado a seguir:

As crianças de três anos têm dificuldade em ficarem quietas na fila. Brincam constantemente com os colegas mais próximos, quando percebem que ainda não houve nenhuma chamada saem dos seus lugares para brincar com os mais ao final da fila. Brincam de luta, de imitar animais, pulam e correm entre os colegas, até que a professora se aproxima e intervém no momento descontraído (CADERNO DE CAMPO, 10/04/2019).

Ao final da oração as crianças aguardam para a hora do lanche, ali mesmo no pátio. Ainda de acordo com Matriz Curricular há a hora da roda de conversa, explorar o cartaz da

chamada, do tempo, calendário, atividade, hora da brincadeira “orientada ou livre (3 dias para brincadeira orientada e 1 para livre)”, almoço, momento do repouso, momento de arrumação; momento de avaliação; momento de música de despedida (DIAMANTINA, 2015. p. 14).

Para Barbosa (2000), a rotina se constitui em tecnologia educacional com ampla capacidade de normatização, racionalização e organização do cotidiano escolar, principalmente dentro das instituições de Educação Infantil. Mas, adverte a autora, é preciso haver, na rotina, um espaço ou uma abertura para a não padronização, para o imprevisto, o inesperado, aliás, para o extraordinário da vida ordinária, remetendo à ideia de que devem ser respeitadas as especificidades de todos os que ali se relacionam – o que não é visto no contexto da Matriz Curricular, imposta pela Prefeitura às Professoras e crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Assim, percebe-se dissonância entre o que prescrevem os documentos oficiais do município e da escola e aquilo que o cotidiano revela. Mas o que revelam as edificações do CMEI quando contrastado com as práticas cotidianas? É o que veremos a seguir:

4.2. O que as edificações dos CMEI revelam quanto ao lugar da brincadeira na educação da criança de três anos de idade

Diante do objetivo de compreender as edificações do CMEI no que tange ao lugar da brincadeira buscamos, desvelar nuances pouco problematizadas no cotidiano da instituição. Para tanto, partimos em busca de descobrir quais foram os processos de construção do prédio, para a configuração atual, já que se trata do único CMEI da cidade projetado para ofertar cuidados e educação às crianças de zero a seis anos. Direcionamos em busca dos recursos da Secretaria Municipal de Educação e lá obtivemos os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). A partir de então, fomos orientados a procurar a Secretaria Municipal de Obras, onde encontraríamos o arquiteto responsável pela construção do CMEI que, de modo muito solícito, nos disponibilizou o Manual de Projeto e o Memorial Descritivo: Implantação da Escola de Ensino Infantil (2008). Ambos os documentos apontam para orientações quanto à edificação do CMEI.

De acordo com Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, a construção de um CMEI demanda planejamento interdisciplinar para que haja viabilidade, definição das características ambientais e elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e

acabamentos. Deste modo, o documento considera a criança como participante desse processo de planejamento “com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida” (BRASIL, 2006. p. 07).

No que tange às concepções de criança, de brincar e de organização dos espaços, observamos que este documento considera as crianças como principais representantes de seus interesses, conferindo-lhes voz e participação para a construção daquilo que será usufruído por ela. Mas será que as vozes das crianças são ouvidas no processo de planejamento? Quem são os responsáveis por fazer esse levantamento? Será que as crianças são questionadas quanto ao que elas desejam para seu espaço o espaço que para ela será projetado como espaço de cuidado e educação?

Vale ressaltar que, como reportado por Cassimiro (2012), ouvir a criança é dar a ela o reconhecimento de “ator social, portador de uma forma de ser específica da sua etapa geracional, o que a torna informante privilegiada sobre as questões que a afetam diretamente” (CASSIMIRO, 2012. p. 44). Tal perspectiva corrobora a fase de programação dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil que afirmam a necessidade de participação de toda a comunidade, pois, para o referido documento “é muito importante a participação da comunidade e dos usuários específicos (crianças, familiares, professores, profissionais, administradores)” (BRASIL, 2006. p.16).

Vejo este documento como um importante registro de valorização do que é particular e essencial da infância. Principalmente, quando diz que “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006. p. 08). Os Parâmetros afirmam a necessidade de oferecer às crianças espaços “mais reservados que permitam, em certos momentos, a preservação da individualidade ou o atendimento à necessidade de concentração e isolamento; cantos isolados ou áreas suspensas podem ser criados, permitindo que as crianças tenham refúgios e locais secretos” (BRASIL, 2006. p. 28).

Bezerra (2013) afirma que o que é preconizado pelo documento parte também da necessidade de espaços reservados para as crianças desenvolverem suas individualidades. A autora nos confirma isso diante do que percebeu ao observar as ações das crianças. Em sua pesquisa, por meio da observação participante, Bezerra (2013) descobriu que o banheiro, para além da sua utilidade real e funcional que conhecemos, era utilizado pelas crianças como espaço para ações que, perto dos adultos, não são admitidas como, por exemplo, trocar de chinelos, pegar água para levar para brincar no parque, dentre outras

situações. Isso nos revela que o banheiro, neste momento, se torna lugar de brincadeira, em que as crianças se sentem à vontade para suas conversas, interações e brincadeiras, sem a presença dos olhos dos adultos. A autora reafirma que a criança, neste lugar, o toma como espaço de privacidade, mostrando-nos a necessidade de organização de ambientes que lhe favoreçam situações que respeitem as especificidades das crianças.

Embora o banheiro tenha causado uma primeira impressão de “vazio”, as crianças enchem de vida e de significados este *lugar*. Deste modo, o banheiro configura-se como um *lugar* de privacidade, um *lugar* para brincar, um *lugar* para conversar, um *lugar* para cantar, um *lugar* para ter contato com o elemento água, diferentemente daquilo que os “olhos”, acostumados com as coisas, enxergam (BEZERRA, 2013. p. 165).

Essa passagem evidencia que compete a nós, adultos, perceber as crianças como atores e protagonistas das experiências que vivenciam no CMEI. Elas, constantemente, nos revelam necessidade de um espaço onde possam ter privacidade para conversar, ficar sozinha, interagir, brincar e viver suas ações de infância. Neste sentido, devemos junto a elas criar e (re) criar os ambientes propícios para atender seus anseios, necessidades, desejos e direitos de aprendizagem.

Como evidenciado no capítulo 3 desta dissertação, há dissonâncias entre o projeto inicial, proposto pelo programa PROINFÂNCIA e a organização cotidiana dos espaços do CMEI Flores do Campo. Como vimos, espaços concebidos como direito de adultos e crianças foram reorganizados alterando o projeto inicial. A sala de informática, por exemplo, se transformou na sala de maternal II; o que também aconteceu com a sala de professores. A brinquedoteca não é utilizada para pensar a brincadeira e sim, como sala de supervisão. O lactário funciona como almoxarifado, dentre outras tantas situações.

Em conversa com a professora, com a supervisora e com a coordenadora, todas informaram que tais medidas não foram alvo de um debate coletivo, tampouco de decisões compartilhadas entre as profissionais que atuam no CMEI. Pelo contrário, muitas dessas questões foram verticalmente impostas pela secretaria de Educação da Cidade, sem tempo de discussão, debate, reflexão e tomada de decisões coletivas.

Compreendemos que este processo não permite que as professoras se apropriem dos espaços, dos ambientes e de todas as potencialidades de desenvolvimento que eles abarcam, mesmo sendo um prédio projetado para ser um Centro de Educação Infantil. Desse modo, é preciso compreender que não basta ter CMEIs projetados na cidade, haja vista que outras duas instituições estão sendo construídas. É fundamental que tais edificações sejam

apropriadas, sentidas e significadas pelas professoras e que, a partir de então, façam parte do projeto político pedagógico da instituição.

A seguir, veremos como os espaços são concebidos e utilizados por adultos e crianças no contexto do CMEI Flores do Campo.

4. 3. Concepção das profissionais do CMEI sobre os espaços e ambientes para a brincadeira

No período de obtenção dos dados, pude perceber que o CMEI por nós escolhido como palco de investigação para a nossa pesquisa, aqui nominado de CMEI Flores do Campo, possui uma infraestrutura padronizada no que se refere ao projeto arquitetônico que segue as orientações do PROINFÂNCIA, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Obras de Diamantina, em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

O projeto construído pela equipe do MEC foi desenvolvido em Diamantina pelo Arquiteto Responsável, e no cotidiano passa por reutilização. O CMEI é composto por inúmeros espaços (como os pátios externos e a brinquedoteca, por exemplo) que, como já mencionado no decorrer desta pesquisa, são subutilizados ou muito pouco explorados pelos pequenos, apesar de existirem e terem sido planejados para eles, desde o projeto de construção. Deste modo, espaços como a caixa de areia, as muretas do solário, o teatro de arena, apesar de extremamente atrativos para as crianças, são pouco explorados por elas, já que os adultos não utilizam tais espaços no planejamento. E mais: proíbem as crianças de utilizarem os referidos espaços quando estas os ocupam por iniciativa própria.

