



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDEC /CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –**  
**PPGEduC**

**DJANIRA RIBEIRO SANTANA**

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DAS PROFESSORAS**

**Salvador**  
**2016**

**DJANIRA RIBEIRO SANTANA**

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DAS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, Salvador-BA, no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social, como requisito à obtenção do título de mestre.

**Professora Orientadora:** Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré.

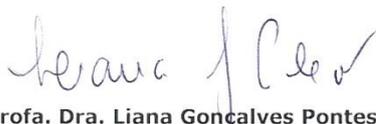
**Salvador  
2016**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

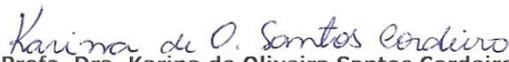
### A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DAS PROFESSORAS

DJANIRA RIBEIRO SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de maio de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa  
Universidad Autonoma de Barcelona, U.A.B., Espanha.

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária : Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Santana, Djanira Ribeiro

A organização dos espaços/ambientes de educação infantil sob a perspectiva das crianças e das professoras / Djanira Ribeiro Santana. – Salvador, 2016. 177f.

Orientador : Liana Gonçalves Pontes Sodré

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2016.

Contém referência e apêndices

1. Educação de crianças. 2. Ambiente escolar – Crianças. 3. Professores de educação pré-escolar – Formação. I. Sodré, Liana Gonçalves Pontes. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I

CDD : 372.21

Ao meu amado pai, Pedro Henrique Santana, exemplo maior de honestidade, caráter, dignidade e determinação. Homem simples do campo, que apesar de saber apenas assinar o nome, era um apaixonado pela educação. Um pai maravilhoso que sempre acreditou em mim e foi o meu maior incentivador aos estudos.  
*(in memorian)*

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento, em que sou tomada pela emoção de agradecer a todos que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui, é possível fazer uma retrospectiva, desde o começo de tudo, quando a aprovação no PPGEduc – UNEB era apenas um sonho.... Foram muitos os amigos, amigas que me ajudaram direta ou indiretamente. Contudo, meu primeiro agradecimento é direcionado ao meu DEUS, sem o qual nada disso seria possível. A Deus, agradeço pelo dom da vida, pela força recebida nos momentos mais difíceis dessa longa jornada, pela Sua constante presença e por toda inspiração vinda do Seu Santo Espírito, quando me faltavam as palavras. A Ti Senhor Jesus meu eterno agradecimento por mais uma grande vitória conquistada em minha vida.

À minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Liana G. P. Sodré, sem a qual o êxito deste trabalho não teria sido possível. A você Liana, o meu agradecimento, o meu carinho, admiração e reconhecimento pelo seu compromisso, dedicação e competência nos momentos de orientação, que posso aqui denominá-los de parceria. Obrigada por nos receber tão bem em sua casa, onde tivemos momentos maravilhosos de estudo, crescimento tanto profissional quanto pessoal, bem como momentos de lazer. Quero estender meus agradecimentos a Frank, seu esposo, que sempre nos recebeu com alegria e gentileza.

À instituição pesquisada, que abriu as portas para nossa pesquisa e acreditou em nossa proposta de estudo. Agradeço a todos: direção, coordenação, professoras, funcionários e, de modo todo particular, às professoras e crianças que foram informantes da pesquisa. A vocês, um agradecimento especial, pois sem tal apoio este trabalho não existiria. Obrigada pela participação, colaboração, pelo carinho que me receberam e pelas valiosíssimas contribuições que deram vida a esta pesquisa.

Às famílias das crianças que autorizaram a participação delas na pesquisa. Muitíssimo obrigada pela confiança em nosso trabalho e pela colaboração indispensável para a sua realização.

Às secretárias municipais de Educação dos municípios de Ibicuí e Iguai, Terezinha Barbosa e Mariélia Cabral, por me concederem a licença das minhas atividades laborais durante o período do Mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social: Liana, Virgínia, Ronilda, Roberta, Edna, Geovanda, Cida, Maria, Guilhermina, Márcia, Adriana, Cristiane Gomes, Jacilda, Cristiane Mendes e Leda, pelas contribuições ao longo da jornada, pelas discussões e pelo clima de colaboração, amizade e respeito desenvolvido entre todas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC – UNEB), os quais muito contribuíram para minha formação profissional no decorrer dessa jornada. Estendo os meus agradecimentos também aos funcionários da secretaria do PPGEduC, especialmente a Sônia, que com sua simpatia sempre nos atende com disposição e profissionalismo.

À minha família, pelo apoio e oração, e, de modo especial, à minha irmã Andrea Mendes, pela elaboração da planta da escola pesquisada.

Aos ex-professores e amigos da UESB – Campus de Itapetinga, Caroline Vasconcelos, Edmacy Quirina e Reginaldo Pereira, que sempre me apoiaram, desde a primeira tentativa de ingressar no Mestrado. Muito obrigada por acreditarem em mim e por todas as vezes que pude contar com o apoio de vocês.

Às amigas Eliúde Leal e Dora Lopes, que desde antes do meu ingresso no Mestrado têm desempenhado um papel importante nesse processo, pois sempre pude contar com a amizade, palavras de ânimo, e, sobretudo, com o apoio e hospedagem em Salvador. Muito obrigada pela acolhida sempre generosa.

Às amigas e pedagogas Ivonete Agra, Mavione Campos, Lúcia Graça, Aline Jandiroba e Anália Cardoso, pela amizade, discussões e apoio. Obrigada pelas orações e palavras de ânimo nos momentos difíceis.

Aos amigos e amigas Lidineusa (Diga), Rita Angélica, Lidinei (Fia), Isaac, Tássia, Isa, Igor, dentre outros, que estiveram presentes nesse percurso sempre acreditando em mim e me apoiando nos momentos difíceis dessa jornada. Aos demais amigos e colegas que também me incentivaram.

Aos colegas do Mestrado, em especial aqueles de quem tive a oportunidade de me aproximar mais, como Ronilda, Joara, Enoilma, Daniele Lima, Marcelo, Suziara, Val, Samuel e Fabiane, pela acolhida carinhosa, pelas palavras de apoio e por terem me ajudado sempre que possível. De modo especial, agradeço às colegas Cleide Alecrim e Núbia Cruz, pelas vezes que compartilhamos muito mais que conhecimentos e problemas acadêmicos, uma vez que construímos uma amizade verdadeira.

*María, María*  
*É um dom, uma certa magia,*  
*Uma força que nos alerta*  
*Uma mulher que merece viver e amar*  
*Como outra qualquer do planeta*

*María, María*  
*É o som, é a cor, é o suor*  
*É a dose mais forte e lenta*  
*De uma gente que ri quando deve chorar*  
*E não vive, apenas aguenta*  
*Mas é preciso ter força*  
*É preciso ter raça*  
*É preciso ter gana sempre*  
*Quem traz no corpo a marca*

*María, María*  
*Mistura a dor e a alegria*  
*Mas é preciso ter manha*  
*É preciso ter graça*  
*É preciso ter sonho sempre*  
*Quem traz na pele essa marca*  
*Possui a estranha mania*  
*De ter fé na vida.*

***Milton Nascimento***

## RESUMO

O interesse pela pesquisa nasceu da experiência na coordenação pedagógica de uma instituição de Educação Infantil, na qual a inadequação da infraestrutura do espaço contribuiu para a carência de ambientes organizados para atender às especificidades das crianças. Teve por objetivo analisar a organização e os elementos presentes nos espaços/ambientes escolares, com a contribuição das crianças e das professoras. A principal questão que direcionou a problemática em estudo foi a seguinte: Como devem ser organizados os elementos presentes nos espaços/ambientes de uma instituição de Educação Infantil municipal sob a perspectiva das crianças e professoras? Para a realização do estudo, optamos pela abordagem da pesquisa de ordem qualitativa, com um estudo de caráter descritivo que nos permitiu adotar uma estratégia metodológica pautada em quatro procedimentos distintos: 1) observações com registros no caderno de campo; 2) questionário aplicado junto às professoras; 3) fotografias tiradas pelas crianças e professoras dos diferentes E/A da escola; 4) interlocução junto às crianças e professoras. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil no município de Ibicuí-Ba e contou com a participação de nove crianças e duas professoras como sujeitos informantes. O processo de interlocução usado junto aos sujeitos da pesquisa foi mediado pelo uso da fotografia, que permitiu a fluidez dos sujeitos, sobretudo das crianças, que se dispuseram a analisar de modo crítico todos os espaços que fotografaram, emitindo sua opinião sobre os mesmos. Para analisar os dados produzidos, empregamos o procedimento de análise de conteúdo de Bardin (2011), por nos permitir ter flexibilidade na organização dos dados e revisão teórica e favorecer o desvendar do discurso de maneira crítica através da inferência na interpretação das informações. Os resultados apontam tanto para a inadequação da infraestrutura dos espaços físicos e para a ausência de espaço para a brincadeira e o movimento, quanto para uma organização desses E/A caracterizada pela desconsideração do interesse das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaços/Ambientes. Crianças.

## ABSTRACT

The interest in this research was born from the experience of pedagogical coordination of an early childhood education institution in which the dearth of infrastructure of space contributes to the scarcity of organized environments to meet the specific needs of children. It aimed to analyze the organization and the elements present in the spaces/school environments, with the contribution of children and teachers. The main question that led the study of the issue in consideration was as follows: – How should the elements present in the spaces/environments of a municipal institution of early childhood education be organized from the perspective of children and teachers? For the investigation we chose the qualitative research approach with a descriptive study that allowed us to adopt a methodological strategy guided by four distinct steps: 1) observations with records in the field book; 2) questionnaire addressed to teachers; 3) photographs taken by the children and teachers of different school S/E; 4) dialogue with children and teachers. The research was conducted in a school of early childhood education in the municipality of Ibicuí-Ba, with the participation of nine children and two teachers as subjects informants. The process of dialogue used along the research subjects was mediated by the use of photography that allowed the fluency of the subjects, especially the children who were willing to examine critically all the spaces photographed giving their opinions on them. To analyze the data produced we employed the content analysis procedure proposed by Bardin (2011), which allows us of flexibility in the organization of data and theoretical review, and promote the unveiling of critical speech by inference in the interpretation of data. The results point to both the inadequacy of the infrastructure of physical spaces and lack of space for playing and moving and an organization of these S/E characterized by the disregard of the interests of the children.

Keywords: Childhood education. Spaces/Environments. Children.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EI – Educação Infantil

E/A – Espaço/Ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MIEIBE – Movimentos Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAC – Programa de Aceleração

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

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

FUNDEF – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCP – Universidade Católica de Petrópolis

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UEI – Unidade de Educação Infantil

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UEL – Universidade de Londrina

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro I – Documentos Oficiais do MEC referentes à estrutura e organização do espaço físico nas Instituições de Educação Infantil .....51

Quadro II – Distribuição das crianças da Educação Infantil no município de Ibicuí...87

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Ibicuí.....	86
Figura 2 – Planta baixa da instituição pesquisada.....	90
Figura 3 – Foto de Jasmine tirada do quintal casarão da Igreja.....	93
Figuras (4, 5, 6, 7, 8) – Fotos tiradas do Parque pelas meninas: F 4 foto de Ariel; F 5 foto de Cinderela; F 6 foto de Alice; F 7 foto de Branca de Neve; F 8 foto de Jasmine	101-102
Figuras (9, 10, 11, 12) – Fotos tiradas do Parque pelos meninos: F 9 foto de Homem-Aranha; F 10 foto de Batman; F 11 foto de Batman II; F 12 foto de Superman.....	103-104
Figuras (13, 14, 15, 16, 17) – Fotos I tiradas da Sala pelas meninas: F 13 foto de Cinderela; F 14 foto de Alice; F 15 foto de Jasmine; F 16 foto de Ariel; F 17 foto de Branca de Neve.....	106
Figuras (18, 19, 20, 21, 22) – Fotos II tiradas da Sala pelas meninas: F 18 seg. foto de Cinderela; F 19 seg. foto de Jasmine; F 20 seg. foto de Ariel; F 21 seg. foto de Branca de Neve; F 22 seg. foto de Alice.....	108
Figuras (23, 24, 25,26) – Fotos I tiradas da Sala pelos meninos: F 23 foto de Batman II; F 24 foto de Homem-Aranha; F 25 foto de Batman; F 26 foto de Superman	.....110
Figuras (27, 28,29) – Fotos II tiradas da Sala pelos meninos: F 27 seg. foto de Homem-Aranha; F 28 seg. foto de Batman; F 29 seg. foto de Batman II..	.....112-113
Figuras (30, 31, 32, 33) – Fotos tiradas do Corredor da entrada pelas meninas: F 30 foto de Alice; F 31 foto de Jasmine; F 32 foto de Ariel; F 33 foto de Branca de Neve.....	115
Figuras (34, 35, 36) – Fotos tiradas do Corredor de entrada pelos meninos: F 34 foto de Superman; F 35 foto de Batman; F 36 foto de Batman II.....	117
Figuras (37, 38, 39, 40) – Fotos tiradas do Quintal do casarão da Igreja pelas meninas: F 37 foto de Ariel; F 38 foto de Jasmine; F 39 foto de Branca de Neve; F 40 foto de Alice.....	119
Figuras (41, 42, 43, 44) – Fotos tiradas do Quintal do casarão da Igreja pelos meninos: F 41 foto de Superman; F 42 foto de Homem-Aranha; F 43 foto de Batman; F 44 foto de Batman II.....	121
Figuras (45, 46, 47, 48, 49) – Fotos tiradas do Corredor da merenda pelas meninas: F 45 foto de Alice; F 46 foto de Ariel; F 47 foto de Cinderela; F 48 foto de Branca de Neve; F 49 foto de Jasmine.....	123-124
Figuras (50, 51, 52, 53) – Fotos tiradas do Corredor da merenda pelos meninos: F 50 foto de Homem-Aranha; F 51 foto de Batman; F 52 foto de Superman; F 53 foto de Batman II.....	126-127

Figuras (54, 55, 56, 57) – Fotos tiradas do Banheiro pelas meninas: F 54 foto de Cinderela; F 55 foto de Branca de Neve; F 56 foto de Jasmine; F 57 foto de Alice.....	129
Figuras (58, 59, 60, 61) – Fotos tiradas do Banheiro pelos meninos: F 58 foto de Superman; F 59 foto de Homem-Aranha; F 60 foto de Batman; F 61 foto de Batman II.....	130
Figuras (62, 63) – Fotos tiradas do Corredor do recreio pelas meninas: F 62 foto de Ariel; F 63 foto de Cinderela.....	131
Figuras (64, 65) – Fotos tiradas do Corredor do recreio pelos meninos: F 64 foto de Batman; F 65 foto de Homem-Aranha.....	134
Figuras (A1, B1) – Fotos tiradas do Parque pelas professoras: F – A1 foto da professora A; F – B1 foto da professora B.....	140
Figuras (A2, B2) – Fotos I tiradas da Sala pelas professoras: F – A2 foto da professora A; F – B2 foto da professora B.....	143
Figuras (A3, B3) – Fotos II tiradas da Sala pelas professoras: F – A3 foto da professora A; F – B3 foto da professora B.....	145
Figuras (A4, B4) – Fotos tiradas do Corredor de entrada pelas professoras: F – A4 foto da professora A; F – B4 foto da professora B.....	147
Figuras (A5, B5) – Fotos tiradas do Corredor da merenda tiradas pelas professoras: F – A5 foto da professora A; F – B5 foto da professora B.....	149
Figuras (A6, B6) – Fotos tiradas do Banheiro pelas professoras: F – A6 foto da professora A; F – B6 foto da professora B.....	153
Figuras (A7, B7) – Fotos tiradas do Corredor do recreio pelas professoras: F – A7 foto da professora A; F – B7 foto da professora B.....	155

## SUMÁRIO

A ESTRUTURA FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO PARA ESTUDO.....	15
CAPÍTULO I	
O ITINERÁRIO DA CRIANÇA E SUAS INFÂNCIAS.....	24
1.1 A concepção de infância – uma construção histórica e sociocultural.....	24
1.2 O lugar social ocupado pelas crianças na sociedade.....	30
1.3 Instituições para as crianças: breve histórico.....	36
CAPÍTULO II	
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES.....	43
2.1 Espaços/ambientes para a Educação Infantil.....	43
2.2 Documentos oficiais referentes ao espaço físico e ambientes educacionais para a Infantil – um percurso histórico.....	50
2.3 Um olhar sobre as produções acerca da organização do espaço físico na Educação Infantil.....	59
2.4 Os municípios e a obrigatoriedade da Educação Infantil.....	71
2.5 A formação de professores e a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil.....	74
CAPÍTULO III	
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....	82
3.1 O Estudo.....	82
3.2 Conhecendo o local da pesquisa.....	85
3.3 Procedimentos Metodológicos – as crianças como participantes.....	92
3.4 O estudo prévio com as crianças.....	94
3.5 Participação das professoras.....	96
3.6 Atividades desenvolvidas.....	97
3.7 Análise dos dados.....	99
CAPÍTULO IV	
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE OS DIFERENTES ESPAÇOS/AMBIENTES.....	100
CAPÍTULO V	
AS PROFESSORAS E SUAS ANÁLISES SOBRE OS ESPAÇOS/AMBIENTES.....	136
CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM.....	157
REFERÊNCIAS.....	164
Apêndice 1.....	172
Apêndice 2.....	173
Apêndice 3.....	175
Apêndice 4.....	177

## **A ESTRUTURA FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO PARA ESTUDO.**

A estruturação ou a organização dos espaços para a educação e, em especial, para a Educação Infantil é um tema de grande relevância para a educação das crianças menores de 6/7 anos, uma vez que durante séculos elas foram excluídas das políticas educacionais, e, por isso, não havia necessidade de se pensar em construir espaços (creches e pré-escolas) e organizá-los pedagogicamente, transformando-os em ambientes adequados para atender às especificidades das crianças pequenas. Nesse sentido, no Brasil, esta primeira etapa da educação só passou a ser assumida oficialmente pelo Estado a partir de 1996 com a promulgação da Nova LDB 9394/96, que lhe conferiu esse direito. Todavia, ainda é recente a legalização desses direitos; há, portanto, um longo caminho a ser percorrido pela Educação Infantil no Brasil para que se torne de fato um direito consolidado em todo território nacional.

De acordo com Sarmiento (2007), a criança foi socialmente marginalizada ao longo dos séculos, o conceito de infância era inexistente, sendo delineado no curso da história, a partir da criação de muitas representações de infância que contribuíram no decorrer do tempo para tornar invisível a realidade social das crianças.

No Brasil, a história não foi diferente, pois, do período colonial, passando pelo imperial e chegando à república, as crianças continuaram invisíveis enquanto seres sociais e cidadãos de direito. Nesse percurso, as crianças brasileiras ocuparam diferentes posições e foram vistas de diversas maneiras, que oscilavam de criança mística, anjo e inocente, até a criança vadia ou menor delinquente, e o que determinava o modo como elas eram vistas era influenciado pela classe social a que pertenciam. Assim, as crianças das camadas populares foram social e historicamente marginalizadas, vistas como desvalidas, enjeitadas, menor carente/delinquente (NUNES, 2005).

Nessa perspectiva, fica evidente a inexistência de um lugar especial atribuído à criança, especialmente as mais pobres, no seio de uma sociedade escravocrata, patriarcal e adultocêntrica. Para Farias (2005) e Nunes (2005), assim como para Bastos (2011), esse cenário perdurou por mais de três séculos no Brasil. Ao longo desse tempo, a criança pequena era invisível do ponto de vista histórico, sociológico, científico e político. A educação das crianças menores de 7 anos das famílias ricas era realizada no seio da família ou nos jardins de infância. Quanto às crianças oriundas das camadas

populares, só eram vistas sob a lente religiosa, filantrópica e assistencialista, que direcionava o atendimento à área da saúde, cujo objetivo era salvar a vida dessas crianças.

Segundo Nunes (2005), o Código de Menores de 1927 foi criado com a função moralizadora e higienista, via o menor como um incômodo à sociedade da época, e tinha como propósito realizar uma assepsia social e racial, retirando das ruas as crianças e adolescentes, vistos como um perigo para a sociedade burguesa. Assim, impedia que essas crianças e adolescentes se transformassem em criminosos e delinquentes. Contudo, a solução encontrada foi a mercantilização do trabalho infantil como proteção para as crianças abandonadas e a reclusão social para os vadios e delinquentes. Fica evidente aí a omissão do Estado com a situação social da infância brasileira, frente à inexistência de qualquer intenção educativa, além de uma concepção de infância totalmente negligenciada e marcada pela discriminação social e pela violação aos Direitos da criança.

De acordo com Bastos (2011) e Kuhlmann Jr. (2011), tanto no jardim de infância do Rio de Janeiro, quanto no de São Paulo, cobrava-se que as jardineiras tivessem instrução primária e que estudassem a teoria froebeliana, pois nela continha todo o pressuposto metodológico adotado por essas instituições. Assim sendo, não havia muita preocupação com a formação dessas professoras, uma vez que os jardins de infância eram inspirados na pedagogia de Froebel e para ensinar na Educação Infantil não era necessária formação científica, precisava apenas ser mulher e ser guiada pelo instinto maternal.

No Brasil imperial não havia preocupação com a formação dos professores. Segundo Tanuri (2000), a primeira escola normal brasileira foi fundada no Rio de Janeiro (capital da província) em 1835, com o objetivo de formar professores para atuar na instrução primária. Só a partir do século XX, com os avanços advindos da sociedade burguesa, que as escolas normais se espalharam por todo o país. Contudo, a Educação Infantil permaneceu à margem das políticas públicas, principalmente no que se refere à formação específica para professores que nela atuam, porque não era considerada um direito das crianças de 0 a 5 ou 6 anos, o que só veio a acontecer com a promulgação da Nova LDB 9394/96, que transformou a Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica.

Ao considerar esse histórico descaso com que tem sido tratada a Educação Infantil no Brasil desde seus primórdios, sendo relegada a último plano pelo poder

público; bem como a exclusão de seus professores das políticas públicas de formação, sua desvalorização profissional e salarial; além da inexistência de projetos arquitetônicos de infraestrutura para os espaços/ambientes dessas instituições, e a recente legalização da Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos através da LDB 9394/96, como primeira etapa da Educação Básica, faz-se necessário aprofundar no campo de estudos sobre a Educação Infantil a investigação sobre a organização desses espaços, especialmente para outorgar às crianças às professoras o direito de se expressarem sobre as infraestruturas físicas das instituições educacionais.

Além disso, um estudo sobre este aspecto torna-se relevante, tendo em vista que pode trazer para o centro das discussões o papel ou os objetivos propostos para a Educação Infantil no processo educacional e, conseqüentemente, a necessidade de organizar os espaços dessas instituições, com vistas a assegurar às crianças condições que lhes proporcionem o direito de brincar, favoreçam a construção da autonomia e do seu processo de desenvolvimento. Com essas perspectivas de análise, almeja-se investigar como são organizados os elementos presentes nos espaços de uma instituição de Educação Infantil do município de Ibicuí- Ba. Para tanto, pretende-se contar com a participação das professoras e a contribuição das crianças na condição de informantes, com vistas a contar com suas análises, sugestões e críticas sobre os espaços das instituições que frequentam.

Dentre os objetivos planejados, destacam-se: discutir com as professoras a organização e os elementos presentes nos diferentes espaços da escola, elencar novas possibilidades para o uso desses elementos nos diferentes espaços que compõem a escola com as professoras e com as crianças, bem como debater o papel da área aberta e da sala no processo educacional, tanto com as professoras, como com as crianças.

A estratégia metodológica está planejada para contar com a contribuição das crianças e das professoras. Deste modo, poderemos obter as indicações dos atores que efetivamente protagonizam o processo educacional, pois são eles que convivem no dia a dia, dividem esses espaços e neles desenvolvem suas atividades.

A educação deve ter como finalidade promover a formação do ser humano para o exercício consciente da cidadania, capacitando-o para atuar criticamente na sociedade, tendo em vista transformá-la. Conforme assegura a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2012, p. 67). Nessa perspectiva, é necessário que tenhamos uma educação de qualidade em todos os níveis, a começar pela Educação Infantil como primeira etapa da Educação

Básica, de acordo com a Nova LDB 9394/96. Todavia, tal como afirma Kramer (2008) e Rosenberg (2008), a mesma ainda enfrenta antigos problemas, como: a polarização entre cuidado e educação, a ausência de formação específica da maioria de seus professores e a falta de estrutura dos espaços físicos para que se organizem os espaços dessas instituições, assim como atendam às especificidades das diferentes infâncias.

É preciso ressaltar que a Educação Infantil herdou a visão tradicional de sala como lugar de silêncio e concentração necessários para que ocorra aprendizagem e as áreas externas, como destinadas às brincadeiras, ambientes controlados pelo professor. É preciso lançar um olhar diferenciado para as especificidades da Educação Infantil, compreendendo que as crianças pequenas exercitam constantemente a curiosidade e a tendência de explorar os elementos à sua volta. Para tanto, faz-se necessário planejar e criticar a organização de ambientes educativos como ressaltam Dias & Farias (2007), como promotores de situações que favoreçam as curiosidades, as descobertas e, por via de consequência, aprendizagens culturalmente significativas em creches e pré-escolas. Nessa perspectiva, Dias & Farias (2007, p. 34) ressaltam:

É importante ter sempre em vista que a organização do ambiente educativo reflete as crenças e as concepções que norteiam o trabalho da IEI. Nesse sentido, para atender as necessidades da criança e a diversidade do currículo na Educação Infantil é imprescindível a organização de espaços com uma variedade de materiais disponíveis que permitam a escolha das crianças, as vivências corporais, a imaginação, o desenvolvimento do brincar, das demais linguagens, o contato com a natureza, a apropriação e produção de conhecimentos e a ampliação de seu universo cultural.

Assim, fica evidente que as autoras se referem aos espaços físicos da escola e os relacionam com a concepção de ambientes educativos para as instituições de Educação Infantil, de modo que estes se tornem interessantes para as crianças e favoráveis ao desenvolvimento do processo educacional. Para que os espaços se tornem ambientes educativos, apontam dois elementos que consideram fundamentais: primeiro, que a instituição disponha de espaço amplo, tanto interno, quanto externo; segundo, que as(os) professoras(es) tenham conhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Esse conhecimento é construído primeiramente na formação profissional inicial e, posteriormente, na troca de experiências e na reflexão sobre a própria prática docente.

Para tanto, um elemento de importância crucial nesse contexto é o compromisso com a formação em âmbito científico, político e cultural dos(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil, pois são eles que irão participar da organização desse espaço/ambiente, objetivando, conforme salienta Dias & Farias (2007), atender às necessidades das crianças de superar obstáculos, movimentar-se, correr, pular, cantar, escorregar, subir, descer, saltar e brincar, levando-as a se sentir protegidas e seguras. É preciso desenvolver atividades relacionadas à exploração da natureza, promovendo o contato das crianças com água, terra, areia, plantas, animais e outros elementos que não lhes ofereçam perigo. Assim, os diferentes espaços/ambientes da escola poderão estar a contribuir para o processo de desenvolvimento das crianças, por meio do contato com os diversos elementos da natureza e da cultura humana historicamente construída.

O interesse pelo tema nasceu da minha experiência profissional na coordenação pedagógica de uma instituição de Educação Infantil, onde pude observar a inadequação do espaço físico e a carência de ambientes organizados especificamente para atender as crianças, com vistas a propiciar condições para aprendizagens voltadas para a realidade do contexto socioeconômico cultural das crianças, capazes de contribuir para novas reflexões, descobertas e possibilidades. A escola funcionava em um abrigo para idosos, com salas demasiadamente pequenas, corredores apertados, não havia refeitório, nem área onde as crianças pudessem entrar em contato com elementos da natureza, a única adaptação realizada foi nos banheiros. Além de não ter sido edificada para a Educação Infantil, ao ser reformada os banheiros não contaram com indicações de seus verdadeiros usuários: as professoras e as crianças.

Este trabalho contou com a contribuição das crianças, trazendo-as para o centro das pesquisas, outorgando-lhes o direito de manifestar suas análises acerca do espaço/ambiente educacional que frequentam, rompendo assim com o protagonismo adultocêntrico. A importância social desta pesquisa se justificou pelo fato de ouvir o que as crianças e também as professoras de Educação Infantil pensavam acerca da organização dos espaços/ambientes, de modo que o processo educacional possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento das crianças, bem como para o desenvolvimento profissional das professoras. Assim, poderemos contribuir com sugestões e críticas para as estruturas físicas das instituições de Educação Infantil do município de Ibicuí-Ba, a partir das análises e indicações das crianças e das professoras.

Sendo assim, entendemos que esta pesquisa poderá somar a estudos como os de Horn (2004), Sodré e Cordeiro (2008), Martins (2010), Cassimiro (2012) e outros, ao

impulsionar os debates acerca da organização dos espaços/ambientes nas instituições de Educação Infantil, ao considerar que a temática da qualidade das edificações para esta etapa da Educação Básica vem sendo proposta em âmbitos legais e teóricos da política educacional brasileira, haja vista os documentos: **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 1998), **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 2006), **Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** (BRASIL, 2009), **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 2010). Como se pode constatar, são documentos que abordam a organização dos espaços/ambientes, compreendendo-os como elemento fundamental para promover o desenvolvimento das crianças pequenas numa perspectiva de integração entre o educar e o cuidar.

Tais documentos reconhecem a organização dos espaços/ambientes internos e externos como eixo estruturante do currículo na Educação Infantil, uma vez que esses espaços organizados pedagogicamente, de acordo com os projetos e os temas trabalhados na instituição, transformam-se em ambiente de aprendizagem para as crianças.

Para Sodré e Cordeiro (2008), há uma desvinculação entre a construção espacial das escolas e a prática pedagógica, principalmente nas instituições de Educação Infantil, (quando os espaços não são construídos pensando no interesse e nas especificidades das crianças pequenas). As autoras constataram que escolas municipais de Educação Infantil do município de Teixeira de Freitas funcionam em casas alugadas, sem a menor estrutura para atender às necessidades de espaço, que favoreçam o desenvolvimento e a brincadeira das crianças. Acrescente-se a isso que, pela experiência na coordenação pedagógica em uma escola municipal, confirmo a constatação deste mesmo procedimento no município onde a pesquisa foi realizada.