Nessa direção, a observação e os registros fotográficos nos revelaram que espaços como: o anfiteatro, o pátio de areia e a brinquedoteca não são, no cotidiano, espaços utilizados pelas as crianças, muito menos por suas professoras. A brinquedoteca, por exemplo, ilustra esse argumento. Este espaço possui brinquedos, jogos, fantasias, livros, fantoches entre outros objetos destinados aos pequenos, mas a utilização cotidiana não o configura como espaço da criança, tanto quanto não é permitido a ela o acesso para brincar. A criança tem conhecimento desse espaço, no entanto não como espaço para brincar, é só “[...] a sala da tia Jamily”, como nos foi dito por uma das crianças da turma de três anos, referindo-se à presença cotidiana da supervisora naquele espaço. Embora o espaço ainda seja compreendido por adultos e crianças na instituição como “a brinquedoteca”, no cotidiano ela funciona como espaço para funções administrativas realizadas pela supervisora – o que foi

confirmado por ela em entrevista. Quando questionada sobre os espaços destinados ao brincar no CMEI, a supervisora Jamily disse:

“Olha, a gente tem a brinquedoteca, né? Que deveria ser utilizada para a brincadeira, para outros momentos, né?... de contação de histórias e não é utilizado. Hoje, a gente tem a brinquedoteca aqui, mas a supervisão mesmo, ela está na brinquedoteca, sendo que ela é destinada pra outros fins. Então eu acho que a brinquedoteca seria um espaço de interação, talvez as outras salas dos outros professores dependendo das ações as crianças precisam vivenciar com outras; ter outras experiências em outras salas” (Entrevista com a Supervisora, 05/08/2019).

A fala de uma representante da gestão da instituição (a supervisora pedagógica da escola) de que a brinquedoteca existe, mas não é utilizada no dia a dia com fins de brincadeiras e interações, evidencia a falta de uma proposta coletiva e institucional que tenha o brincar como eixo de trabalho na Educação Infantil. E mais: contraria a perspectiva que outorga às crianças o estatuto de produtores de cultura e cidadãos de direitos, capazes de usufruir, inclusive, dos espaços de brincadeira.

A supervisora Jamily nos fala da importância e da necessidade de criar na Instituição espaços que possam proporcionar às crianças o contato direto com a natureza, ambiente já preconizado pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), para além do gramado e areia existentes no CMEI. Em entrevista, a supervisora, nos contou de um possível projeto que está em processo de construção, mas que é apenas uma proposta no momento, que é a construção de uma horta junto com as crianças. Afirma que este não seria *“só o espaço para a brincadeira, mas pra interação, pra ampliar mesmo essas interações entre as crianças, as experiências delas”* (Entrevista Supervisora, 05/08/2019).

Tiriba (2010) questiona o *emparedamento* que, muitas vezes, as escolas de educação infantil proporcionam às crianças. Para ela, o trabalho com crianças na Educação Infantil demanda que as profissionais que cotidianamente ofertam cuidados e educação aos meninos e às meninas precisam planejar momentos de interação e contato com a natureza – portanto, fora do espaço das salas de aula. É preciso que as crianças tenham contato com o exterior da instituição de Educação Infantil e mais: tenham acesso a parques, vegetação e outros ambientes naturais que possibilitam também a ampliação de seu desenvolvimento (TIRIBA, 2010).

Bezerra (2013) considera que as crianças falam sobre os espaços da instituição, onde se relacionam com a natureza, enfatizando que estes são os ambientes de que mais gostam.

Assim, para Bezerra, as crianças reafirmam o gosto pela natureza ao registrar em fotografias as árvores, a galinha, entre outros, o que indica ambientes preenchidos por elementos do mundo natural. Nas observações da autora, as crianças revelaram gostar de interagir com a horta, ambiente que lhes permite descobertas, sensações, contemplação, e contato com animais (BEZERRA, 2013).

A criança do CMEI Flores do Campo dá indícios de querer usufruir dos ambientes naturais, ao ir até o gramado e colher pequenas folhas para brincar de cozinhar. Ao cutucar o chão removendo a terra próxima ao pula-pula, enquanto aguarda a sua vez e, ainda, ao retirar os calçados para correr descalços pela grama, pelo chão de cimento demonstrando a necessidade de sentir e perceber esse contato com os elementos da natureza. Também ao entrar no banheiro apenas para brincar com a água. Todas essas ações foram percebidas em períodos de observação.

As fotografias apresentadas a seguir, e que foram feitas em sequência, mostram uma das ações da criança interagindo com elementos da natureza durante a brincadeira de faz de conta:

Figura 22 - Crianças brincando de faz de conta



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 23 - Jofre colhendo folhas verdes para o guisado



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 24 - Guisado com elementos naturais



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

O ato de colher folhas do mato que cresce junto ao gramado e colocá-las na banheira para brincar de cozinhar no fogão, revela uma brincadeira de faz de conta, em que as crianças

imitam papéis. A ação do Jofre, de brincar com fogão, fazer da banheira uma panela, e dos matos a comida é a expressão complexa do faz de conta, na qual a criança já percebe o jogo da imitação e busca fazê-lo no modo mais próximo da realidade, quando se preocupa em compor todos os detalhes da brincadeira. É por volta dos três anos que as crianças passam a realizar com mais frequência essa brincadeira, como jogo simbólico que progressivamente se torna mais complexo no entendimento da criança. O faz de conta se caracteriza “pela elaboração de cenas inteiras que vão ficando cada vez mais ricas e detalhadas” (KAERCHER, 2001, p. 94). Mas, enquanto porta de entrada para a imaginação e criatividade, o faz de conta não é apenas uma prerrogativa das crianças. Os adultos também precisam exercitar seu senso criativo, como evidencia o episódio a seguir:

Hoje quarta-feira, dia ensolarado e o planejamento era brincar com bolhas de sabão. Não tínhamos brinquedos suficientes, durante o mês ficamos pensando em como conseguir as bolhas para todas as crianças da turma. Foi aí então que lembrei de alguns objetos que já havia doado para professora Sofia, que sempre comentava sobre objetos recicláveis para atividades em sala. Tínhamos os canudos de plástico finos e as arandelas de garrafa de refrigerante. Pronto, elaboramos, na hora, um objeto que daria para fazer bolhas. As garrafas pequenas de refrigerante serviram para colocar a água. Desse modo, todos poderiam experimentar a brincadeira. Esse foi um dia marcante, pois foi o dia em que foi possível para as crianças brincarem com água, ainda que com a permissão da professora, que ensinou como brincar com isso (CADERNO DE CAMPO, 22/05/2019).

Figura 25 - Brincando com as bolhas



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 26 - Explorando elementos naturais



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Nas cenas registradas acima visualizamos Geanine e Enzo, crianças da turma de três anos, brincando na grama. Esse episódio ocorreu no dia da brincadeira de bolha de sabão – situação em que a professora utilizou de um elemento natural, a água, para proporcionar às crianças novas experiências. Muitos queriam fazer as bolhas, alguns tinham dificuldade de assoprar com suavidade para formar a bolha, outros só queriam correr pelo espaço e experimentá-lo na sua essência.

Estamos falando de elementos da natureza como parte constitutiva dos ambientes de brincadeira presentes no CMEI, já preconizado pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura de Instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Nas fotografias é possível visualizar a área verde existente no CMEI.

Castro (2015) confirma, em seus achados de pesquisa, a alegria e o prazer que a criança sente ao entrar em contato com elementos naturais, pois meninos e meninas com os (as) quais a autora se relacionou em sua pesquisa de mestrado “falaram das formigas com entusiasmo. Falaram, também, sobre picar folhas, fazer comidinhas com plantas, brincar com “pimentas”[...]. Os momentos de contato com a natureza foram relatados pelas crianças com muita alegria” (CASTRO, 2015, p. 124).