Os estudos de Cassimiro (2012) também assinalam que as soluções de espaço físico para instalação de escolas de Educação Infantil no município de Ilhéus também se efetivam a partir do aluguel de residências. Portanto, são indicadores que apontam para a relevância do tema e mobilizam o interesse pela pesquisa. Por conseguinte, as diferentes prefeituras citadas solucionaram a falta de escolas para as crianças, com vistas a atender aos ditames das políticas definidas para a Educação Infantil, com o aluguel de residências, nem sempre construídas com o conforto, as especificidades e as dimensões compatíveis com o número e as necessidades das crianças de 0 a 5 anos. São

soluções que denunciam uma relação perversa entre as crianças pobres e os locais que as acolhem no processo educacional (CASSIMIRO, 2012).

Nesse contexto, a questão central que direcionou a problemática em estudo foi a seguinte: Como devem ser organizados os elementos presentes nos espaços/ambientes de uma instituição de Educação Infantil municipal sob a perspectiva das crianças e professoras? Partindo desse questionamento, foram formulados outros no sentido de auxiliar no processo investigativo: Qual a função de cada elemento presente em sala no processo educacional das crianças? Que outros elementos poderiam estar presentes nos diferentes espaços das escolas de EI? Que atividades podem ser desenvolvidas com crianças e professoras nos diversos espaços/ambientes (internos e externos) da instituição? A partir destas questões, propusemos para o estudo o seguinte objetivo: Analisar a organização e os elementos presentes nos espaços/ambientes escolares, com a contribuição das crianças e das professoras, de uma escola municipal de Educação Infantil.

Elucidado como se deu o processo de constituição do objeto de pesquisa e do contexto da investigação, daremos início à abordagem teórica que fundamenta o presente estudo e compreende os capítulos I e II. O capítulo I, intitulado **O itinerário da criança e suas infâncias** subdivide-se em três partes: a concepção de infância, uma construção histórica e sociocultural; o lugar social ocupado pelas crianças na sociedade; instituições para as crianças: breve histórico. Estes são respaldados pelos teóricos Ariès (2014), Postman (1999), Berman (2007), Santos (2010), Giddens (1991), Farias (2005), Kramer (2006; 2008; 2011), Kuhlmann Jr. (2011), Sarmiento (2002; 2007), Rizzini (2008). Abordamos de maneira breve como a criança foi vista no decorrer da história da humanidade, como se constituiu a concepção de infância na Modernidade e qual tem sido e continua sendo o lugar socialmente ocupado pela criança em um mundo marcado por contradições de ordem política, social, econômica e cultural. Além disso, relata em síntese o surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil e suas características socialmente excludentes.

O capítulo II, denominado **Instituições de Educação Infantil – a organização dos espaços/ambientes** é dividido em cinco subitens: espaços/ambientes para a Educação Infantil; documentos oficiais referentes ao espaço físico e ambientes educacionais para a Educação Infantil: um percurso histórico; um olhar sobre as produções acerca da organização do espaço físico na Educação Infantil; os municípios e a obrigatoriedade da Educação Infantil; a formação de professores e a organização dos

espaços nas instituições de Educação Infantil. Esse capítulo é teoricamente fundamentado nas leis e documentos publicados pelo MEC acerca da Educação Infantil, especialmente dos que tratam da infraestrutura desses espaços. Além de teóricos e estudiosos que abordam as principais categorias discutidas neste trabalho, como: Vigotski (2007), Forneiro (1998), Campos et al. (2011), Horn (2004), Dias & Farias (2008), Cordeiro e Sodré (2008), dentre outros.

Nesse capítulo foi traçado um panorama sobre as condições da infraestrutura dos espaços físicos nas instituições de Educação Infantil e do papel da organização dos espaços/ambientes, na visão de pesquisadores, da abordagem sócio-histórica e dos documentos oficiais. Também foi brevemente discutida a formação dos professores de Educação Infantil, por considerarmos a importância da formação desses profissionais para a organização dos E/A das creches e pré-escolas. Para conhecermos o que vem sendo produzido no mundo acadêmico acerca do tema em estudo, foi feito o levantamento conhecido como “estado da arte”, no qual analisamos nove trabalhos, sendo sete dissertações e duas teses de doutorado, em sua maioria foram ouvidos apenas adultos, mas houve também alguns estudos que tiveram as crianças como informantes.

O terceiro capítulo, **Estratégias Metodológicas**, está organizado em sete subitens, nos quais detalhamos passo a passo os procedimentos adotados e justificamos a escolha da abordagem metodológica, sobretudo no que se refere à pesquisa com crianças. Inicialmente, apresentamos o estudo embasado no pressuposto epistemológico, cuja orientação é fundamentada na teoria sócio-histórica; em seguida, apresentamos o município e o campo de pesquisa, uma instituição de Educação Infantil que funciona em um espaço cedido por uma igreja. Por fim, reportamo-nos a como seria realizada a análise dos dados produzidos junto às crianças e professoras sob a orientação do aporte teórico da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Em seu quarto capítulo, **O que dizem as crianças sobre os diferentes espaços/ambientes**, para estudarmos os aspectos ressaltados pelas crianças na análise dos diferentes espaços/ambientes da escola de Educação Infantil que frequentam inicialmente se descreveu e discutiu as fotos. Posteriormente, analisamos as transcrições das interlocuções das crianças a partir da análise de cada espaço, por gênero. Assim, poderemos ressaltar o que dizem as meninas e os meninos de cada espaço analisado da escola. Para isso, contamos com a contribuição de nove crianças.

No quinto capítulo, – **As professoras e suas análises sobre os espaços/ambientes**, inicialmente analisamos os dados produzidos a partir do

questionário aplicado junto às professoras; na sequência, descrevemos e discutimos as fotos que elas tiraram dos diferentes E/A da escola; e por fim, analisamos as transcrições do processo de interlocução.

Nas **Considerações que não se findam**, destacamos em forma de síntese os aspectos principais revelados pelas crianças e professoras acerca da organização dos E/A na instituição pesquisada.

## CAPÍTULO I

### O ITINERÁRIO DA CRIANÇA E SUAS INFÂNCIAS

#### 1.1 A concepção de infância – uma construção histórica e sociocultural

No transcorrer da História da humanidade, a criança sempre esteve presente como descendente do gênero humano. Contudo, essa presença física durante muitos séculos significou tão somente uma continuidade da espécie humana, não havia um cuidado especial no trato com as crianças. Em muitas sociedades antigas, como a grega e a romana, a criança muito pouco ou nada valia, pois, de acordo com Marcílio (1998), ela era vítima de várias formas de discriminação, exclusão social, abandono, castigos físicos e violências, como a prática de infanticídio e filicídio. Não havia leis que a protegesse contra os vários tipos de agressões cometidas pelos adultos. Sendo assim, o fato de as crianças sempre terem existido não significa que sempre foram notadas e tratadas da mesma forma, mesmo porque a concepção de infância nasceu com o advento da Modernidade.

No período histórico que precedeu a Modernidade, denominado de Idade Média, as crianças se misturavam aos adultos na vida cotidiana de modo que não havia distinção entre ambos. Segundo Ariès (2014), nessa época era inexistente o sentimento de infância como o entendemos atualmente. Contudo, é necessário esclarecer dois pontos importantes relacionados ao sentimento de infância: primeiro, o fato de não haver sentimento de infância não significava que as crianças fossem abandonadas ou maltratadas; segundo, o sentimento de infância, para o autor, não significava meiguice ou amabilidade para com as crianças, mas um sentimento de peculiaridade para com a criança em relação ao adulto, uma maneira diferenciada de se olhar para a infância, percebendo suas especificidades e as diferenças entre esta e o adulto.

Na sociedade medieval, tudo era permitido na presença da criança, ela não era preservada dos assuntos tratados entre os adultos, era comum se falar de tudo, inclusive sobre sexo, assunto que não era considerado tabu na época. Conforme Ariès (2014), os meninos brincavam e exibiam seus órgãos genitais em casa e em locais públicos, prática considerada natural pelos adultos, que se divertiam com tais brincadeiras. As amas também brincavam com os órgãos sexuais das crianças, assim como era permitido que a criança dormisse na mesma cama com os criados ou os pais.

Segundo Postman (1999), no cotidiano medieval era inexistente a prática de hábitos de higiene semelhante aos atuais. Dessa maneira, a ausência de higiene com os bebês contribuía significativamente para o alto índice de mortalidade infantil, tornando breve a vida da maioria das crianças. Esse era um dos motivos pelos quais as famílias não se apegavam emocionalmente às crianças pequenas e, na maioria das vezes, não demonstravam sofrimento com sua morte, mesmo porque logo nasceriam outras. Outro hábito considerado bizarro pelo autor era a ausência de regras morais no trato com as crianças, bem como a prática da violência física na presença delas e o emprego de uma linguagem vulgar que desconsiderava sua presença.

Conforme as pesquisas realizadas por Ariés, em pinturas, túmulos, testamentos familiares, museus e igrejas, até o século XII não havia registo de crianças na arte medieval, o que leva o autor a concluir que não existia espaço para as crianças naquela sociedade. A partir do século XIII a criança começa a ser retratada, mas não possui características infantis, ela é vista como um adulto em miniatura e se vestia como tal, a única diferença em suas vestes estava na classe social a que pertencia. Conforme Ariès:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2014, p. 28).

De acordo com os estudos do referido autor, é no século XVII, com o advento da Modernidade, que a infância inicia a conquista de seu espaço na sociedade, o sentimento de infância começando a se consolidar, respaldado pela educação moral e religiosa. Para uma melhor compreensão do contexto histórico, econômico, sociopolítico e cultural em que o conceito de infância, tal qual conhecemos, foi constituído e consolidado, faz-se necessário traçarmos um breve panorama acerca do surgimento, desenvolvimento e consequências da Modernidade.

A Modernidade emerge e se desenvolve na Europa, no período que se estende do século XVI ao XVIII, alicerçada por movimentos de caráter social, político, religioso, cultural e científico, como: o Renascimento; a Reforma e Contrarreforma; as Grandes Navegações, que resultaram na descoberta do Novo Mundo; a criação dos Estados Nacionais Absolutistas; o surgimento e expansão do Capitalismo e o Iluminismo, que contestavam a ordem social vigente, opondo-se às antigas tradições medievais. Esses movimentos promoveram descobertas científicas e tecnológicas que dissolveram

paradigmas historicamente construídos, romperam com o modo de vida e produção feudal, provocando uma verdadeira desintegração social na vida das pessoas.

Nesse contexto, os ideais iluministas enraizados no racionalismo de Descartes (1596-1650) exercem papel fundamental na consolidação das bases filosóficas que vão dar sustentabilidade à Modernidade, tendo em vista que é o Iluminismo que se contrapõe à tradicional escolástica medieval e ao ceticismo de sua época, fundamentando-se no estabelecimento da Razão e da Ciência como matrizes do progresso científico e tecnológico, que impulsionaria a humanidade rumo ao desenvolvimento, às novas descobertas científicas, a uma nova concepção de sujeito, entendido como um ser racional, politicamente emancipado e liberto do dogmatismo religioso.

O filósofo iluminista Kant (1724-1804), em sua obra *Resposta à Pergunta: Que é o Iluminismo*, apresenta o direito à liberdade de pensamento político e religioso como única alternativa capaz de romper com a “menoridade do homem” (ausência do uso da razão motivada pela preguiça de pensar ou incapacidade cognitiva), desafiando assim a sociedade tradicional a desbravar novos horizontes e sair da menoridade produzida pela ignorância. “Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo” (KANT, 1784, p. 1). Dessa forma, o autor denuncia a submissão dos seres humanos diante das imposições religiosas e do controle político sem questioná-los, tomando-os como verdades absolutas. Para ele, as pessoas se acostumaram a não exercitar o raciocínio, outorgando esse direito a outros, que o fazem para dominá-las.

Na busca por uma compreensão de como o desenvolvimento da Modernidade interferiu e interfere na vida das pessoas através das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, bem como no intuito de entender as consequências da mesma para a humanidade, será abordado um breve estudo fundamentado na leitura de Berman (2007), Santos (2010) e Giddens (1991).

Para Berman (2007), a Modernidade é descrita como um fenômeno paradoxal capaz de anular as fronteiras geográficas, raciais, religiosas e ideológicas entre as pessoas, promovendo um verdadeiro turbilhão na vida da sociedade, pois, se por um lado ser moderno é promessa de uma vida feliz, repleta de aventura e promotora do desenvolvimento; por outro, torna-se arriscado ser moderno, uma vez que é constante a ameaça de destruição de tudo que se tem, de tudo que se sabe, e de tudo que se é. Para melhor definir o que é ser moderno o autor afirma que: “Ser moderno é fazer parte de

um universo no qual, como disse Marx, tudo que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 2007; p. 24). Assim, fica evidente que para ele a Modernidade se configura em um ambiente de total insegurança, no qual a vida das pessoas é agitada por uma tempestade de acontecimentos que geram angústias e fogem de seu controle, lançando-as num mundo desconhecido, enigmático e imprevisível.

O referido autor, na busca por uma forma didática para explicar a história da Modernidade, a divide em três fases: a primeira compreende o período do século XVI ao XVIII, Nessa etapa, as pessoas ainda estão adentrando a vida moderna e se encontram atordoadas pelas novidades com as quais se deparam, por isso vagam na penumbra de uma era totalmente desconhecida. A segunda ocorre no século XIX, e é marcada pela gigante onda de revoluções de 1790, iniciada pela Revolução Francesa e seguida pelas insurreições que as sucederam. Esse público experimenta uma sensação dicotômica entre dois mundos, o que antecede a Modernidade e o que ainda está se consolidando como moderno.

Na última fase, século XX, há uma expansão mundial do processo de modernismo por meio virtual que abrange todo o mundo, o desenvolvimento atinge níveis nunca conquistados e a humanidade perplexa assiste a um paradoxo: por um lado, ela nunca havia presenciado tão grande transformação científica, tecnológica e cultural; por outro, as consequências desse desenvolvimento provocaram resultados desastrosos que envergonham a humanidade. Nesse contexto, o projeto de Modernidade se desvinculou de sua essência filosófica original e se revelou incapaz de dar sentido à vida das pessoas.

De acordo com a análise de Santos (2010), o projeto de Modernidade se revela um tanto contraditório, uma vez que se compromete em excesso e deixa um saldo de déficit, revelando-se incapaz de cumprir o que prometera. Conforme o autor, esperava-se que o século XX, herdeiro do cientificismo e das conquistas tecnológicas do século anterior, fosse brilhante e próspero, capaz de assegurar as promessas do projeto de Modernidade. Contudo, trouxe consequências terríveis para a humanidade e ficou conhecido historicamente como um século infeliz.

Segundo Giddens, em sua obra **As Consequências da Modernidade**, publicada em 1991, o que alguns autores denominam de uma “nova era”, para além da Modernidade, ou de “Pós-Modernidade” – na qual a Ciência perde o lugar de privilégio e há uma desmistificação da outrora crença no progresso como “redentor da

humanidade” –, na verdade, ele interpreta como sendo as consequências da Modernidade.

Ainda de acordo com Giddens, as transformações advindas com a Modernidade romperam totalmente com as civilizações tradicionais e implantaram uma nova ordem política, social e econômica, revolucionando os modos de produção e distribuição de mercadorias, dando origem a um mercado globalizado. Todo esse progresso trouxe consequências positivas, como melhoria nas condições de vida nunca vistas anteriormente; e catastróficas, como o processo de globalização excludente, o uso do poder político através dos regimes totalitários, que acarretou vários conflitos armados ao redor do mundo e duas guerras mundiais, que caracterizaram o século XX como “o século das guerras”.

Nessa perspectiva, percebe-se que até o século XIX o revolucionário projeto de Modernidade fundamentado nos princípios iluministas, que previne o controle da humanidade a partir da organização de um mundo ordenado e estável baseado na racionalidade, bem como no cientificismo, capaz de levar a emancipação e o progresso a todos os cidadãos, estava correspondendo às expectativas nele depositadas. Entretanto, a partir do século XX tal projeto tomou rumos bem diferentes dos previstos pela razão iluminista e começou a se revelar incapaz em seu propósito de libertar o ser humano política, econômica e ideologicamente, bem como de libertá-lo das injustiças sociais. Assim, o projeto de Modernidade conduziu a sociedade por caminhos perigosos e imprevisíveis, os quais trouxeram resultados tanto positivos, quanto negativos, que ameaçaram precipitar a humanidade à ruína, a exemplo do Holocausto.

Dentre as inúmeras mudanças ocorridas no mundo ocidental a partir do fim da Idade Média e constituição do Mundo Moderno, período repleto de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que modificaram radicalmente o modo de vida no continente europeu, destacam-se o desenvolvimento e a consolidação da atual concepção de infância que ocorreram na transição entre os séculos XVII e XVIII. Esse conceito de infância é uma construção social, histórica e cultural que define a criança como um ser naturalmente bom e puro, cuja inocência precisa ser preservada.

Nessa trajetória, vários fatos contribuíram para a construção desse conceito, dentre os quais se destaca: a invenção da imprensa, que, segundo Postman (1999), provocou grandes transformações na vida e no pensamento da sociedade medieval europeia, criando uma nova concepção de idade adulta, na qual não havia espaço para as crianças; o surgimento do sentimento de família, caracterizado, segundo Ariès, pela

redução da vida comunitária e uma maior aproximação entre os membros da família conjugal (pai, mãe e filhos) no recinto de sua casa, o que proporcionou maior contato com as crianças; a criação da escola moderna, que foi responsável pelo fim do hábito de as famílias enviarem suas crianças para serem educadas por outras famílias e pela separação das crianças e jovens por idade. Conforme Ariès, a escola prolonga a infância ao retirar as crianças do convívio com os adultos e com a promiscuidade dos criados, preservando sua inocência.

Outro fato que contribuiu significativamente para a consolidação e a divulgação da concepção de infância no século XVIII, de acordo com Postman (1999), foi a produção intelectual de autores iluministas, como Locke e Rousseau, dentre outros, que se dedicaram a lançar as bases epistemológicas para a psicologia infantil/da educação. O primeiro publicou, em 1693, seu livro **Pensamentos sobre a Educação**, que influenciou fortemente a divulgação da ideia de infância. Para ele, a criança ao nascer é considerada uma tábua rasa, na qual pode ser impresso qualquer coisa. Esse pensamento revolucionou a atitude dos pais e professores. Já quanto ao segundo, seus escritos, considerados ainda atuais, despertaram a curiosidade sobre a natureza da infância. O autor valorizava ao extremo a condição natural da criança, pois sua espontaneidade, alegria e pureza deveriam ser consideradas e mantidas distante dos “valores civilizados”.

Além dos autores acima citados, Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, concebia a criança como um ser naturalmente bom, que, para ser educada, bastaria apenas o amor e firmeza da mãe, e Froebel (1782-1852), filósofo alemão e grande educador, fundador do primeiro *Kindergarten* (jardim de infância), também foram responsáveis pela divulgação da nova concepção de infância e Educação Infantil que no século XVIII ultrapassou as fronteiras do continente europeu. Nesse sentido, tanto Rousseau quanto Froebel e Pestalozzi são considerados os percussores da Educação Infantil, eles veem a criança como um ser naturalmente bom e asseveram que os adultos precisam aprender a respeitá-las, sua liberdade, inocência e direito de brincar, isto é, viver sua infância (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007).

Deste modo, nasce na sociedade moderna a concepção de infância que vê a criança como pura e inocente, conceito elaborado no interior da classe burguesa, na qual a criança é subjugada ao domínio de uma sociedade predominantemente adultocêntrica. Cabe aqui salientar que essa concepção de infância pertencia à burguesia e à nobreza, excluindo as crianças do povo que durante séculos permaneceram moralmente

abandonadas e sem direito à educação, privilégio reservado às crianças ricas. Portanto, a infância arquitetada no projeto de Modernidade apresenta-se como dualista, haja vista que as crianças burguesas eram educadas conforme os parâmetros de sua classe social e as carentes e economicamente desfavorecidas eram marginalizadas e assistidas socialmente em instituições filantrópicas desprovidas de caráter pedagógico.

## **1.2 O lugar social ocupado pelas crianças na sociedade**

Existe uma grande dificuldade para diferenciar os conceitos de Modernidade e Contemporaneidade, tendo em vista que ambos ora são tidos como sinônimos, ora como opostos, além de ambíguos e paradoxais, devido às divergências entre alguns autores sobre este fenômeno social. Enquanto para uns a Modernidade acabou e a humanidade adentrou em uma nova era denominada de Pós-Modernidade ou Contemporaneidade; para outros, a Modernidade não acabou, mas se encontra em crise. Dessa forma, compreendemos aqui o conceito de Contemporaneidade não como fim da Modernidade, mas como um período repleto de transformações, marcado por contradições que caracterizam o surgimento de novos modos de vida e de relações sociais diferentes daqueles protagonizados pela Modernidade.

Nesse sentido, discutiremos Contemporaneidade numa perspectiva análoga ao conceito de Pós-Modernidade presente nos estudos de Giddens (1999) e Santos (2010), não como um tempo cronológico que sucede a Modernidade, mas como um tempo ou fase de transição em que se presencia a crise da modernidade e suas drásticas consequências para humanidade, o que nos conduz à reflexão acerca do lugar socialmente ocupado pela criança nesse contexto, buscando dar um novo significado a sua infância.

É pertinente ainda ressaltar que o presente trabalho não tem por finalidade aprofundar a discussão sobre os conceitos de Modernidade e Contemporaneidade, mas apenas situar a criança na nossa compreensão de contexto atual. Mesmo porque as questões que envolvem o campo teórico da temática Modernidade e Contemporaneidade são complexas. Portanto, o termo Contemporaneidade será tomado ao longo dessa discussão como sinônimo de Pós-Modernidade, pois representará melhor o que podemos denominar de uma nova fase ou transição da modernidade, na perspectiva de Giddens (1991) e Santos (2010), segundo a qual o mundo é bombardeado por

incertezas, pelas desigualdades sociais provocadas pela globalização, pelas heterogeneidades e contradições que permeiam as inter-relações sociais.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário travar o debate acerca do lugar ocupado pelas crianças no mundo contemporâneo, uma vez que, diante de todo o avanço científico e tecnológico advindos das transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes do fenômeno da globalização, a infância constitui um dos grupos sociais mais afetados pela pobreza e pela exclusão social (KRAMER, 2008; SARMENTO, 2002).

Segundo Rizzini (2008), com as transformações ocorridas na Europa no século XIX a partir da industrialização capitalista, que (res)significaram o conceito de infância, a criança saiu da tutela da família e da Igreja e passou a ser responsabilidade do Estado. Buscava-se moralizar e civilizar as camadas sociais financeiramente desvalorizadas, consideradas inferiores, a partir da educação da criança. Contudo, ao se reportar à infância pobre a educação tinha como finalidade domesticar as massas e submetê-las ao domínio do capital industrial nascente, mantendo assim a população sob o controle político, social e ideológico da classe dominante.

Na transição do século XIX para o XX, essas ideias chegaram com força ao Brasil e a criança passou a ocupar um lugar paradoxal na sociedade: por um lado, era vista como o futuro da nação, desde que fosse bem educada; por outro, passou a ser encarada como um perigo que precisava ser vigiado. Nesse período, o país foi marcado por profundas mudanças de ordem política, econômica e social, como: a Abolição da Escravidão (1888), a Proclamação da República (1889) e a intensificação do desenvolvimento urbano impulsionado pela chegada do progresso advindo da nascente industrialização. Nesse contexto, a elite política e intelectual inspirada nos países europeus considerados civilizados se convenceu de que era preciso civilizar e moralizar o povo brasileiro para transformar o Brasil em uma nação (RIZZINI, 2008).

Para isso, era necessário educar e moralizar o ser humano desde sua mais tenra idade para evitar que se tornasse preguiçoso, delinquente, vadio ou rebelde, transformando-se numa ameaça à ordem social. “Para que se garantisse a paz social e o progresso da nação, seria preciso estabelecer a ordem, educar e moralizar a população – a começar pela infância – futuro da nação” (RIZZINI, 2008, p. 76). Nesse caso, a criança pobre se tornou objeto da intervenção do Estado, cujo lema era salvar a criança moralmente abandonada, retirá-la das ruas, para evitar a vagabundagem e a vadiagem,

adestrar seu espírito ao trabalho, evitando assim que se instale a ociosidade, pois esta conduziria à criminalidade.

Evidencia-se aí o quanto o lugar social ocupado pela criança tem sido e continua sendo marcado por contradições de ordem política, social, econômica e cultural, uma vez que o processo de globalização favorece o enriquecimento de uma minoria da população em detrimento da miséria da maioria, criando abismos socioeconômicos cada vez maiores entre os países pobres e ricos. Um exemplo disso são os critérios adotados pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) para conceder empréstimos aos países pobres. Segundo Rizzini (2006), esses critérios incluem juros exorbitantes no pagamento das parcelas da dívida que comprometem as despesas internas desses países, provocando a redução de gastos com educação e saúde pública, o que afeta diretamente a vida de crianças e adolescentes.

Tais contrassensos contribuem para invisibilizar as crianças, transformando-as em vítimas da guerra e de toda espécie de violência: física, psicológica, maus-tratos, negligência, infanticídio, pedofilia, drogas, abandono e intolerância étnico-religiosa, dentre outras formas de negação dos direitos inerentes ao ser humano (SARMENTO, 2002; 2007). Sobre a exploração do trabalho infantil, segundo dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho) publicados no site das Nações Unidas no Brasil em 11/6/2015, há no mundo 168 milhões de crianças submergidas em situações de trabalho infantil, das quais 120 milhões têm idade entre 5 e 14 anos. As causas desse problema são a pobreza, a escassez de oportunidades de trabalho para adultos e a incapacidade de assegurar que todas as crianças frequentem a escola até a idade mínima para serem admitidos no emprego.

Entretanto, de acordo com a leitura dos autores Lorenzi (2007), Sarmento (2002) Bazílio e Kramer (2008), crescem também os movimentos de luta pelo direito das crianças em contraposição à toda forma de exclusão e violência contra elas. É visível o crescimento de grupos de pessoas oriundas de diversos setores da sociedade, como: político, jurídico, midiático, religioso, universitário, das associações de bairro, das organizações não governamentais, dentre outros, que estão mobilizados em defesa dos direitos das crianças, pelo fim de toda espécie de violência e exploração contra elas.

Pesquisadores e pesquisadoras da área da Sociologia da Infância e da Educação Infantil têm se ocupado de investigar as condições em que as crianças estão vivendo em diversos países do mundo. No livro *Crianças dos Países da Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos*, organizado por Verônica R. Muller (2011), os(as)

autores(as) apresentam a realidade de crianças de seis países, incluindo o Brasil, abrangendo os continentes europeu, asiático, africano e americano, abordando a situação em que se encontra a infância nos países lusófonos. Para a organizadora, as pesquisas revelam a existência de um movimento ainda lento e fortemente marcado pelos resquícios da colonização e por alguns avanços e retrocessos em suas conquistas, mas apontando para uma mudança na maneira de ver e tratar suas crianças e adolescentes em direção à construção de seus Direitos enquanto cidadãos.

De acordo com Silva (2011), que em sua pesquisa aborda sobre o ser criança na zona rural de Angola (país que enfrenta uma difícil situação socioeconômica após sair de uma longa guerra civil), a vida das crianças angolanas é marcada desde muito cedo pelo trabalho, pela escassez de políticas públicas que as contemple e pela ausência de direitos básicos, como saúde e educação. Além disso, o país é caracterizado por uma forte tradição cultural ligada às questões de gênero que dificultam a expansão do processo de escolarização devido à supervalorização da tradição cultural em detrimento da educação oficial, sobretudo na educação das meninas, que são obrigadas a abandonar a escola precocemente para se casar.

Outra barreira enfrentada pela educação de crianças e jovens angolanos tem sido a questão do idioma, uma vez que na zona rural a língua materna é o banto e a escola impõe a língua oficial portuguesa, desconsiderando a cultura das crianças e criando sérias dificuldades de aprendizagem para os alunos, contribuindo para o fracasso e a evasão escolar. Dessa forma, ao descaracterizar os valores e a tradição local, a escola se distancia de seu papel de promotora da cidadania, para desempenhar a função de instrumento de aculturação e exclusão social das crianças e jovens.

O artigo intitulado “A voz de alunos e professores timorenses sobre os Direitos da criança em Timor-Leste no decorrer da história” resulta de uma pesquisa realizada com 74 sujeitos com idade entre 20 e 60 anos, sendo 37 alunos e 37 professores que viveram em contextos históricos diferenciados dentre os três períodos políticos pelos quais o país passou. Primeiro, pela colonização portuguesa, que durou 500 anos, seguido pelo domínio indonésio com duração de 25 anos, e, por fim, os tempos atuais, após a conquista da independência, em 2002. No decorrer desse estudo foi possível perceber que as crianças foram as maiores vítimas do horror vivido pelos timorenses durante esse longo período de domínio e massacre estrangeiro (MAIA, OLIVEIRA et al., 2011).

Conforme os autores da referida pesquisa, ao ser questionados sobre o que os entrevistados compreendiam como Direito das crianças, eles responderam: Direito à educação, à saúde, à proteção, à nacionalidade, à assistência social, a não trabalhar. Ao ser indagados sobre a forma de punição aplicada às crianças e jovens nas escolas, responderam que havia castigos físicos, trabalhos forçados, humilhação e pressão psicológica imposta pelos militares indonésios. Foi perguntado aos professores se eles tinham conhecimento da existência de leis que protegessem às crianças. O grupo referente à época do domínio português afirmou que não havia tais leis; no segundo grupo, período do domínio indonésio, a minoria disse saber de uma lei que proibia bater nas crianças na escola (prática comum no Timor-Leste durante a colonização portuguesa); só no grupo da Pós-Independência que os professores afirmaram que existe uma lei, mas ela precisa ser socializada e implementada no país.