Durante toda a observação participante, poucas foram as turmas que brincavam na grama. As observações e registros sobre o campo empírico permitem inferir que tais

elementos do ambiente são pouco explorados pelas crianças do CMEI. Elas quase não brincam neste espaço. No entanto, reparei que as crianças de três anos são as que mais exploram a área externa, embora sejam proibidas pelos adultos de usar alguns espaços, tais como: a caixa de areia e o anfiteatro.

A não utilização destes espaços contraria e provoca discordância quando cotejado com o estudo de Pessoa (2015) o qual revelou que “o contato com os diferentes elementos naturais, como a água, a terra, a madeira, a pedra, tendo a possibilidade de realizar transformações nesses elementos, como ralar, cortar, serrar, costurar, tricotar, recortar”, são situações essenciais para o desenvolvimento pleno das crianças (PESSOA, 2015. p.58).

Durante a entrevista, perguntei à professora Sofia, quais seriam os espaços do CMEI que possibilitam o brincar; e ela respondeu que considera todos eles, pois o CMEI é enorme, e está dentro dos padrões do MEC, contudo a sua fala nos permite perceber que existe uma crítica a esse padrão,

Ele é enorme, mas ele é, ele tá dentro dos padrões do MEC, né? Então, como se diz: o MEC_subentendeu que tem espaço aqui pra eles (referindo-se às crianças) né? (risos). E eu não acredito, porque igual, tô te falando, oh, cê vê uma brinquedoteca, olha o tamanho dessa brinquedoteca! E não funciona! (...) funciona é uma supervisão. O solário que dá pra comportar 10 crianças ele vai atender 21, 22 crianças? Não tem! [...] Tem um negocinho ali que diz que era uma piscina não sei o quê lá, já viu aquele trem lá, aquilo ali é um espaço de quantas crianças? Uma? E olhe lá. Tem um negócio de terra aí que nem (pausa respiração) fui descobrir um dia desses aí, que eu nem sabia que tinha esse espaço aí, não tem nem terra lá vai brincar no que? (Entrevista com Sofia, 02/08/2019).

Figura 27 - Organização dos livros, jogos e brinquedos na brinquedoteca



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Novamente, a fala dessa professora, assim como a fala da supervisora Family nos permite inferir que é necessário e salutar para o bom funcionamento da instituição uma discussão institucional sobre os usos dos espaços e da construção de ambientes de aprendizagem que permitam às crianças exploração de aspectos do mundo físico e social.

Que possibilite não só às crianças, mas aos adultos do CMEI experiências capazes de ampliar o desenvolvimento, articulando-se a experiências sociais mais amplas vividas fora do contexto escolar e possibilitando tantas outras experiências formativas (SANTOS, 2015).

Figura 28 - Espaço de acesso à areia



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 29 - Caixa de areia



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

As imagens acima confirmam a fala da professora, já que a areia encontra-se em estado pouco proveitoso, o que Sofia afirma: “*não tem nem terra lá vai brincar no quê?*”. A areia assentou na Caixa e o mato cresceu por cima, em função da não utilização do espaço. Esse é mais um espaço que, no cotidiano, deixa de ser explorado pelas crianças como o gramado e o pátio coberto e que deveriam estar em plenas condições de uso. Segundo as profissionais que atuam na escola, os principais motivos de não se usar esses espaços são a

possibilidade de as crianças se sujarem e as reclamações das famílias frente à “sujeira” das roupas. Sobre esse ambiente a coordenadora pondera que as professoras têm resistência para desenvolver atividades com a areia, e se justifica que não entende desculpas como estas. Em seus dizeres:

[...] porque eu acho que é um ganho bom. E elas (as professoras) usam pouco né, entendeu? Porque, assim, a gente tem, mas eles não usam. Então, lá, eu acredito que eles poderiam usar mais (e também se tivesse uma condição melhor né, e verba aí um parque mais adequado pra esses meninos). Às vezes eu chego e aí elas (as professoras) têm essa dificuldade com a areia. Até mesmo levar uma sucata pra essa areia sabe? (Entrevista Ellen, 05/08/2019)

A fala da coordenadora apresenta um elemento importante na organização dos espaços: a presença de brinquedos e outros materiais não estruturados (sucata) que também possibilitam o brincar. Ela demonstra, conforme Moura (2009, p. 47) que se a criança tem acesso a uma variedade de materiais e elementos que promovam desafios ao desenvolvimento de novas habilidades ou permita a prática das habilidades já desenvolvidas, amplia-se seu universo de experiências e conhecimentos. Deste modo, dialogamos com Camões *et al.* (2013) que corroboram nossa colocação ao afirmarem que os ambientes devem possibilitar “conhecimentos, explorações e vivências que agreguem boas experiências e que favoreçam o desenvolvimento” das crianças desde a mais tenra idade (CAMÕES; TOLEDO E RONCARATI, 2013, p. 270).

Apesar de a professora Sofia ter os espaços disponíveis para ela, em sua fala, mostra desconhecer suas utilidades, pois considera o espaço de areia inadequado, por possuir matos crescidos e o anfiteatro, por ela denominado de piscina, pequeno demais para comportar a quantidade de crianças de sua turma. Contudo, a professora diz promover outras ações que permitem que as crianças explorem os outros ambientes do CMEI, pois afirma que “*brincar é inato da criança, o brincar é da criança*” (Entrevista Sofia, 02/08/2019).

Por outro lado, Sofia afirma ter dificuldade com o número de crianças da sua turma, que ultrapassa o que ela nomeia de ideal para melhor atendimento. A turma é composta por um total de 20 crianças das quais: 14 são meninos e 6 são meninas. Contudo, é preciso considerar que, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009) o quantitativo de crianças da turma de três anos está em consonância com a legislação educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) prescrevem a seguinte forma de agrupamentos:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2009, p. 13).

Voltamos a reafirmar, portanto, que este é o primeiro CMEI do município edificado especificamente para abrigar uma Instituição de Educação Infantil e, para tanto, segue as orientações da legislação vigente, dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituição de Educação Infantil, bem como o modelo dos projetos do PROINFÂNCIA regulamentado pelo FNDE e ainda sob a responsabilidade técnica de um Arquiteto do município de Diamantina, que mediou todo o processo de construção do prédio. Contudo, percebe-se que as professoras (e também as crianças), principais usuários deste serviço público, não participaram deste processo de construção, fator que causa dissonância quanto ao que foi proposto no projeto e o que é vivido no dia a dia da instituição.

O solário também foi um espaço apontado por Sofia, como ambiente para brincadeiras, mas o considera muito pequeno, visto que durante as brincadeiras, segundo ela, as crianças ficam muito limitadas, além de ficarem subindo as muretas. Atitude das crianças que Sofia considera arriscada e perigosa, e que por inúmeras vezes ela impede de acontecer, chegando a proibir os pequenos de subirem-na. Esta ação da professora revela uma concepção de criança (e de espaço de Educação Infantil) que contradiz as concepções de criança como sujeito da cultura e cidadã de direitos. Sabe-se que, conforme visão de Moura (2009) a criança é um ser curioso, que aprende através da exploração ativa de tudo que há à sua volta. A autora afirma que as crianças necessitam constantemente de momentos e espaços para desenvolverem suas habilidades físicas, tais como: correr, pular, pegar coisas no alto, queda no chão e dançar. Acrescento ainda: escalar, subir e descer, rolar, escorregar e arrastar-se pelo chão (MOURA, 2013. p. 47). Assim, as muretas do solário, projetadas com blocos vazados são um convite ao movimento, um convite à exploração de sua estrutura que permite e prevê que situações como de subi-las, sejam realizadas pelas crianças e incentivadas pela professora, o que no tocante, não ocorre.

Essa colocação é reforçada por Zamberlam, Basani e Araldi (2007) que apontam a organização de espaços e tempos para a brincadeira como uma ação que necessita de investimentos coletivos no que tange à construção de uma visão de criança (e de Educação Infantil) que seja potencialmente amplificadora do desenvolvimento de meninos e meninas.

Neste sentido, as autoras reforçam que o planejamento do espaço, na Educação Infantil “requer a partilha de concepções de criança e de Educação Infantil que valorizem a expressão e a socialização, a autonomia e exploração de aspectos físicos e relacionais dos estímulos e agentes ali presentes” (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI, 2007.p. 258).

Diante do que já analisamos e discutimos sobre a brinquedoteca e os espaços externos, passamos agora a analisar a organização da sala de referência das crianças de três anos, feita pela professora Sofia, para os momentos de brincadeira, atividades e descanso. Para iniciar nossa análise apresentamos algumas fotografias, sobre o modo de organização da sala de referência compostas por 20 crianças de três anos de idade.