Evidencia-se aí que o lugar social ocupado pelas crianças timorenses na sociedade contemporânea se encontra distante do que determina os organismos internacionais para a infância e a juventude. Por outro lado, revelam também que professores e alunos compreendem quais devem ser os direitos das crianças, bem como mostra que houve um avanço comparando os tempos atuais com a época da colonização, embora esse avanço tenha sido a passos lentos, o que não se pode admitir, pois as crianças não podem nem devem ficar aguardando que direitos inerentes à vida e à dignidade humana sejam lentamente efetivados em todo o mundo.

Uma das coisas que nos chama a atenção é o fato de o brincar como direito da criança só começar a aparecer nas respostas dos entrevistados a partir do segundo período histórico, com ênfase maior a partir da Pós-Independência, nos tempos atuais, o que leva a inferir que no Timor-Leste o brincar como direito da criança é algo recente. Percebe-se, então, o quanto ainda é complexo ser criança e viver a infância no mundo atual. Apesar dos avanços já conquistados através da criação de órgãos internacionais de proteção à criança e de luta pelos seus direitos, em pleno século XXI ainda existem sociedades em que as crianças não são respeitadas em suas peculiaridades.

Qvortrup (2014), professor da Universidade da Noruega e referência nos Estudos Sociais da Infância, ao discutir sobre visibilidades das crianças e da infância denuncia um movimento que vem ocorrendo desde o começo do século XXI denominado de “zonas sem criança”, no qual se propaga a ideia de que os adultos que não possuem filhos não são obrigados a suportar o incômodo dos filhos dos outros. A partir daí se

advoga em favor da retirada das crianças dos espaços públicos e do seu confinamento em espaços privados até que conquistem maturidade para o convívio social.

Segundo dados de uma pesquisa realizada por Tomás, Fernandes e Sarmento (2011), que lançou um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal, o país se encontra em fase de transição, haja vista que só em 1975 conseguiu sair de uma longa ditadura fascista. Desde então, tem enfrentado problemas de ordem política, econômica e social que o colocaram numa situação paradoxal: pois, de um lado, Portugal tem avançado na proteção à infância, o país possui as menores taxas de mortalidade infantil do mundo e conseguiu reduzir as taxas de analfabetismo; por outro, em toda a Europa comunitária, Portugal continua sendo o país que apresenta as menores condições para que suas crianças permaneçam na escola. Além disso, há uma década ele se encontrava entre os países ocidentais que possuía a maior taxa de exploração do trabalho infantil e frequentemente estava na lista internacional dos países cujas crianças eram tratadas com negligência e sofriam maus-tratos no seio familiar.

Outro aspecto que o artigo retrata é a evolução significativa no trato com as crianças e jovens portugueses em relação à criação de leis referentes à saúde, à justiça, à educação, como a “Lei nº 85\2009, de 27 de agosto, que institui escolaridade obrigatória para crianças e jovens portugueses até 18 anos (...) consagra a universalidade da educação pré-escolar a partir dos 05 anos” (TOMÁS, SARMENTO et al., 2011, p. 205). A educação é uma das áreas em que Portugal vem avançando, pois conseguiu reduzir, além do analfabetismo, a evasão escolar e a repetição de ano dos alunos. Contudo, ainda há barreiras a serem enfrentadas, a exemplo do grande número de cidadãos que adentraram ao século XXI em Portugal fora da escola. Nesse sentido, é perceptível o quanto o país precisa enfrentar com seriedade e compromisso a questão do direito à educação como uma prioridade do governo, a começar pela educação pré-escolar.

Na opinião dos autores, a infância em Portugal reflete muito bem a crise vivida pela sociedade portuguesa, envolta por um clima de crise e esperança, no qual a criança é vista sob uma ótica paradoxal semelhante ao contexto político-econômico e sociocultural vivido pelo país. Outro aspecto importante se refere à criação de uma Lei Constitucional de proteção às crianças órfãs, abandonadas e contra o abuso tanto da autoridade familiar, quanto de outras instituições às quais as crianças frequentam, bem como a proibição do trabalho infantil. Dessa forma, pode-se perceber o quanto a criança e sua infância vêm conquistando paulatinamente seu espaço como cidadã. Nota-se também que a educação é base fundamental para essa conquista.

No decorrer dos séculos XVII ao XX, a concepção de infância nasceu, evoluiu, consolidou-se e expandiu pelo mundo através do processo de institucionalização da infância como categoria social nutrida pela escola moderna e amparada pelas Ciências que se dedicam ao estudo do desenvolvimento da criança. Entretanto, tal concepção de infância contemplou apenas as crianças da classe economicamente favorecida, e ainda hoje milhares de crianças em todo o mundo, especialmente nos países pobres, vivem às margens da sociedade. Por conseguinte, é notável que a questão dos direitos da criança e sua infância se encontram em construção, pois diferentes países ainda estão descobrindo a criança como cidadã dotada de direitos e peculiaridades que lhe são próprias, e que, por isso, precisa ser respeitada pelos adultos e assegurada por meio de leis nacionais e internacionais.

### **1.3 Instituições para as crianças: breve histórico**

Atualmente, a educação encontra-se submersa em uma complexidade social, gerada pelas mudanças da sociedade atual, que atingem todos os níveis da educação e seus profissionais, de modo particular os professores. Nesse contexto, a Educação Infantil ocupa um lugar de destaque, tendo em vista que os debates acerca dos problemas enfrentados pelas crianças num mundo cada vez mais globalizado e excludente ganham força no cenário político internacional. No Brasil, de acordo com Horn (2004) e Kramer (2006), a discussão sobre a Educação Infantil tem avançado nos últimos anos, no entanto, ainda são muitos os problemas enfrentados por essas instituições educacionais, sobretudo no campo da formação de professores e da infraestrutura do espaço físico. O que implica diretamente na organização dos espaços/ambientes das instituições de Educação Infantil e na qualidade da educação oferecida às crianças de 0 a 5 anos.

Embora as primeiras escolas tenham sido criadas no Brasil desde o início de sua colonização, com a chegada dos padres jesuítas em 1549, que implantaram um sistema de ensino cuja pedagogia era direcionada pelo *Ratio Studiorum* (conjunto de regras e métodos educacionais que rege as práticas pedagógicas dos jesuítas), essas primeiras instituições já possuíam um caráter educacional excludente e dualista, pois a educação proporcionada às crianças brancas era diferenciada da educação oferecida às crianças indígenas. Enquanto os filhos dos colonos aprendiam a ler, escrever, contar e cursavam Letras, Filosofia e Ciências, e aqueles que desejavam iam para a Universidade de

Coimbra, em Portugal, ou cursavam Teologia e seguiam a carreira religiosa, aos curumins<sup>1</sup> era oferecida uma instrução rudimentar que se configurava em um processo de aculturação (FARIAS, 2005).

Segundo Farias, a pedagogia jesuítica era impregnada da doutrina cristã católica e sua função estava direcionada à divulgação do Cristianismo e à conversão dos nativos. Nesse sentido, a educação dedicada aos curumins era um processo de aculturação, pois eles tinham por finalidade transmitir a cultura portuguesa e acreditavam que catequizando as crianças seria mais fácil converter seus pais. Em período posterior, durante a escravidão, as crianças negras eram proibidas de frequentar a escola e a elas estava recomendado o trabalho a partir dos 5 a 6 anos. Percebe-se aí o nascimento de um sistema educacional de natureza altamente etnocêntrica e elitista que exclui as crianças, a partir de sua origem, tomando por base questões de ordem socioeconômica, sociocultural e étnica. Além disso, a pedagogia jesuítica era rígida, baseada nos castigos físicos e desconsiderava a criança enquanto sujeito social, cultural e afetivo, tomando-a apenas como sujeito cognitivo, pronto para receber seus ensinamentos de maneira passiva.

Esse processo denuncia uma formação diferenciada e excludente que aponta para um histórico descaso com a educação das múltiplas crianças brasileiras. Além disso, as primeiras instituições que surgiram no Brasil para atender as crianças possuíam caráter exclusivamente caridoso e filantrópico, tendo por finalidade cuidar das crianças enjeitadas. A primeira forma de auxílio prestado às crianças abandonadas foi através dos criadores ou amas de leite, que eram pagos pelas câmaras municipais. Em seguida, criou-se a Casa ou Roda dos Expostos, a primeira foi fundada na Bahia, em 1726, cujo papel era, segundo Farias (2005), acolher os bebês rejeitados oriundos de mães brancas, negras e mestiças.

Segundo Marcílio (2003), a Roda dos Expostos brasileira foi inspirada no modelo medieval italiano criado pelo papa Inocêncio III, com a finalidade de salvar a vida de centenas de bebês que eram abandonados por mães solteiras, por conta do preconceito social. Tais instituições funcionavam no muro da instituição da Santa Casa de Misericórdia, onde havia um cilindro giratório de madeira no qual os bebês enjeitados eram colocados. Em seguida, a pessoa girava a roda para que o bebê fosse transposto para dentro da instituição e puxava uma cordinha que fazia tocar a sineta

---

<sup>1</sup> Denominação das crianças indígenas (FARIAS, 2005).

avisando a chegada de uma criança abandonada. Esse sistema tinha como finalidade manter o anonimato de quem abandonou a criança.

Ao chegar à Casa dos Expostos muitos dos bebês estavam doentes, desnutridos, necessitavam de cuidados médicos urgentes ou especiais, e a instituição tinha por objetivo primordial salvar a vida dessas crianças. Contudo, Marcílio enfatiza que havia também igual preocupação com a salvação da alma desses recém-nascidos, por isso eles providenciavam imediatamente batizar aqueles que ainda não eram batizados. Em seguida, as crianças eram encaminhadas para as amas de leite<sup>2</sup> e criadas até os 3 anos, às vezes até os 7 anos. A partir dessa idade essas crianças eram conduzidas para aprender um ofício; os meninos se tornavam aprendizes de sapateiro, ferreiro, alfaiate, lavrador ou eram inseridos nas escolas de aprendiz de marinho; quanto às meninas, aprendiam a ser domésticas, eram preparadas e recebiam dotes para o casamento.

Apesar de essa instituição de caridade ter desenvolvido um importante papel social no combate ao abandono das crianças, ao infanticídio e ao alto índice de mortalidade infantil, desde a época Colonial até meados do século XIX, ela não oferecia condições dignas de higiene e qualidade no atendimento das crianças, pois as mesmas eram acolhidas nas Santas Casas de Misericórdia junto aos doentes. Fato este que justifica a morte de muitas dessas crianças. Nota-se, então, que essa primeira instituição criada para prestar atendimento às crianças brasileiras era de caráter puramente caridoso e totalmente desprovido de intenção pedagógica, pois não havia alusão à educação, a única formação que as crianças recebiam era religiosa e moral. Mesmo porque, a partir dos 7 anos, em vez de entrar na escola, eles começavam a trabalhar como aprendizes de uma profissão.

Posteriormente, os primeiros a se preocupar com a infância brasileira foram os médicos higienistas, sensibilizados pelo altíssimo índice de mortalidade infantil. Contudo, o que havia era uma preocupação de cunho médico-higienista, caráter jurídico-policial e uma forte intencionalidade religiosa. Conforme Kramer (2011) e Kuhlmann Jr. (2011), nessa perspectiva, foi criado, em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, de cunho assistencialista. A partir daí, várias

---

<sup>2</sup> As amas de leite, também denominadas de criadeiras, eram mulheres pobres sem instrução que moravam em ambientes precários sem as mínimas condições higiênicas e eram contratadas por poucos salários para cuidar dos bebês abandonados, amamentando-os quando possível. Às vezes, ocorriam fraudes, a própria mãe entregava seu filho na roda e em seguida se cadastrava como ama de leite. Assim, tinha a oportunidade de criar seu próprio filho. Havia a crença de que essas mulheres eram mercenárias e nem sempre cuidavam bem das crianças, o que contribuía para o adoecimento e morte de muitas delas, segundo os médicos higienistas (MARCÍLIO, 2003).

creches e jardins de infância<sup>3</sup> se alastraram no Brasil. Contudo, cada instituição estava direcionada a um público específico: enquanto os jardins de infância possuíam um caráter educativo e eram destinados às crianças da elite, as creches continuavam à mercê da filantropia, pois eram direcionadas às crianças das categorias socioeconômicas mais baixas.

De acordo com Bastos (2011), o primeiro jardim de infância brasileiro foi criado no Rio de Janeiro, pelo médico Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes, em 1875, no Colégio Menezes Vieira, para atender à elite fluminense. Essa instituição se localizava no centro de um jardim, onde as crianças podiam ter contato direto com a natureza, possuía mobiliário adequado à idade das crianças, funcionava de segunda a sábado das 8h30 até as 14 h. De orientação pedagógica froebeliana, essa instituição valorizava as produções das crianças e as utilizava para decorar as salas de aula, usavam um rico material pedagógico ilustrativo e atrativo, a exemplo dos Dons, brinquedos com formas geométricas e coloridas criados por Froebel para que a criança pudesse aprender noções de geometria e matemática brincando, pois a brincadeira assume um *locus* privilegiado nos jardins de infância idealizados por esse educador.

A organização desses jardins de criança era inspirada nos modelos de países europeus nos quais essas instituições já haviam se expandido, como a França, Alemanha, Inglaterra e Bélgica. De acordo com seu fundador no Brasil, Dr. Menezes Vieira, a instituição não adotava em sua metodologia os castigos físicos, nem expunha as crianças a situações de humilhação psicológica, pois elas precisavam ser respeitadas e cuidadas como flores que vão desabrochar futuramente. Nesses jardins de criança eram desenvolvidas atividades relacionadas “à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, à escrita, à leitura, à história, à geografia, e à religião” (BASTOS, 2011, p. 19). A educação nos jardins de criança tinha por finalidade promover o desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança, preparando-a para obter sucesso nas etapas educacionais seguintes.

Quanto à formação das professoras que atuavam nesses jardins, não havia por parte de seu idealizador nenhuma preocupação, ao contrário, para o Dr. Menezes as qualidades dessas mulheres eram de ordem física (ter boa dicção e audição), moral (ser

---

<sup>3</sup> O termo “Jardim de Infância” (*Kindergarten*) foi criado pelo educador alemão Froebel, em 1840. Ele elaborou uma visão romântica da educação infantil ao criar uma metáfora comparando as escolas de Educação Infantil com um jardim, no qual as crianças são as plantinhas e as professoras, as jardineiras que deverão regar essas plantas com carinho e cuidado para que as mesmas possam crescer e se desenvolver de modo saudável (KUHLMANN Jr., 2011).

honestas, generosas, pacientes e gostam de criança) e intelectual (ter instrução primária, ser observadora e estudiosa). Além disso, todas deveriam ter estudado o método e a teoria froebeliana. Esse modelo institucional de Educação Infantil foi muito divulgado no Brasil imperial por seu fundador no país, todavia, não existia vontade política em investir na educação das crianças oriundas das classes populares, uma vez que, conforme a autora, o Brasil não conseguia garantir nem a educação dos indivíduos de 7 a 15 anos.