Figura 30 - Momento da leitura



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 31 - Momento da leitura (continuação)



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Ao tratarmos da organização para o brincar na sala de referência, mostramos, na figura acima, como as carteiras são organizadas cotidianamente pela professora Sofia. Segundo a professora, essa foi a melhor maneira que ela encontrou para organizar as 20 carteiras permitindo-lhes interação e comunicação entre elas, pois a sala não é grande o suficiente para organizar de outra maneira, como em pequenos grupos por exemplo.

Essa organização corrobora o entendimento de que as crianças também aprendem com seus pares de forma a assumir papéis distintos que proporcionam aprendizado e conhecimento mais profundo de si (HORN, 2004, p. 18). Do mesmo modo, Pessoa (2015) afirma que “mesas e cadeiras dispostas uma atrás da outra impedem o encontro, o olho no olho, o toque, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças” (PESSOA, 2015, p. 53).

Em consonância com as autoras atesto, em minhas observações, que as crianças necessitam de interagir entre si, com o espaço, os objetos e com os adultos. Entendo, portanto, que essa forma de interação é também determinante para o desenvolvimento de meninos e meninas. Considero ainda, respaldado nos estudos de Pessoa (2015), que o ambiente é favorável às atitudes e envolvimento entre seres comunicadores e que o mobiliário e os objetos, influenciam não só o movimento, como também a inércia; o ambiente estimula e promove autonomia, cooperação e, principalmente, dá visibilidade às estratégias pedagógicas e às convicções sobre as formas de aprendizagem de meninos e meninas.

Quando as crianças chegam ao CMEI, são acolhidos pela professora na porta da sala. As carteiras já se encontram organizadas e com jogos de encaixe sobre a mesa. Logo que chegam, meninos e meninas iniciam o dia com o desafio de construir novos objetos por meio dos jogos. No entanto, alguns chegam sonolentos, entram, assentam e demoram um pouco para se familiarizar com as peças e a proposta.

Nessa forma de organização, os pequenos podem trocar peças de maneira acessível, embora, na verdade, o que parecem preferir mesmo é levantar da cadeira e se deslocar pelo espaço. Neste momento, a professora não os impede de interagir, permite a livre circulação de meninos e meninas pela sala. As crianças se deslocam o tempo todo e interagem umas com as outras. Trocam peças, negociam e disputam espaços e companhia para brincar.

Nas imagens a seguir, vê-se as crianças logo ao chegarem na sala e iniciarem atividades, movidas pelo desafio criado pela professora Sofia:

Figura 32 - Organização para a chegada das crianças



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Figura 33 - O despertar na sala da tia Sofia



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

Na sala há, ainda, o cantinho da leitura. Este fica próximo à janela, no canto da sala, e os livros ficam organizados em uma caixa customizada, com desenhos da turma da Mônica. A caixa fica aberta com todos os livros à disposição. As crianças, vez ou outra, passam por lá pegam, abrem observam os livros e deixam lá. Outras vezes uma criança pega um livro e leva para outra mesa para contemplá-lo. Até então a professora não se incomoda com a ação das crianças e parece permitir esse movimento dos pequenos. Afinal a mesa está ao alcance deles, o que denota que a organização da professora confere a criança a autonomia, a partir do canto para ela organizado.

Figura 34 - Cantinho da leitura



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

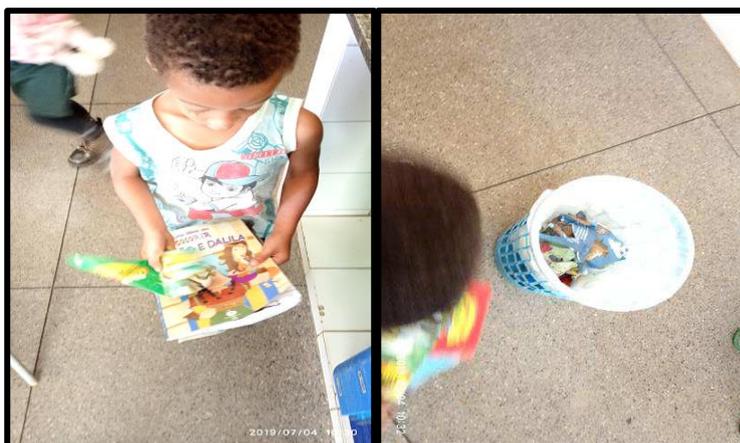
A organização em cantos é defendida na pesquisa proposta por Moura (2009), como estratégia para o desenvolvimento integral da criança, o que lhe proporciona ações de liberdade e espontaneidade. Contudo, presenciei um episódio que provocou outra atitude na professora.

As crianças brincam livremente. Richard se cansa do carro que empurrava por toda a sala, por debaixo da mesa, onde há crianças montando objetos com jogos de encaixe, entre os colegas em grupo brincando de casa. Ygor está no canto da leitura folheando os livros, pega um, dois, três... Richard se aproxima e pega alguns e os leva para debaixo da mesa. Não consigo vê-lo. Algum tempo depois, já percebendo o que havia ocorrido e registrado em câmera, ouço em tom de decepção e bronca a professora: -olha tia Mak (maneira carinhosa, pela qual a Sofia costuma me chamar), o que o Richard fez! Rasgou o livro todo! Abaixei-me olhando para ele e tentei entender a sua atitude. O garoto não quis conversar (CADERNO DE CAMPO 04/07/2019).

A partir desse dia a professora passou a atentar para quem se aproximava do canto da leitura, na intenção de evitar a repetição do fato. Assim, a cada criança que se aproximava a professora rapidamente solicitava para não mexer, informando que depois permitiria sob a sua supervisão. O interessante é que esse ato de intervenção se tornou uma regra, e as próprias crianças passaram a se habituar, tornando-se vigias do canto da leitura junto com a professora, intervindo frente ao colega que se aproximava dos livros ou chamando a tia Sofia. O cantinho da leitura se tornou espaço de tensões e interdição. Assim como a mureta do solário, agora era proibido tocar nos livros sem a permissão da professora.

Esse episódio também revela a falta de uma discussão institucional acerca do trabalho pedagógico. Quem seleciona e escolhe os livros que serão disponibilizados às crianças? Quais os critérios de seleção dos livros? Durabilidade e o material do qual são feitos são fatores que determinam a escolha? Quais são os sentidos que as crianças atribuem aos livros na sala de referência da turma? O que motivou o menino a rasgar o livro? Estas são questões que, infelizmente, esta pesquisa não conseguirá responder, mas que são fundamentais para serem refletidas pelo coletivo da instituição.

Figura 35 - Richard explorando o livro



Fonte: ACERVO PESSOAL (2019)

De acordo com Moura (2009), quando não há uma organização que permita a liberdade de envolvimento da criança, este ambiente se torna “repressor da espontaneidade” (MOURA, 2009, p. 27).

O espaço organizado pela professora, o modo como distribui as carteiras em forma de uma única grande mesa, em alguns momentos são, para as crianças, como obstáculos que se tornam até divertidos, seja como esconderijo ou lugar de privacidade. Elas ressignificam essa organização e se apropriam de novos modos de brincar. Embaixo da mesa, no chão circulando por entre as cadeiras, afastando as cadeiras e formando grupos para brincar. Transformam o espaço de acordo com a brincadeira por elas escolhida. Ou seja, o espaço é reconfigurado e transgredido pelas próprias crianças. Agostinho (2003), em sua pesquisa, observou estes dois aspectos ele afirma:

[...] ocasiões em que as transgressões ocorriam e o tom era o de ir além, criar, inventar. Assim, caminhavam ao encontro de colegas noutras mesas, iam para debaixo da mesa, sentavam-se no chão encostados nas paredes, subiam nas cadeiras... A sensação que tinha ao observá-las era a de que, como eu, se sentiam espremidas, oprimidas diante de tantas mesas e cadeiras” (p.61).

Além disso, há espaços que não foram pensados para o brincar, na organização dos adultos, mas que as crianças o redefinem na sua apropriação para suas brincadeiras. O canto embaixo da bancada, por exemplo, onde são guardadas as camas, não é espaço para brincadeira na organização do adulto, mas no ato de “transgredir”, a criança o transforma em lar de uma grande família que se organiza para cozinhar, dormir, trabalhar, cuidar do cachorro, entre outras tarefas rotineiras de uma família.

Há ainda, a criança que explora o espaço de modo a permitir sua individualidade, embaixo da bancada, para uma brincadeira isolada dos outros, em busca de privacidade para brincar só. Horn (2004, p. 19) considera a brincadeira como “importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas”.

Em entrevista sobre o brincar, a Coordenadora afirmou que o considera “de suma importância” ... “*é brincando que se aprende mesmo, né?*” ... “*eu acho muito importante esse estímulo para brincar, que é brincando que se desenvolve mesmo*”! (Entrevista em 05/08/2019).

Há também a concepção de brincar da Supervisora que, de maneira objetiva, conceitua o brincar como algo “*essencial na educação infantil*”, afirmando ainda que percebe no CMEI diferentes modos de brincar, os quais acredita que criança “precisa

vivenciar”. Afirma que no CMEI a brincadeira é direcionada, por meio de atividades instruídas pelas docentes, embora aponte também momentos de brincadeira livre, em que as docentes apenas observam as ações das crianças.

Conforme Cassimiro (2012, p. 76) “a brincadeira e a capacidade imaginativa estão presentes em todas as ações das crianças e na forma como elas percebem e sentem o mundo”, ou seja, a autora mostra quão fundamental é a brincadeira no desenvolvimento da criança, para além da garantia do direito de brincar preconizado por documentos que vigoram na legislação Educacional brasileira, a brincadeira se traduz em formação humana.

Por isso acredito que as entrevistadas possuem uma concepção de brincar muito próxima à apresentada pelos documentos apontados nesta pesquisa, e vão ao encontro do que defendemos em nossos objetivos de compreender o valor do brincar por meio dos modos como elas (professoras, supervisora e coordenadora) o concebem na Instituição de Educação Infantil investigada. A professora Sofia refere-se ao brincar como parte da criança, com a função de desenvolvê-la plenamente “*ela aprende através do brincar, ela se desenvolve no brincar*”. Contudo, não se pode deixar de mencionar os descompassos entre a ação das profissionais, seus discursos, a organização dos espaços, as projeções da edificação e o projeto político pedagógico da instituição. A partir da incongruência entre estes elementos percebemos que existem pontos de aproximações e de distanciamentos entre o proposto e o vivido na instituição de Educação Infantil no que tange ao lugar da brincadeira.

Concordo com Agostinho (2003, p. 91), quando afirma que a brincadeira “se constitui como algo central na infância, apresentando-se como um espaço de grandes possibilidades de conhecermos as crianças, com o seu caráter de emancipação, de espaço de liberdade e originalidade”.

Igualmente, a professora Sofia, quando questionada sobre o lugar da brincadeira na sua prática pedagógica, nos conta que acredita perceber o brincar a todo momento nas suas ações com as crianças e para as crianças:

Eu, de manhã cedo, dou a brincadeira com o joguinho ou com a massinha. Ai, depois, quando eu retorno pra sala, faço a roda de conversa. Ali, temos os momentos em que a gente brinca de cantigas de roda, com movimentos né? Se eu vou introduzir algo novo pra eles, isto tá junto, relacionado com a brincadeira, então acho que ela tá a todo momento na minha prática (entrevista com a professora SOFIA, 02/08/2019).

De fato, em minhas observações percebi a grande preocupação com o brincar por parte da professora Sofia. Recordando a rotina matinal, ela recebe as crianças com jogos; saem da sala para as atividades coletivas de toda a escola (oração e canções da chegada) e

após retornar para a sala propõe que todos ajudem a guardar os brinquedos, antes de irem para o lanche e o faz com canções, ou propondo competições de quem guarda mais peças; após o lanche é momento de realizar alguma atividade, voltada a formas geométricas, cores ou noção de espaço. Essa atividade inicia sempre com uma brincadeira, seja em roda no canto da sala, envolvendo a musicalidade ou no pátio, quando envolve movimento.

Ao finalizar as canções a professora pede que os pequenos se assentem na roda. Ela pega alguns objetos coloridos com formas geométricas. Ao apresentar o objeto de madeira, a criança precisa identificar a cor e a forma do objeto. A professora pede que todos observem e falem a forma e a cor, ao chamar um por um a retirar o objeto da caixa. Finalizando a atividade todos retornam às carteiras e a professora diz que distribuirá massa de modelar. As crianças levantam e correm pela sala, alguns se assentam rápido na ansiedade de receber a massinha primeiro. Os pequenos apontam e escolhem as cores que querem brincar, assim como as formas do bichos que vão moldar. Mas a professora não consegue atender a todos (CADERNO DE CAMPO, 10/04/2019).

Forneiro (1998) considera que quando os docentes da Educação Infantil criam os seus planos de trabalho, “uma parte importante do seu esforço e das suas decisões deverão referir-se aos espaços: como organizá-los, como equipá-los e enriquecê-los para acesso das crianças, como estruturar o projeto formativo em torno dos espaços disponíveis e os recursos incorporados a eles, etc.” (FORNEIRO, 1998, p. 237).

Contudo, apesar de a professora almejar alcançar os objetivos de seu planejamento, quanto à organização do espaço para o brincar, promovendo ambiente de leitura, a exploração dos espaços externos, o contato com elementos da natureza como água, ou com a grama, o contato com diferentes objetos na linha movimento, ou promoção de arte por meio de sucatas e recortes de papel, percebo que ainda há momentos de interdição e limitação para com as ações da criança. Às vezes, por excesso de cuidado, no receio de que a criança se machuque e às vezes no controle por zelo em relação aos materiais e objetos da instituição. É preciso, desse modo, ampliar nossa compreensão sobre o cuidado, pois não se trata apenas de proteção (essencial no convívio humano), mas de possibilitar o desenvolvimento do outro – neste caso, a criança (MARANHÃO, 2000).

Assim, quando nos deparamos, tanto com as interdições dos espaços externos quanto com as situações dirigidas percebemos que o brincar não possui, por parte da professora, um objetivo em si, servindo sempre de mote para a aprendizagem de outros conteúdos. Esta é mais uma discrepância no processo de organização dos espaços para a brincadeira, principalmente quando contrastamos tais situações com a forma como as crianças vão ressignificando os tempos, os espaços e as situações e, de modo único, construindo seus

próprios ambientes para a brincadeira. Percebe-se que adultos e crianças se apropriam dos espaços do CMEI de modo distinto: enquanto os mais velhos percebem o espaço e sua organização com um fim em si mesmo ou com o objetivo de assegurar a apropriação de um conhecimento outro (formal); para as crianças, mediadas pela brincadeira, experiência de cultura por excelência (BORBA, 2009), em suas interações com os pares ou com elementos da natureza (como a grama), ou com elementos da cultura (como os caminhões que passam pela rua e as fazem subir na mureta do solário), todos os espaços são ambientes de brincadeira e são construídos.

Assim, acreditamos que tais questões podem e devem ser alvo de reflexão coletiva e subsidiar processos de planejamento e organização pedagógica que façam com que efetivamente os espaços do CMEI Flores do Campo se configurem como mais um elemento educador (GANDINI, 1999).

REESCREVENDO UM NOVO COMEÇO

5 - REESCREVENDO UM NOVO COMEÇO

Alcançamos, enfim, o momento mais complexo dessa longa jornada. A tarefa de concluir uma trajetória quase infindável não é uma ação simples, como apenas dizer que acabou. Os caminhos por que passei, entre inúmeros obstáculos que precisei transgredir para compreender como ocorre a organização dos espaços de brincadeira no interior de uma Instituição de Educação Infantil, foram difíceis, mas, por ora, superados.

Foram imersões profundas por águas, que por vezes se mostravam turvas e revoltas, que tive de desbravar, e por elas algumas vezes me afundar, num processo tenso e intenso de ações e desencontros na busca incessante de realizar um trabalho revelador sobre as intrincadas relações entre os espaços da instituição de Educação Infantil e a brincadeira. Por essas mesmas águas turvas e revoltas, pude flutuar, no encontro com pessoas magníficas que me ofereceram oxigênio para me manter viva por todo esse período de imersão.

Recapitulando a nossa trajetória, iniciamos o primeiro capítulo mapeando quais foram as produções acadêmicas nos últimos dez anos, que abordaram as interfaces entre Educação Infantil, organização de espaços e brincadeira. A aproximação e a análise dos trabalhos encontrados no recorte temporal estabelecido nos permitiram não só tomar conhecimento das produções acadêmicas, mas reafirmar nossa intensão nessa trajetória investigativa, cujo objetivo central foi analisar os ambientes de brincadeira na educação da criança de três anos de idade de acordo com a organização dos espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Diamantina. E, dentro desse espaço, identificar o que os documentos oficiais do município e da Instituição dizem sobre a organização dos espaços e sobre o brincar; compreender o que as edificações dos CMEI revelam quanto ao lugar da brincadeira na educação da criança de três anos de idade; e por fim talvez o mais relevante de nossos objetivos, analisar como as professoras concebem e organizam ambientes para a brincadeira nos espaços do CMEI.