Deste modo, para as crianças pobres, menores de 7 anos, restavam raríssimas instituições que se preocupavam apenas em lhes garantir a proteção social necessária a sua sobrevivência: “[...] a exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas Gerais em 1876 ou os colégios e associações de amparo” (KRAMER, 2011, p. 50). Ainda segundo essa autora, a primeira creche direcionada à população infantil economicamente desfavorecida foi fundada em 1908, seu público-alvo eram os filhos de operários de uma fábrica no Rio de Janeiro. Apesar da importância desses estabelecimentos para amenizar a situação de carência de muitas crianças que necessitavam desses cuidados, eles eram insuficientes, ante a precária situação de saúde e educação em que se encontrava a grande maioria da população infantil brasileira.

Diante do exposto por Kramer e Bastos, fica evidente a omissão política e o descaso dos governos para com a educação das crianças pequenas oriundas das classes socialmente baixas, no curso da História da Educação Brasileira, uma vez que as instituições supracitadas ofereciam apenas atendimento médico e assistencial. É nesse cenário, na contramão dos jardins de infância e sua pedagogia fundamentada na teoria de Froebel, destinados às crianças ricas, que lhes garantiam um ambiente educacional projetado para promover o contato dessas com a natureza, a produção artística, cultural e intelectual, que nascem as creches brasileiras. Estas emergem financiadas por fábricas ou entidades filantrópicas e são destinadas exclusivamente ao cuidado das crianças carentes, totalmente desvinculadas de qualquer intencionalidade pedagógica, sem se preocupar com a organização de seus espaços para atender às suas necessidades de desenvolvimento das crianças.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2011), o primeiro jardim de infância público criado no Brasil foi o Caetano de Campos, em 1896, na cidade de São Paulo. Era anexo à Escola Normal do Estado, inspirado no modelo pedagógico de Froebel, atendia

crianças de ambos os sexos de 4 a 6 anos, funcionava de segunda a sábado, em meio período, e se situava em um extenso jardim, com espaços amplos para as crianças brincarem, praticarem atividades físicas, salas para reuniões, festas e pavilhões para o recreio. As propostas pedagógicas adotadas nessa instituição eram de orientação froebeliana e tratavam de temas que giravam em torno da vida e interesse das crianças (animais, natureza, contos e histórias – sempre de cunho moral). Oferecia atividades de música, religião, atividades físicas, linguagem, jogos etc. Toda essa metodologia desenvolvida era pautada no estudo de revistas de origem americana ou europeia, que traziam as ideias do fundador do jardim de infância.

Apesar de ser analisado como um avanço para a época, considerando que essa foi a primeira escola de Educação Infantil pública com intencionalidade pedagógica no Brasil, as crianças matriculadas nessa instituição, em sua grande maioria, pertenciam à elite paulistana. Fato que denuncia a total ausência de prioridade à educação pública e gratuita para todas as crianças, independente de classe social, uma vez que os recursos utilizados para a construção e manutenção de tal instituição saíram dos cofres públicos. No entanto, as crianças socialmente desfavorecidas não tinham condições de igualdade na disputa de vagas; ao contrário, as vagas eram destinadas prioritariamente aos filhos da alta burguesia, às crianças do povo restavam “as vagas” que sobravam.

A história do Brasil, portanto, retrata bem o descaso com a Educação Infantil, e um exemplo claro disso é que três Constituições Federais foram promulgadas (1934, 1946 e 1967) e nenhuma delas assegurou o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Além disso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborada (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) apenas reconheceu a obrigatoriedade do ensino público para crianças a partir dos 7 anos e estimulou as empresas que possuíam mães trabalhadoras com crianças de idade inferior a buscar parceria com órgãos públicos ou assumirem por conta própria a educação dessas crianças. A segunda LDB 5692/71, obedecendo ao contexto político vigente no país, priorizava o ensino tecnicista, visando preparar o aluno para atender ao mercado de trabalho. Assim, mais uma vez, o Estado se isenta da obrigação de criar e manter espaços formais de educação para as crianças até os 7 anos.

Quanto à escola de Educação Infantil brasileira, só passa a se fortalecer na década de 1970, período politicamente conturbado pela Ditadura Militar, no qual a escola, como aparelho ideológico do Estado, também era controlada com rigor pelos militares. O governo importou dos Estados Unidos a política de educação

compensatória para atender a crianças na faixa-etária de 4 a 6 anos nas pré-escolas. Esse programa educacional tinha seu embasamento teórico na teoria da privação cultural, segundo a qual as crianças das camadas populares fracassavam na vida escolar por serem econômica e culturalmente carentes. Para Kramer (2011, p. 32):

A abordagem da privação cultural se apoia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam 'desvantagens socioculturais', ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam 'insuficiências' que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados.

Kramer acrescenta que a partir daí a Educação Infantil passou a ser responsabilizada pelo fracasso ou sucesso dos alunos no ensino primário,<sup>4</sup> isto é, para que os alunos tivessem sucesso no Ensino Fundamental era preciso iniciar o processo de preparação dessas crianças na denominada pré-escola, transformando-a em um espaço de escolarização para as crianças nos primeiros anos de vida. Nesse contexto, não era necessário preparar os espaços/ambientes das creches e pré-escolas objetivando a formação plena da criança, integrando o cuidar/educar. Os espaços destinados a esta etapa educacional estavam voltados mais para o cuidado (nas creches) e, posteriormente, ao processo de escolarização ou ao brincar de livre iniciativa das crianças (nas pré-escolas).

---

<sup>4</sup> Denominação referente ao Ensino Fundamental I.

## CAPÍTULO II

### INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES

#### 2.1 Espaços/ambientes para a Educação Infantil

Ao tomar os espaços/ambientes nas instituições de Educação Infantil, como principais categorias de pesquisa neste estudo, faz-se necessário situar os leitores acerca de como eles serão aqui compreendidos. Definir esses dois termos é uma tarefa complexa. A palavra “espaço” no dicionário **Aurélio** (on-line) é definida da seguinte maneira:

Intervalo entre limites. Vão; claro; lugar vazio. Tempo (em geral). Tempo (em que se opera). Tempo (que medeia entre duas operações ou atos). Capacidade (de lugar); lugar; sítio. Imensidade do céu. Peça com que se formam os intervalos na composição. Diz-se das reses que têm os chifres dispostos horizontalmente. Espaços: de tempos a tempos; de distância em distância de espaço: devagar; pausadamente.

Já a palavra “ambiente” é definida pelo dicionário como:

Conjunto das condições biológicas, físicas e químicas nas quais os seres vivos se desenvolvem. Conjunto das circunstâncias culturais, econômicas, morais e sociais em que vive um indivíduo. Espaço físico delimitado (ambiente fechado). Que envolve ou está à volta de alguma coisa ou pessoa. Que é relativo ao meio físico ou social circundante.

Percebe-se aí tanto uma variedade de significados que envolvem ambas as palavras, quanto certa semelhança entre elas, o que induz ao equívoco de as tratar como sinônimos, sobretudo no campo educacional, onde se costuma atribuir aos termos espaço escolar e ambiente escolar o mesmo significado, desconsiderando suas diferenças. Embora esta seja uma característica marcante na educação, no presente trabalho os termos espaço e ambiente terão significados diferenciados. Sendo o espaço compreendido como o espaço físico arquitetônico e os elementos que o compõem (objetos, materiais didáticos e mobiliários). No caso deste estudo, pode ser visto na sua integridade (a escola como um construto físico) ou por suas partes (salas, área aberta, corredor, sanitários, cozinha, etc.). E o termo ambiente é compreendido como o conjunto de elementos que estão ou foram organizados no espaço físico com vistas ao favorecimento das interações sociais entre: os adultos, criança-criança e adulto-criança que nele ocorrem.

A palavra “espaço” poder assumir diversos significados, dependendo da área de conhecimento em que ela é utilizada. Por exemplo, espaço para um arquiteto terá um significado diferente do sentido que um filósofo pode atribuir; assim como para um professor ou um artista o termo poderá assumir significados distintos. O sentido comumente mais atribuído à palavra “espaço” é referente ao espaço físico, ao local que abriga objetos de naturezas diversas.

No que se refere à palavra “ambiente”, muitas vezes ela é conceituada como equivalente à palavra “espaço”. Todavia, tomaremos para conceituar o termo ambiente neste trabalho a definição de Forneiro (1998, p. 233):

O termo ambiente é procedente do latim e faz referência “ao que cerca ou envolve”. (...). De modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Nesse sentido, a palavra “ambiente” assume um significado muito vasto, que engloba o espaço. Para o autor, o espaço escolar organizado pedagogicamente pelo professor transforma-se em um ambiente que se propõe a ser promotor de aprendizagem para as crianças (principalmente na Educação Infantil). Partindo desse pressuposto, percebe-se que espaço e ambiente mantêm entre si uma relação de interdependência, de modo que um complementa a ação do outro no processo educativo.

O ambiente não é algo estático ou que exista a priori. Embora todos os elementos que compõem o ambiente (...) possam existir independentemente, cada um por si. O ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. Não possui uma existência material, como o espaço físico. O ambiente existe na medida em que os elementos que o compõem interagem entre si (FORNEIRO, 1998, p. 235).

Por isso, optamos por usar no presente estudo a expressão espaços/ambientes, considerando a relação de interdependência entre ambos, haja vista que o espaço físico organizado pedagogicamente para promover a interação social entre seus usuários (adultos e crianças) pode ou deve se transformar em ambiente de aprendizagem. Ainda conforme Forneiro (1998), o ambiente escolar possui quatro dimensões bem definidas, mas que estão inter-relacionadas entre si, são elas: dimensão física, dimensão funcional, dimensão temporal e dimensão relacional.

A dimensão física se refere à estrutura física, isto é, ao espaço material que abrange do teto ao piso da escola, incluindo também as áreas livres, bem como todos os objetos nele contido e sua forma de decoração e organização. A dimensão funcional se reporta ao modo como o espaço é utilizado, ou seja, de acordo com a função que será a ele destinada. Já a dimensão temporal aborda a forma como o tempo é distribuído com diferentes atividades planejadas, livres ou dirigidas pelas professoras. Quanto à dimensão relacional, trata das diversas maneiras de relacionamento entre professoras e crianças no espaço escolar, sendo democráticas ou impostas, individuais ou em grupos. São essas relações que irão configurar o espaço como ambiente.

Outra contribuição importante acerca do espaço vem da Geografia, através de Milton Santos, que apresenta uma concepção de espaço que nos permite compreendê-lo como ambiente educativo. Para o autor: “o espaço é formado por conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e de sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história de dá” (SANTOS, 2004, p. 63). Nessa perspectiva, o espaço se torna um componente dinâmico no contexto educacional, pois se revela como elemento que favorece as interações socioambientais ao permitir que adultos e crianças atuem sobre ele, modificando-o e transformando-o num ambiente promotor de aprendizagem.

Discorrer sobre os significados atribuídos ao tema espaço/ambiente na educação implica reportar a um passado não muito distante, quando, de acordo com os estudos de Horn (2004), fundamentada em autores como Lima (1989), Fischer (1999) e Foucault (1989), a arquitetura das escolas, assim como das prisões e dos hospitais eram projetadas para impor uma rígida disciplina aos usuários desses locais, impedindo-os de interagirem em grupo. Nessa perspectiva, conforme a autora, a escola busca controlar o corpo das crianças, conter seus movimentos para lhes dominar o espírito, inculcando-lhes o conhecimento.

Evidencia-se aí que, apesar dos avanços ocorridos na área educacional, ainda é possível encontrar resquícios dessas concepções e práticas pedagógicas, principalmente na Educação Infantil, onde as crianças são confinadas em espaços pequenos apertados e são obrigadas a permanecer sentadas e em silêncio para evitar o barulho e o movimento, muitas vezes visto como bagunça ou tumulto como assevera Ponte (2014) em seus estudos. Nesse sentido, os espaços historicamente têm sido organizados para se transformar em ambientes de controle das crianças pequenas, perdendo seu caráter educativo e se configurando num ambiente alienador.

Em relação à organização dos espaços para se transformar em ambientes que favoreçam a autonomia da criança em relação ao adulto nas instituições de Educação Infantil, Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, foi pioneira ao desenvolver uma metodologia para trabalhar com as crianças de 3 a 6 anos. Ela idealizou e mandou confeccionar uma mobília escolar padronizada para atender às necessidades das crianças (mesas, cadeiras, armários, quadro de giz, casinha de boneca e demais móveis em tamanho acessível às crianças). Todo esse material deveria ser leve, diversificado em cores e formas, bonito e atraente aos olhos das crianças, para que elas pudessem manuseá-los de acordo com seus interesses. Nesse contexto, Montessori via o papel do professor não como transmissor de conteúdo nas crianças, mas como organizador do ambiente educativo, onde a criança pudesse interagir coletivamente, e competia a ele orientar e ajudar a criança a avançar em suas conquistas (ROHRS, 2010).

Percebe-se então que Montessori foi uma das precursoras a pensar em organizar o espaço da Educação Infantil, ao considerar as necessidades específicas da criança e sua relação com os objetos. Sua Pedagogia Científica retira o professor do centro do processo educativo e atribui esse lugar ao espaço planejado pedagogicamente (com equipamentos e mobiliários) em função da criança. Nessa perspectiva, o espaço adquire função educativa, passa a integrar o currículo, pois desempenha papel relevante na construção da aprendizagem.

Nesse sentido, Horn (2004) também entende a organização dos espaços/ambientes, a autora ressalta o seguinte em seus estudos (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente. [...] o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente, e vice-versa.

Percebe-se aí, a relevância de se organizar os espaços/ambientes nas instituições de Educação Infantil, considerando que é na estruturação física do espaço, suas dimensões, a ventilação e especificidades (sala, cozinha, sanitário, área), e na forma como está organizado que o contexto educacional pode ser definido como espaço/ambiente, posto que é onde se pode, ou não, realizar as relações sociais das crianças com o mundo físico através dos materiais nele disposto e com seus pares e professores. Essas relações se constituem em momentos de aprendizagens relevantes

para a formação da criança enquanto sujeito social. Para tanto, a organização dos espaços/ambientes deve ser pensada para as crianças desde bebês.

Por isso, essa preocupação deve se iniciar desde a creche, onde os espaços/ambientes devem ser organizados de maneira segura, que promova a construção da identidade pessoal e sociocultural das crianças, assim como favoreça gradativamente a conquista da sua autonomia. Para Carvalho (2007), é fundamental haver ambientes para a estimulação dos sentidos (frio-quente, macio-duro, variação de cores, aromas, sabores e o contato com a variedade musical). É importante também que os bebês tenham espaços adequados para se movimentar e desenvolver sua motricidade engatinhando, andando, balançando ou correndo em locais com tapetes, almofadas macias, cadeirinhas e degraus.