No segundo capítulo, respaldados por aportes teóricos diversos, que nos permitiram conhecer e contextualizar a Educação Infantil no Brasil buscamos evidenciar os conceitos que nos permitiram operacionalizar as análises posteriores. Reafirmamos a criança como sujeito amparado por direitos que lhe garantem o reconhecimento como cidadão e produtora de cultura, capacitada, repleta de conhecimento e, principalmente, sujeito que ao agir no mundo expressa seus desejos e opiniões. Estas crianças foram e são informantes importantes deste estudo, pois demonstraram habilidade ao organizar e ressignificar os espaços que habitam e partilham com os adultos. Ainda neste capítulo, buscamos compreender inúmeras

concepções de espaço e suas possíveis formas de organizá-los, nos permitindo abrir os olhos para as formas como estes se encontram arranjados, moldados ou engessados, na educação da criança pequena.

No terceiro capítulo, traçamos a nossa trajetória, passos que delinearão as nossas descobertas, alegrias e questionamentos. Também apresentamos o nosso campo empírico, os sujeitos que nos deram a honra do trabalho colaborativo, em gestos de reciprocidade mútua, as crianças que nos cativaram e nos ensinaram a enxergá-las com os olhos da infância e da experiência da criança que deixamos para trás para nos constituirmos adultos. Ao falar das crianças, refiro-me também à minha constituição enquanto pesquisadora da infância, processo vivido na interação com elas e marcado por múltiplas faces (umas assustadoras, outras acolhedoras), que me fizeram outra mulher: de olhar mais sensível e mais atento.

No quarto capítulo enfrentamos o ponto crucial, pelo qual as águas turvas nos conduziram, ponto esse que permitiu decantar a água e por ela transpor aquilo que nos afligia no mergulho inicial, porém, nos lançou para novas e desconhecidas águas que darão vazão a outras densas imersões.

Ao buscar revisitar os principais achados desta pesquisa, início pelo reconhecimento do que as crianças revelaram em inúmeras ações e atitudes que são elas que cadenciam os modos de brincar nos espaços da Educação Infantil, apesar de a organização dos espaços ser realizada pelos adultos. Elas, em suas ações e interações cotidianas, revelam, a todo o momento, o modo como gostam de brincar, o como e com quem querem brincar. Isso foi percebido durante as observações. A criança é aventureira, investigativa, exploradora e por consequência inovadora em sua maneira de agir. Durante a fila na caminhada para o refeitório ela se move de lá para cá, mexe com sua blusa de frio, engatinha pelo chão, late para o colega o provoca para brincar, é impedido de continuar por uma chamada da professora. Novamente, alguns segundos depois, se distrai da fila, mexe na lixeira, corre para o abraço da outra professora que passa ao lado, interage com as outras crianças, e novamente é interrompida, de volta para fila. Assim é a criança no contexto escolar. É ela quem vai criando e recriando suas ações a partir daquilo que lhe desperta interesse. Mesmo sendo cerceada, seja pela professora, pelo colega ou por obstáculos, a criança molda o lugar da brincadeira a seu bel prazer.

Percebi que os documentos oficiais da legislação vigente, possuem concepções de criança, de brincar e de organização dos espaços que permeiam o nosso campo de pesquisa e dão suporte ao trabalho pedagógico. Contudo, cabe às instituições de Educação Infantil apropriarem-se destes documentos, não com intuito de engessar a sua prática, mas de ampliar

as concepções existentes sobre aquilo que orienta o trabalho pedagógico, principalmente no que concerne aos espaços, visto que percebemos a dificuldade de compreender a construção de determinados ambientes na estruturação do CMEI.

Ressaltamos a importância dos encontros pedagógicos entre os membros que compõem o corpo docente da Instituição, visto que nestes encontros se permitem e se provocam desafios, compartilhando-se conhecimentos. Desse modo, este tempo pode se tornar um espaço para, além de discussões e planejamento pedagógico, também formação continuada. E por que não promover encontros pedagógicos com as crianças, já que esse espaço é utilizado para discutir e elaborar um conjunto de tarefas que direcionam e permeiam as ações delas no CMEI?

Para além do que era previsto nos objetivos específicos deste trabalho, a realização da pesquisa, ao proporcionar o encontro e o convívio com as crianças e as profissionais do CMEI Flores do Campo, permitiu evidenciar algumas outras nuances envolvidas na organização dos espaços de brincadeiras. A primeira nuance envolve o descompasso entre o que preveem os documentos oficiais do município e do CMEI e a estruturação dos espaços, desde a sua fundação até a ocupação por adultos e crianças. O fato de o PPP não ter sido atualizado após a mudança do CMEI para o novo endereço (já que inicialmente ele funcionava em prédio cedido por instituição religiosa), revela que a ocupação do espaço não foi precedida por um processo de apropriação desse espaço. Igualmente revela que o projeto não foi discutido com crianças e adultos como preveem vários documentos do MEC, dentre os quais se destacam: os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A falta de um debate coletivo e uma tomada de decisões partilhadas no contexto da instituição pesquisada evidencia que não basta apenas o espaço previsto em projetos de arquitetura e de engenharia. É preciso que as professoras se apropriem deste espaço, contribuindo para sua construção e deixando-se afetar pelas possibilidades e potencialidades que ele oferece tanto para o desenvolvimento das crianças, quanto para o reconhecimento das especificidades da docência em creches e pré-escolas. Ou seja, não basta ter o espaço, pois ele por si só não garante o desenvolvimento pleno das crianças. E faz-se necessário acima de tudo, que as professoras tenham conhecimento do porquê dessas recomendações presentes nos documentos oficiais – e comunguem com a visão de infância e as necessidades de desenvolvimento da criança pequena, que embasam essas propostas. É preciso considerar as

complexas e intrincadas relações entre o espaço físico e o projeto pedagógico da instituição com vista a contribuir para o desenvolvimento global da criança (BRASIL, 2006, p.3).

Outra nuance que a realização deste estudo evidenciou e que se articula à anterior é a necessidade de se levar em consideração as falas e as ações das crianças na organização dos espaços da instituição de educação infantil, pois como vimos, elas têm muito a contribuir no que tange à organização de espaços e de ambientes educacionais. Mais que isso: trazê-las para o debate relativo à organização do espaço é, sobretudo, considerá-las sujeitos de direitos.

Compreendo, portanto, que por maiores que sejam os esforços da professora Sofia em organizar os espaços pensando no bem estar e na segurança das crianças, não podemos nos furtar de considerar os anseios e desejos de explorar e se apropriar do espaço organizado que elas nos acenam em suas falas e em suas ações. Isso fica mais evidente quando as crianças, em inúmeras passagens relatadas nesta dissertação ressignificam a ordem vigente, a organização proposta, a brincadeira orientada e guiada pela docente, entre inúmeras outras ações em que meninos e meninas reafirmam que o divertido mesmo é poder brincar daquilo que se escolhe brincar; com objeto que se quer brincar na arrumação que se organiza sozinho ou em grupo para brincar. Percebe-se ainda que há um entendimento do que é a criança, subjacente à organização realizada pela professora, visando à sua formação enquanto ser social, mas para além disso, meninos e meninas apresentam outras infinitas possibilidades nos modos de brincar e, conseqüentemente, de pensar o espaço e o brinquedo.

Desse modo, acredito que com a realização da pesquisa sejam possíveis trocas de experiências, podendo, inclusive, abrir novas possibilidades de construção, organização e reestruturação coletiva dos espaços e dos ambientes propícios à formação e ao desenvolvimento pleno da criança.

Espero que este trabalho possa contribuir para estas reflexões.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** 170 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. **Se essa escola fosse minha...** A organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar. 131 f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- AQUINO, L.M.M.L.L. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil.** (tese de doutorado) UNICAMP, 2000.
- BEZERRA, Maurícia Santos de Holanda. **O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- BORBA, Angela Meyer. **A participação social das Crianças nos grupos de Brincadeira: Elementos Para a compreensão das Culturas da Infância.** Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 139-156, set 2008/fev 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998.
- BRASIL. Lei nº 8.069, 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 10 abril. 2019.
- BRASIL. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- BRASIL. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 dez. 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Imprensa Oficial**, Brasília, DF, 9 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 mai. 2019.

BRASIL. **Lei Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**. Brasília: Imprensa Oficial, 2013.

BRASIL. Memorial Descritivo: **Implantação da Escola de Ensino Infantil**. FNDE. Brasília, 2008.

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

BRASIL. **Projeto Básico de Arquitetura Tipo C**. FNDE. Diamantina, 2009

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a Educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976 – 2012)**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges De; RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In. KRAMER, M. F. N.; CARVALHO, M. C. (Orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'ávila. **Os espaços da educação infantil no campo, na lente das crianças**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CASTRO, LIANA GARCIA. **Espaços, práticas e interações na educação infantil: o que dizem as crianças**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COELHO, Flávia De Oliveira. **Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COSTA, Sandro Coelho. **Programa Proinfância: Considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. **Paidéia**, v. 5, n. 4, 2008.

DUARTE, Rivania Kalil. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012. 96p.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Projetos e Práticas Pedagógicas: na creche e na pré-escola**. Brasília: , 2014.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn *et al.* **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. In: **Pensar a Prática** 5: 106-122, Jul./Jun. 2001-2002

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2010, 5ª. ed.

GONZALES-MENA, JANET. **Fundamentos da Educação Infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. 6ª edição. Porto Alegre.: AMGH, 2015.

HORN, Maria Da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAERCHER, G. E. E por falar em literatura. In.: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre a saúde e a educação. **Caderno de pesquisa**, n. 111, p. 115-133. 2000.

MARTINS, R. de C.; GARANHANI, M. C. A organização do espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 37-56, jan./abr. 2011.

MARTINS, R. de C.; GARANHANI, M. C. A organização do espaço na educação infantil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 37-56, jan./abr. 2011.

MINAS GERAIS. **Matriz Curricular**. Secretaria Municipal de Educação. Diamantina, 2015.

MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação Diamantina, 2015.

MINAS GERAIS. **Regimento Escolar**. Secretaria Municipal de Educação Diamantina, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NASCIMENTO, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto escolar da educação infantil: a voz das crianças**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

NUNES, Heloísa Marques Cardoso. **A organização do espaço na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. 155f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta. 2014.

OLIVEIRA, Luciana Dias De. **Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas: UNICAMP, 2013.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007

PEREIRA, Flávia Helena Fernandes. **O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação Infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo Infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Planalto Catarinense: Lages, 2017.

PESSOA, Priscila Sales Rodrigues. **A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta “fazer em cantos”**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz de conta e a infância**. Trama interdisciplinar. São Paulo. v.7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016

RABELO, Jeriane da Silva. **A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola**. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RAZUK, Rachel Martins Arenari. **Linguagem e creche: entre espaços, tempos e relações**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

REZENDE, Leonardo Milhomem. **Monitoramento e avaliação do programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil – proinfância: uma proposta metodológica**. Universidade de Brasília Faculdade de Educação. Brasília-DF, 2013.

- RICCI, Aline Do Nascimento. **Crianças, fotografias e práticas: o que dizem os espaços físicos da educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia.** Tese de Doutorado. UFSC: Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1999.
- SANTANA, Djanira Ribeiro. **A organização dos espaços/ambientes de educação infantil sob a perspectiva das crianças e das professoras.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Crianças e Educação Infantil: ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- SCHORN, Andréia Aparecida Liberali. **O cotidiano na educação infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.
- SILVA, I. O. **Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.
- SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero.** Dissertação de Mestrado. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.
- SILVA, Viviane dos Reis. **O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- SIMÕES, Eleonora das Neves. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- SOUZA, Mônica Diniz de. **Espaços/Ambientes de Infância e as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento—Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, 2010.
- TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. **Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de educação infantil.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- VIANNA, H. **Pesquisa em Educação – a observação.** Brasília: Plano, 2003.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete.** Brincar na pré-escola. 9. ed. — São Paulo: Cortez, 2011.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan; BASANI, Simone I. Stroka; ARALDI, Marizete. Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. **Revista Educere et Educare**. Vol. 2 N° 4 Jul./Dez. 2007 P. 245-260. Issn 1809-5208

ZANETTE, Marcos Suel. **Espaço habitado e o espaço que nos habita**: dizeres da espacialidade na fala das educadoras de creches. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ANEXOS

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Faculdade Interdisciplinar em humanidades
Programa de Pós-Graduação Mestrado profissional em Educação

Projeto de Pesquisa: Instituições de Educação Infantil de Diamantina, MG: organização dos espaços e ambientes de brincadeiras

Discente: Maksilane Eudilane Bento

Orientador: Sandro Santos

Roteiro semiestruturado para entrevista com professoras de educação infantil

O roteiro será constituído de, pelo menos, três blocos de questões que abarquem:

1. Questões relativas às memórias sobre o brincar
 - a. Quando, criança, vocês comumente, brincavam de quê?
 - b. Onde? Com quem? E em que situações?
 - c. Quais eram as brincadeiras (ou os brinquedos) de que vocês mais gostavam?
 - d. E quais eram as brincadeiras de que não gostavam?
 - e. Existe alguma brincadeira de infância que você leva ou levou para as crianças com as quais trabalha/trabalhou?

2. Questões relativas à relevância do brincar na prática pedagógica (quais as concepções sobre o brincar que a professora possui).
 - a. Afinal, já que estamos relembando memórias de infância, gostaria de saber: como vocês definem o brincar?
 - b. Na opinião de vocês, qual o lugar da brincadeira na educação? E mais precisamente, na educação infantil?
 - c. E no contexto do CMEI? Que lugar o brincar ocupa?

3. Questões relativas ao brincar no cotidiano de trabalho da professora (quais os tempos e espaços que a professora destina à brincadeira no cotidiano do CMEI).
 - a. Gostaria que vocês relatassem sobre como percebem os espaços deste CMEI.
 - b. Eles são adequados às necessidades das crianças? Eles atendem às necessidades dos professores (adultos)?
 - c. O CMEI possui espaços que possibilitam a brincadeira? Quais?
 - d. Além destes espaços? Em sua prática você promove o brincar em quais outros espaços?
 - e. Quais são os momentos, situações e experiências em que o brincar se faz presente em sua prática?
 - f. Quais são os espaços da instituição em que você comumente promove situações de brincadeiras?
 - g. Em sua opinião, o espaço influencia nas brincadeiras das crianças? Como?
 - h. E em seu planejamento? A organização de espaços para a brincadeiras influencia a prática pedagógica? Como? Por quê?
 - i. Como você percebe que estão organizados os espaços destinados à brincadeira neste CMEI? E como você acredita que eles deveriam estar organizados?
 - j. Há algo que vocês gostariam de acrescentar?

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Faculdade Interdisciplinar em humanidades
Programa de Pós-Graduação Mestrado profissional em Educação

Projeto de Pesquisa: Instituições de Educação Infantil de Diamantina, MG: organização dos espaços e ambientes de brincadeiras.

Discente: Maksilane Eudilane Bento
 Orientador: Sandro Santos

Roteiro semi-estruturado para o processo de observação da pesquisa.

Roteiro de produção de Fotografia

Espaços onde ocorrem as práticas de cuidado;
 Espaços onde ocorrem as práticas educativas;
 Espaços onde ocorre a articulação entre práticas de cuidado e educação;
 Espaços para interação entre crianças e adultos;
 Espaços para interação entre crianças;
 Espaços para a brincadeira.

Observação do CEMEI, Diamantina, MG

- Local
- Público alvo
- Horário
- Descrição do ambiente e o modo como está organizado
- Comportamento dos indivíduos nos espaços observados
- Objetivo: Analisar os ambientes de brincadeira na educação infantil da criança de zero a cinco anos de idade de acordo com a organização dos espaços do Centro

Municipal de Educação Infantil (CEMEI) d Diamantina, MG.

- Características físicas dos espaços do CMEI:

- Existem espaços destinados à brincadeira?
- Se não, onde as crianças brincam?
- Como são organizados esses espaços?
- Quem organiza o espaço do brincar?
- Como estão dispostos os móveis, objetos e brinquedos do CMEI?
- Características do público alvo:
 - Qual é o público alvo?
 - Como esses sujeitos se organizam no espaço?
 - Como esses sujeitos interagem com o ambiente?
 - Como interagem com seus pares?
 - A maneira como o espaço está organizado favorece a brincadeira?
 - A maneira como o espaço está organizado favorece a interação entre os sujeitos durante a brincadeira?
 - Existe um mediador para que ocorra a brincadeira?
 - Se existe um mediador, quais são as principais ações que mediam o brincar?
 - Existe intenção na ação do mediador?