A instituição de Educação Infantil deve possuir uma proposta pedagógica fundamentada em pressupostos teóricos que considere a criança em suas dimensões histórica, sociocultural, política, afetiva e cognitiva. Faz-se necessário também que o corpo docente tenha formação inicial e continuada que os prepare para promover, organizar ou estruturar esse ambiente educativo aos pequenos e à adequação dos diferentes espaços físicos da instituição, pois esses espaços (interno e externo) devem ser projetados para a interação entre criança-criança e criança-adulto e para as brincadeiras e experimentos com elementos naturais e culturais, que favoreça atividades e descobertas de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

De acordo com Dias & Farias (2008) a Educação Infantil é um ambiente privilegiado para a criança desenvolver suas linguagens específicas, ela precisa ampliar seu vocabulário de modo que a possibilite compreender o mundo no qual está inserida. Nesse sentido, as professoras de Educação Infantil possuem um papel importante no processo de domínio da linguagem oral pela criança, haja vista que cabe a esses profissionais a função de intérpretes e tradutores, pois são eles que incentivam as crianças a organizarem sua fala e expressarem suas ideias, desejos e sentimentos. Nesse contexto, a música é uma das linguagens que muito contribui para a formação humana das crianças, pois ela também permite à criança expressar seus sentimentos e ideias, além de aproximá-las das diferentes culturas.

Outra linguagem relevante para a Educação Infantil, com a qual a criança deve manter contato, conforme as autoras acima, é a linguagem escrita. Todavia, ela não deve ser utilizada numa perspectiva escolarizante, ou seja, a proposta pedagógica da

Educação Infantil não pode estar centrada na aquisição da linguagem escrita, os professores devem promover o contato da criança com a língua escrita para despertar nela a curiosidade e o desejo de conhecer e usar essa linguagem.

A teoria sócio-histórica indica alguns elementos que propiciam pressupostos básicos para a análise da organização dos espaços e ambientes educacionais na Educação Infantil. Conforme os estudos de Vygotsky (2007) existem dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é denominado de nível de desenvolvimento real e representa o que a criança já consegue realizar sozinha; o segundo é chamado de nível de desenvolvimento potencial, representando a capacidade para aprender que a criança ainda não desenvolveu e necessitará de condições e da assistência de outras pessoas para desenvolvê-la. Entre ambos os níveis, está o que o autor nomeou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a distância entre o que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe, mas poderá aprender com a contribuição dos professores ou dos adultos.

A ZDP contribui para o desenvolvimento da criança e é favorecida pelo brincar, pois através do brinquedo a criança aprende a se subordinar às regras e a se projetar para o mundo imaginário que lhe permite vivenciar novos papéis, ao fazer reconfigurações nos espaços, transformando-os em ambientes de faz de conta. Desse modo, impulsionada pelo brinquedo, a criança se lança para novas experiências, tanto no campo da brincadeira, como no campo do aprendizado, por meio da interação entre pares ou com professores e adultos, que resultarão na construção de novos conhecimentos.

Ao teorizar acerca do papel do brinquedo no desenvolvimento em seu livro **A formação social da mente**, Vigotski (2007) inicia argumentando que não é certo definir o brinquedo como uma fonte de prazer para as crianças, pois existem outras atividades que lhes proporcionam prazer, assim como há brinquedo, a exemplo dos jogos (atléticos ou não), regidos por regras que na maioria das vezes lhes causam sofrimento, principalmente quando não conseguem vencer. Contudo, tal afirmação não significa que o brinquedo não seja capaz de satisfazer muitas das necessidades da criança.

Vigotski define brinquedo como um “mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VIGOTSKI, 2007, p. 109). Esse significado é atribuído ao brinquedo a partir da idade pré-escolar, haja vista que as crianças muito pequenas são incapazes de se envolver em situações imaginárias e suas ações estão presas à força determinadora dos objetos e ao desejo imediato de satisfazer suas necessidades. Por outro lado, conforme o autor, para as crianças em idade pré-

escolar, o brinquedo torna-se uma atividade de fundamental importância para seu desenvolvimento, pois ele é responsável pela transição do campo do objeto (real) para o do pensamento (imaginário).

Outro aspecto importante do brinquedo nessa fase se refere ao fato de que no brinquedo a criança não atua apenas no campo imaginário, mas também reproduz situações reais. Sendo assim, o brinquedo contribui para que a criança aprenda a lidar com seus impulsos, a adquirir autocontrole e a atuar no campo cognitivo. Percebemos então, o papel relevante que o brinquedo desempenha na vida da criança, principalmente em idade pré-escolar, é por isso que o brincar deve ser o eixo pedagógico condutor da Educação Infantil, uma vez que:

No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. [...] tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Nessa perspectiva, o brinquedo projeta a criança para além de suas capacidades reais, rompendo com as barreiras temporais ao transportá-la tanto às lembranças de situações passadas e à satisfação de desejos atuais, quanto ao lançá-la no futuro através do campo imaginário no qual tudo é possível. Assim, enquanto brinca a criança reproduz a realidade, imita os adultos, enfrenta seus medos, renuncia alguns desejos e satisfaz outros, resolve alguns conflitos, aprende a obedecer às regras e a lidar com situações complexas para sua idade, mas que são possíveis de ser resolvidas apenas no campo da brincadeira. Dessa forma, o brinquedo contribui efetivamente para o desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivos, cognitivos, sociais e culturais.

Em seus estudos sobre o papel do brincar para as crianças, Ponte (2014) comparou as respostas das crianças com o aporte teórico de Vigotski e comprovou a semelhança entre as análises do referido autor e a fala das crianças ao se reportarem ao brincar como uma atividade prazerosa, boa, divertida e muito importante. Assim, elas evidenciaram a relevância que o brincar tem em suas vidas e a necessidade que têm de brincar, pois essa é uma das atividades promotora do desenvolvimento infantil, como afirma o autor: “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 112).

É interessante salientarmos ainda que a brincadeira de faz de conta também aparece no trabalho de Horn (2004) como uma das brincadeiras preferidas pelas crianças quando estão em grupos na sala. A autora observou que as crianças protagonizam enredos inspirados na vida cotidiana que envolve situações de convívio familiar, briga entre irmãos, autoridade do pai na família, visita da família ao zoológico, reprodução dos sons emitidos pelos animais (gato, leão, cachorro, tigre). Assim, as crianças assumiam papéis, tomavam decisões, executavam ações dos adultos, enfim, brincando elas aprendiam valores e regras exercidas na vida adulta.

De acordo com Santos, Ribeiro e Varandas (2014), o brincar para a criança é coisa muito séria, e não uma simples diversão, por isso ele é uma atividade milenar que apesar de ter sofrido diversas modificações no decorrer da história da humanidade, sempre sobreviveu aos diferentes contextos, sociais, históricos e culturais. Para as autoras, assim como para Vigotski (2007), brincadeira e desenvolvimento infantil caminham juntos na trajetória da criança.

Conforme Vigotski (2007), a construção do pensamento e a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos se dão nas relações sociais através da interação entre adulto-criança e criança-criança. Nesse contexto, a brincadeira de faz de conta e os jogos desempenham um papel de grande relevância na promoção do desenvolvimento da criança, e, por isso, devem estar presentes no processo educacional, pois a criança aprende a interagir com as pessoas e com o meio de pertença, inicialmente, nas brincadeiras de faz de conta, que toma como modelo as pessoas que interagem com ela, mas com o passar do tempo ela adquire uma forma própria para lidar com a realidade e vai se tornando aos poucos produtora e produtora de cultura.

Todavia, para implementar nas instituições de Educação Infantil essa organização de espaços e ambientes a equipe gestora e as professoras se deparam com um antigo problema, a limitação do espaço físico, haja vista que no Brasil só a partir da promulgação da Constituição de 1988 a Educação Infantil tornou-se direito das crianças. De lá para cá, foram muitas as conquistas em prol dessa etapa educacional, principalmente após a promulgação da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que transformou a Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica. Assim, a Educação Infantil começou a ganhar destaque no cenário educacional brasileiro e muitos documentos começaram a ser elaborados visando à melhoria da infraestrutura dessas instituições.

## 2.2 Documentos oficiais referentes ao espaço físico e ambientes educacionais para a Educação Infantil – um percurso histórico

Após a promulgação da LDB 9394/96, a Educação Infantil vem conquistando seu espaço no cenário educacional e se configurando como um direito de as crianças pequenas terem uma educação de qualidade nas creches e pré-escolas brasileiras. Nessa perspectiva, tomamos a referida Lei como marco inicial para analisarmos os documentos citados no quadro abaixo, haja vista que é um divisor de águas na História da Educação Infantil no Brasil. A partir daí, fizemos uma cuidadosa pesquisa sobre os documentos oficiais publicados pelo MEC em âmbito nacional que abordam a questão do espaço físico e sua organização nas instituições de Educação Infantil.

**Quadro I**

<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO OFICIAL</b>
BRASIL, 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96
BRASIL, 1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
BRASIL, 2000	Diretrizes Operacionais para Educação Infantil
BRASIL, 2001	Plano Nacional de Educação
BRASIL, 2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos pelo direito à educação
BRASIL, 2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
BRASIL, 2009	Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2. ed.)
BRASIL, 2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
BRASIL, 2012	Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica
BRASIL, 2014	Plano Nacional de Educação

No quadro acima o primeiro documento que menciona o espaço físico na Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que regulamenta o sistema educacional no país desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ela se refere aos espaços das instituições educacionais em seu Título VII – Recursos Financeiros da seguinte forma: “Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” compreendendo a “[...] aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (BRASIL, 1996, art. 70). Deste modo, a LDB tem como uma de

suas funções o gerenciamento dos recursos financeiros para construção, manutenção e conservação da infraestrutura dos espaços destinados às instituições de Educação Infantil.

O segundo documento apresentado pelo quadro é o **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, publicado em 1998, que faz uma breve alusão sobre a organização dos espaços físicos nas escolas de Educação Infantil. Para esse documento,

A organização dos **espaços** e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de se organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de **ambientes**<sup>5</sup> novos ligados aos projetos em curso (BRASIL, 1998, p. 50).

Esse documento, composto por três volumes, apresenta a necessidade de as instituições de Educação Infantil planejarem a organização dos espaços (internos e externos), selecionarem materiais adequados para trabalhar com as crianças montando e desmontando diferentes ambientes. No volume II faz uma rápida referência à organização dos berçários nas creches, alertando as professoras para a importância de se organizar os cantos com colchonetes e almofadas para que os bebês não permaneçam o dia inteiro no berço, mas tenham oportunidade de engatinhar em ambientes seguros e acolhedores que lhes garantam a interação social e a livre movimentação de modo a favorecer seu desenvolvimento.

No volume III aponta para a seguinte questão: “É aconselhável que os locais acomodem as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. [...] o professor pode, então, organizar o ambiente de forma a criar cantos específicos para cada atividade” (BRASIL, 1998, p. 110). Nessa perspectiva, o RNCEI menciona a organização dos espaços relacionando-os com os diferentes eixos que direcionam o trabalho pedagógico na Educação Infantil com as seguintes linguagens do conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Além disso, ressalta a necessidade de construção de **ambientes** voltados para os projetos em curso, contudo não explicita a diferença entre espaço e ambiente.

---

<sup>5</sup> Grifo nosso.

O documento que aparece em terceiro lugar no quadro analisado são as **Diretrizes Operacionais para Educação Infantil, Brasil** (2000), que em seu quarto aspecto normativo, “Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil”, enfatiza a importância da coerência entre os espaços (internos e externos) da instituição e seus recursos materiais com a sua proposta pedagógica, que poderia implicar na organização de ambientes, tal como assinalado anteriormente. Nesse sentido, o documento tem por finalidade atender às necessidades das crianças em diferentes idades, no que se refere a um espaço que ofereça conforto e segurança, ventilação, iluminação, temperatura, higienização, mobiliário e brinquedos de tamanhos adequados e em quantidades suficientes, assim como área apropriada para o movimento e a brincadeira ao ar livre e o processo de desenvolvimento educacional.

Na sequência, apresentamos o **Plano Nacional de Educação** (2001), com duração prevista para dez anos, que em sua Meta II estabeleceu o prazo de um ano para que fossem elaborados padrões de infraestrutura mínimos para as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas). Tais padrões deveriam respeitar as diversidades regionais e as particularidades das crianças especiais assegurando o atendimento das características das diferentes faixas etárias no que se refere às necessidades de: iluminação, insolação, ventilação, rede elétrica, água potável, instalações sanitárias e para o preparo de alimentação. Além de espaços interno e externo para a realização de atividades como a brincadeira, o repouso, a expressão livre, o movimento, bem como a aquisição de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados com a metodologia da Educação Infantil (BRASIL, 2001). Como se pode ver, os documentos vão detalhando melhor as questões referentes aos espaços destinados para esta primeira etapa da Educação Básica.

Na Meta III fica determinado que no ano seguinte<sup>6</sup> só deveriam ser autorizados a construção e o funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendessem aos requisitos de infraestrutura preestabelecidos. Contudo, a Meta V instituiu um prazo de cinco anos para que todos os prédios de Educação Infantil fossem adaptados conforme os padrões mínimos de infraestrutura constituídos (BRASIL, 2001).

O quinto documento apresentado no quadro II é a **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**

---

<sup>6</sup> Portanto, a partir de 2002.

(BRASIL, 2006), que apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias da Política Nacional de Educação Infantil. Dentre seus objetivos apenas um trata do espaço: “Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (BRASIL, 2006, p. 19). Almeja-se que tal objetivo seja alcançado por meio das três metas que são mencionadas no documento. No entanto, essas metas são as mesmas já estabelecidas anteriormente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Logo, percebe-se que o documento não aponta novas propostas na busca pela solução do problema dos espaços físicos nas instituições de Educação Infantil.

Evidencia-se aí, o quanto ainda é recente no país o debate no campo da infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, pois só em 2006 foi elaborado pelo governo federal os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), um documento que trata especificamente da infraestrutura dos espaços físicos das creches e pré-escolas. O sexto documento a ser analisado, logo no início, ressalta que:

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 8).

O documento confere aos professores papel relevante na organização dos espaços, uma vez que é função deles observar sempre de maneira atenta os diálogos, as atitudes, gestos, brincadeiras e relações das crianças entre pares e com os adultos, registrando suas necessidades. Essas necessidades e interesses revelados pelas crianças deverão funcionar como bússolas para nortear o planejamento dos professores. Outro aspecto enfatizado nesse documento é o uso do termo espaço no plural, com o propósito de chamar a atenção para os diferentes espaços/ambientes da escola, sejam eles internos ou externos, e as múltiplas possibilidades que esses espaços, ao ser organizados pedagogicamente e voltados para as especificidades das crianças de 0 a 5 anos, poderão oferecer ao desenvolvimento delas.

Os **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil** abordam também a importância de se construir as unidades de Educação

Infantil fundamentadas nos princípios de desenvolvimento sustentável, acessibilidade, segurança e conforto para as crianças, bem como destacam a relevância do processo democrático, no qual representantes de pais e comunidade, e as crianças, principais usuárias do espaço, possam participar do processo de elaboração do projeto de reformas e construções das instituições de Educação Infantil. Assim, a nova instituição representará, a partir de sua infraestrutura, os anseios e necessidades de todos os participantes do processo educacional infantil, considerando as aspirações socioculturais, ambientais, históricas, regionais, e, sobretudo, pedagógicas.