- Que intenções são essas? E quais as consequências dessa mediação?

- Características Pedagógicas:

- Como se forma o corpo pedagógico do CEMEI
- Como esse grupo se organiza para as ações pedagógicas voltadas a brincadeira?
- Como planejam o momento da brincadeira?
- Quais os objetivos centrais das ações para o brincar?
- Como concebem e organizam o ambiente para brincadeira nos espaços do brincar?

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos você, pai/mãe/responsável, a permitir a participação de seu/sua filho/a na pesquisa intitulada: “Instituições de Educação Infantil de Diamantina, Minas Gerais: organização dos espaços e de ambientes de brincadeira”. A pesquisa ocorrerá na sala de seu(sua) filho(a) e foi previamente autorizada pela direção da instituição e pela professora da turma de três anos. Ao assinar esse termo você permitirá a participação do seu(sua) filho(a) no processo de produção de dados da pesquisa que ocorrerá por um período de aproximadamente três meses, possibilitando que a pesquisadora possa compreender o lugar da brincadeira em relação à organização dos espaços no Centro Municipal de Educação Infantil CMEI Prefeito Iralval Pires, na Cidade de Diamantina, MG.

A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia Maksilane Eudilane Bento, sob a coordenação e orientação do Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales Santos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). O estudo tem como objetivo analisar os ambientes de brincadeira na educação da criança de três anos de acordo com a organização dos espaços do CMEI Prefeito Iralval Pires, de Diamantina e mais especificamente: identificar o que os documentos oficiais do município de Diamantina e do CMEI dizem sobre a organização dos espaços e sobre o brincar; compreender o que os espaços organizados do CMEI revelam quanto ao lugar da brincadeira na educação da criança de três anos; analisar como as professoras concebem e organizam ambientes para a brincadeira nos espaços do CMEI.

A participação de seu (sua) filho (a) não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação, tampouco de seu (sua) filho (a), com os pesquisadores, com a UFVJM ou mesmo com a instituição em que sua criança estuda. Caso você aceite o convite e permita a participação de seu (sua) filho (a), realizaremos observações na turma dele (a) sobre como a organização dos espaços desta instituição interfere no trabalho desenvolvido pelas professoras, principalmente, no que diz respeito à garantia do direito de brincar das crianças. Esta fase de observação ocorrerá de 01 de março a 31 de maio de 2019 (de segunda a sexta-feira) das 7 às 11:30, totalizando 180 horas no CMEI. Nesta fase de observação, serão realizados registros em caderno de campo e também registros fotográficos dos espaços do CMEI.

Os riscos relacionados à participação da criança são mínimos, ou seja, poderão ocorrer ou não. Esses riscos estão relacionados a algum constrangimento que seu (sua) filho (a) possa sentir no momento das observações. Neste caso, serão apresentados os registros fotográficos das observações e os registros em caderno de campo como forma de minimizar os possíveis desconfortos que surgirem no momento de observação. Para minimizar esses riscos previstos, será entregue a você esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste termo você será informado sobre a forma como a observação se dará na pesquisa, deixando claro que a qualquer momento e a qualquer constrangimento, poderá desistir da mesma.

Nossa expectativa é a de que a pesquisa possa trazer melhorias para o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora junto à turma de seu (sua) filho (a). Esperamos que este trabalho

científico promova melhorias das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora e, por consequência, contribua para a formação integral das crianças, inclusive, seu (sua) filho (a).

A participação de sua criança será voluntária, ou seja, não haverá remuneração com a participação de seu (sua) filho (a), bem como de todas as partes envolvidas. Não está prevista indenização pela participação de seu (sua) menino (a), mas se, em qualquer momento ele (a) sentir ou sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Maksilane Eudilane Bento
Endereço: Rua Mil Oitavas, 162 - Bela Vista-Diamantina-MG
Cel.: (38) 9 9219-7255 / (38) 3531 8167-Email: maksilanebento@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da pesquisa e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, ciente de que é garantido o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do responsável pela criança que participará da pesquisa:

Assinatura do responsável pela criança que participará da pesquisa:

Diamantina/MG, ____ de _____ de 2019.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 -Km 583 -nº 5000 -Alto da Jacuba –Diamantina/MG
CEP39100000 -PABX: (38) 3532-1200
Coordenação: Simone Gomes Dias de Oliveira
Vice-coordenação: Raquel Schwenck de Mello Vianna
Secretaria: Cristina de Figueiredo Vieira
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada: “Instituições de Educação Infantil de Diamantina, Minas Gerais: organização dos espaços e de ambientes de brincadeira”, desenvolvida pela mestrandia Maksilane Eudilane Bento, sob a coordenação e orientação do Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales Santos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Você está sendo convidado a participar dessa pesquisa por ser professora da Rede Municipal de Diamantina e por atuar com crianças de três anos de idade no CMEI Iralval Pires. Ao assinar esse termo você consente em participar de uma pesquisa sobre a organização dos espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Diamantina, bem como sobre o lugar da brincadeira nesta instituição.

A pesquisa tem como objetivo analisar os ambientes de brincadeira na educação da criança de três anos de acordo com a organização dos espaços do CMEI Prefeito Iralval Pires, de Diamantina e mais especificamente: identificar o que os documentos oficiais do município de Diamantina e do CMEI dizem sobre a organização dos espaços e sobre o brincar; compreender o que os espaços organizados do CMEI revelam quanto ao lugar da brincadeira na educação da criança de três anos; analisar como as professoras concebem e organizam ambientes para a brincadeira nos espaços do CMEI.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com os pesquisadores, a UFVJM ou mesmo com a instituição em que você trabalha. Caso você aceite o convite, realizaremos os seguintes procedimentos no processo de produção de dados: observação participante sobre como a organização dos espaços desta instituição interfere no trabalho docente, principalmente, no que diz respeito à garantia do direito de brincar das crianças. Esta fase de observação está prevista para acontecer do dia 01 de março ao dia 31 de maio de 2019 (de segunda a sexta-feira) das 7 às 11:30, totalizando 180 horas. Nesta fase de observação, serão realizados registros em caderno de campo e também registros fotográficos dos espaços do CMEI. Também serão realizadas entrevistas individuais com duas docentes do CMEI (você e outra colega sua) em locais, horários e dias previamente acordados com você (s). Estas entrevistas estão previstas para acontecerem entre os dias 3 e 15 de junho (considerando os melhores dias para as professoras). Importante esclarecer que cada entrevista terá um tempo estimado de 2 horas de duração.

O risco relacionado com sua participação é mínimo. Pode ocorrer (ou não) em momentos de observação ou de entrevista, algum constrangimento em responder a uma determinada pergunta, bem como durante a gravação de áudio e vídeo. No intuito de evitar tal situação, você poderá, a qualquer momento, optar em não responder à (s) pergunta (s), bem como solicitar a interrupção de filmagens ou gravação de áudio. Para minimizar esses riscos previstos, será entregue a você este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste termo você será informada sobre a forma como a observação e a entrevista serão conduzidas, deixando claro que a qualquer momento e diante de qualquer constrangimento, poderá desistir das mesmas.

Nossa expectativa é a de que a pesquisa possa trazer melhorias para o trabalho pedagógico desenvolvido por você, junto à sua turma de crianças. Esperamos que este trabalho científico promova melhorias das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e, por consequência, contribua para a formação integral das crianças.

Os resultados e análise desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, bem como utilizados em pesquisas futuras, entretanto os dados e informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária, ou seja, não haverá remuneração pela sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está prevista indenização por sua participação, mas em qualquer momento, se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou em qualquer momento.

Pesquisadora: Maksilane Eudilane Bento

Endereço: Rua Mil Oitavas, 162 - Bela Vista-Diamantina-MG

Cel.: (31) 98987-3527 / (38)3531 8167 - Email: maksilanebento@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da pesquisa e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, ciente de que é garantido o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do entrevistado da pesquisa: _____

Assinatura do entrevistado da pesquisa: _____

Diamantina/MG, ____ de _____ de 2019.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
 Rodovia MGT 367 -Km 583 -nº 5000 -Alto da Jacuba –Diamantina/MG
 CEP39100000 -PABX: (38) 3532-1200
 Coordenação: Simone Gomes Dias de Oliveira
 Vice-coordenação: Raquel Schwenck de Mello Vianna
 Secretaria: Cristina de Figueiredo Vieira
 Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.