Nesse sentido, o documento prevê a construção de áreas de recreação e vivência que deverão ser espaços promotores de interações entre as crianças e estas e os adultos e favorecer o contato das crianças com o ambiente natural (plantas, grama, flores, terra, areia, água) e com áreas pavimentadas. É preciso que haja áreas ao ar livre e áreas cobertas, possibilitando a brincadeira e a exploração do desenvolvimento psicomotor da criança com segurança em dias chuvosos. Quanto aos equipamentos de recreação fixos, devem ser conservados e atender às normas de segurança do fabricante, tudo para evitar que as crianças se machuquem (BRASIL, 2006).

No subitem ambientação: dimensionamento, configuração e aparência, o referido documento preconiza que os mobiliários e os equipamentos, como estantes, cadeiras, mesas e materiais pedagógicos, sejam acessíveis às crianças e fáceis de serem transportados por elas, para facilitar a organização e reorganização dos espaços, transformando-os em ambientes interativos. Outro aspecto abordado diz respeito à arquitetura da escola: para os banheiros é indicado que o piso tenha características antiderrapantes e que os equipamentos estejam ao alcance das crianças e tenham acabamentos arredondados; quanto às janelas, é recomendado que proporcione ventilação, iluminação e esteja ao alcance das crianças, dessa forma favorecerão a formação de conceitos importantes como (dentro, fora, longe, perto, entrar, sair, dentre outros). A instituição deverá ter refeitório onde os alimentos serão preparados e servidos em áreas distintas e com condições higiênicas e de segurança adequadas (BRASIL, 2006).

O subitem acessos e percursos traz a questão da acessibilidade ao determinar que se evite todo e qualquer obstáculo que dificulte o acesso de pessoas com necessidades especiais. A entrada da instituição é valorizada e recebe especial atenção do documento: “A existência de um espaço acolhedor e convidativo logo na entrada da UEI pode estabelecer um ‘ponto de encontro’ [...] capaz de congrega pais, crianças e professoras

estreitando a relação entre a comunidade e a UEI” (BRASIL, 2006, p. 31-32). Esse espaço deverá receber uma decoração paisagista, proteção contra sol e chuva, ser um ambiente agradável de transição entre os espaços, externo e interno, da instituição.

Para os corredores da instituição, a proposta é a seguinte: “Alternar espaços-corredores com espaços-vivência promove uma dinâmica espacial na qual as pessoas se encontram, trocam experiências ou simplesmente se sentam e descansam” (BRASIL, 2006, p. 31). Percebemos que os corredores ganham uma importância especial para a dinâmica da instituição, haja vista que os mesmos se transformam em espaço de repouso, interação social e também pedagógica entre os sujeitos que frequentam a escola.

No documento **Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas** (BRASIL, 2009), as autoras Rosemberg e Campos apresentam indicadores também relevantes para a organização dos espaos/ambientes nas instituições de Educação Infantil. Dentre esses indicadores, destacam-se: o direito à brincadeira; a um espao externo amplo que favoreça o movimento de correr, subir, descer, pular, saltar e manter contato com elementos da natureza (brincar com água, areia, argila, tomar sol, visitar parque e zoológicos que lhes proporcione observar e respeitar os animais). Outro indicador importante mencionado no documento é a flexibilidade da rotina e o contato com a variedade de brinquedos arrumados em locais de fácil acesso para as crianças que lhes possibilitem a brincadeira espontânea e a organização dos brinquedos conforme seus interesses (BRASIL, 2009).

O documento recentemente elaborado que se refere ao tema em discussão, reconhecendo-o como relevante para o processo educativo, são as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**<sup>7</sup> (2009). Este documento explicita o seguinte:

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaos e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (...);
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaos internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (BRASIL, 2009, p. 19-20).

---

<sup>7</sup> DCNEI.

De acordo com esse documento, que exerce função de caráter mandatório na Educação Infantil, as propostas pedagógicas dessas instituições são fundamentais para o planejamento da organização dos espaços/ambientes das creches e pré-escolas, considerando as necessidades de as crianças se movimentarem nesse espaço, interagindo entre si e com os adultos sob uma perspectiva educacional de integração entre cuidar/educar. Assim, tanto os espaços internos, quanto os externos devem proporcionar a brincadeira, a segurança e a movimentação das crianças pelas diversas áreas organizadas para promover o contato com as diferentes linguagens específicas da educação infantil.

Dessa forma, esses espaços, materiais e tempos, ao ser organizados pedagogicamente pelos professores, transformam-se em ambiente educacional para todas as crianças que o frequentam, desde os bebês até as crianças de 5 anos e 11 meses. Tais ambientes devem propiciar a segurança e o bem-estar de todas as crianças, incluindo as com deficiências, superdotadas, bem como as diversidades de ordem social, cultural e étnico-raciais (BRASIL, 2009).

O último documento citado no quadro em análise é denominado **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica**, publicado em 2012. Foi elaborado pelo MEC em parceria com o UNICEF e trata da organização dos espaços nas creches, visando transformá-los em ambientes educativos. Esse documento de caráter técnico oferece sugestões para a organização dos espaços, mobiliários e brinquedos, transformando-os em ambientes seguros e confortáveis para bebês e crianças pequenas de modo que favoreça as interações entre as crianças e estas com os adultos, tendo a brincadeira como eixo principal do trabalho pedagógico.

O documento sugere uma variedade de materiais e brinquedos que podem ser utilizados para a organização de diferentes espaços na instituição, como: espaço de acolhimento das famílias das crianças, espaço do sono, espaço do banho, espaço externo com jardim (onde as crianças entrarão em contato com elementos da natureza), parque, com o objetivo de promover a brincadeira e o movimento ao ar livre (BRASIL, 2012).

O manual é dividido em cinco módulos, sendo que o último traz critérios para a compra e uso de brinquedos e materiais para as instituições de Educação Infantil. Tais critérios tratam de assuntos como: preço, tipo de compra por licitação ou não, recebimento de doação, resistência dos brinquedos e materiais, observação da idade e o interesse das crianças; o uso de sucatas, segurança do brinquedo conforme normas do Inmetro (BRASIL, 2012).

Na busca por atender ao descrito pelo documento **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 2006), o governo federal criou, através da Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). A finalidade principal desse programa é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para construção e reforma de creches e pré-escolas, com vistas a garantir o acesso das crianças à Educação Infantil da rede pública.

Entre 2007 e 2014, o Programa investiu na construção de 2.543 escolas; em 2011, o Proinfância foi incluído no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2) e, a partir daí, outras 6.185 unidades de Educação Infantil foram apoiadas com recursos federais, totalizando 8.728 novas unidades em todo o país. Além da construção e reforma, o programa também repassa recursos do FNDE para equipar as unidades de Educação Infantil com materiais pedagógicos e mobiliários padronizados e adequados ao seu funcionamento. Por conseguinte, as unidades de Educação Infantil construídas pelo Proinfância procuram dispor de ambientes essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros espaços internos e externos que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas, de repouso e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

O **Plano Nacional de Educação** (2014) expressa seu compromisso com a Educação Infantil através de sua Meta I, que se propõe a:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Sendo este o mais recente documento da legislação brasileira acerca da Educação, é interessante salientarmos que a Educação Infantil aparece em primeiro lugar nas metas estabelecidas para os próximos dez anos. Ele se propõe também a universalizar a pré-escola e ampliar a oferta de vagas nas creches. Contudo, não apresenta com clareza as estratégias para o cumprimento dessa meta, principalmente no que se refere ao espaço físico e sua organização nas instituições de Educação Infantil.

Diante do exposto, podemos perceber o quanto há de discrepância entre o que profere os documentos do MEC aqui analisados e seu cumprimento. Segundo Campos

(2008), tornou-se tradição cultural e política no Brasil esse divórcio entre a legislação e a realidade. A autora comenta que temos algumas leis em áreas como educação e meio ambiente consideradas muito avançadas a nível mundial, mas que na prática são apenas boas intenções que não correspondem à realidade. Nesse sentido, concordamos com ela, pois há mais de uma década que os documentos legais vêm debatendo a problemática da infraestrutura das creches e pré-escolas brasileiras. Desde o PNE de 2000 que objetivos e metas foram traçados para enfrentar o problema, mas foram protelados. Logo, muito pouco foi concretizado, haja vista que a padronização da infraestrutura das escolas de Educação Infantil só começou a se tornar realidade paulatinamente após a criação do Proinfância em 2007.

### **2.3 Um olhar sobre as produções acerca da organização do espaço físico na Educação Infantil**

Para a realização desse levantamento bibliográfico foram feitas pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Sendo usados os seguintes descritores: Educação Infantil + espaço físico; Educação Infantil + organização do espaço; Educação Infantil + ambiente; Educação Infantil + organização do ambiente. As produções encontradas tiveram seus títulos e palavras-chave lidos cuidadosamente, bem como seus resumos (quando necessários), em uma busca minuciosa por trabalhos que tivessem como objeto de investigação o espaço físico e sua organização nas instituições de Educação Infantil.

Outro aspecto a ser observado durante a pesquisa foi o referencial teórico dos trabalhos encontrados, haja vista que a nossa pesquisa é fundamentada na teoria sócio-histórica. Portanto, buscando manter a coerência teórica, procuramos analisar os trabalhos fundamentados nessa perspectiva.

Foram encontrados trabalhos compreendendo o período de 2000 a 2015. Todavia, tomamos como referência neste estudo apenas os trabalhos publicados entre 2006 e 2015. Esse período foi escolhido por levarmos em consideração a publicação dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), primeiro documento oficial do MEC que trata exclusivamente do espaço físico para as instituições de Educação Infantil.

O recorte histórico acima foi feito tendo em vista que a educação das crianças menores de 7 anos esteve durante séculos associada à caridade, à filantropia e ao assistencialismo, ou seja, essas instituições não eram vinculadas à Secretaria de Educação e sim às instituições religiosas e à Secretaria de Assistência Social, por isso funcionavam em espaços cedidos por igrejas, associações, em galpões e casas alugadas (às vezes, “adaptadas”), ou no caso das pré-escolas, na maioria das vezes, anexas às escolas do primário. Por conseguinte, era pouco frequente ou inexistente qualquer proposta arquitetônica vinda do governo para a construção e organização dos espaços das instituições públicas ou filantrópicas que atendiam às crianças pequenas.

Ao pesquisar no portal da CAPES utilizando os descritores espaço físico e Educação Infantil, foram encontrados 17 trabalhos, sendo mestrado acadêmico (15), doutorado (1) e mestrado profissional (1), distribuídos nas seguintes áreas de conhecimento: Educação (11), Educação Física (2), Ensino de Ciências e Matemática (2), Economia (1) e Psicologia (1). No entanto, apenas dois trabalhos analisam os espaços nas instituições de Educação Infantil, um na perspectiva das professoras e outro, na das crianças.

A segunda pesquisa foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações usando os descritores Educação Infantil e organização do espaço, e foram encontrados 112 trabalhos em diferentes áreas, como: Educação, Saúde, Psicologia e Arquitetura; sendo 76 dissertações e 36 teses. No entanto, apenas sete desses trabalhos eram compatíveis com nossa proposta de estudo no que se refere à organização do espaço como ambiente de aprendizagem e ao referencial teórico. Este fato revela a relevância do tema em estudo, haja vista que ainda são poucas as pesquisas acerca do espaço físico e sua organização na Educação Infantil, principalmente estudos que procurem em sua investigação ouvir as crianças como informantes.

Após esse levantamento bibliográfico, analisamos nove trabalhos, sendo sete dissertações e duas teses de doutorado, dos quais apenas três estudos tiveram as crianças como protagonistas. As dissertações de Martins (2010), Cassimiro (2012) e Bezerra (2013) têm em comum o fato de ouvir a opinião das crianças sobre o espaço físico das instituições que frequentam. Para isso, as três pesquisadoras contaram com a colaboração de meninos e meninas com idade entre 4 e 5 anos. Outro ponto convergente entre os três trabalhos se refere à preferência das crianças pelos espaços onde elas possam se movimentar, brincar e manter contato com elementos da natureza.

Contudo, há também pontos divergentes no que diz respeito ao resultado desses estudos, enquanto as pesquisas de Martins e Bezerra revelaram que ambas as escolas apresentam espaço físico adequado para o funcionamento da Educação Infantil, o estudo de Cassimiro foi em direção oposta ao constatar a total inadequação do espaço físico, visto que das três instituições pesquisadas nenhuma foi construída para ser escola de Educação Infantil.

A pesquisa de Martins (2010), nomeada **A Organização do Espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças?** publicada pela UFPR, teve como objetivo compreender o sentido atribuído pelas crianças aos espaços da instituição que frequentam. Os sujeitos da pesquisa foram seis crianças (dois meninos e quatro meninas) da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba. E os instrumentos usados foram: a observação participante, o desenho comentado, a entrevista (semiestruturada e não diretiva) e a visita monitorada.

A pesquisa começou em outubro de 2008 e se estendeu para 2009, porque a pesquisadora entrou em contato com a instituição antecipadamente na busca por conhecer sua rotina, criar um vínculo de confiança e respeito com os profissionais e as crianças, bem como selecionar a turma e as crianças que participariam da investigação. Esse período favoreceu o estabelecimento de um diálogo entre a pesquisadora e as crianças, o que auxiliou na definição dos primeiros instrumentos da pesquisa.

A instituição pesquisada tem um amplo espaço externo com parque, calçadão, areia, gramado, um canteiro com plantas decorativas e flores, três árvores e uma pequena horta. Tal espaço proporciona às crianças diversas e ricas experiências e brincadeiras, além do contato com a natureza através das visitas ao canteiro, onde elas observam plantas e pequenos insetos, e à horta, onde participam do plantio, cultivo e colheita das verduras, que se transformam em saladas para o almoço.

Os resultados da pesquisa apontam que as crianças preferem os espaços que lhes permitem opções de escolhas sobre de que e com quem brincar, valorizam a segurança oferecida pela infraestrutura e procuram evitar lugares onde possam se machucar. Foi constatada também a preferência das crianças pelos espaços externos da instituição, pois estes favorecem a brincadeira e o contato com a natureza.

Em suas considerações finais a pesquisadora relata que, embora investigar a prática pedagógica das professoras não tenha sido o objetivo de seu trabalho, ela observou que o que a professora chamava de cantinho de atividade não correspondia à

verdadeira proposta desses cantinhos, pois ela direcionava as crianças para cada canto que deveria ir, restringindo a opção de escolha da criança.

A dissertação de Cassimiro (2012), **Os espaços da Educação Infantil no campo na lente das crianças**, publicada pela UNEB, teve como objetivo analisar o espaço físico a partir dos aspectos apontados pelas crianças. A proposta metodológica adotada foi de caráter qualitativo descritivo devido à necessidade de flexibilidade no processo de interlocução com as crianças; como instrumento de pesquisa foi utilizada a fotografia. A pesquisadora pediu a cada criança que tirasse seis fotos de lugares da escola, obedecendo a seguinte regra: as duas primeiras fotos de lugar que ela gosta; a terceira e quarta, de um local que não gosta e as duas últimas, de livre escolha. O estudo foi realizado em três escolas nucleadas do município de Ilhéus – Bahia, abrangendo um total de 24 crianças camponesas (sendo 12 meninos e 12 meninas) entre 4 e 5 anos de idade.

Das três escolas pesquisadas, a primeira tem prédio próprio com quatro salas de aula, sendo uma da Educação Infantil; na segunda escola só há duas salas, a Educação Infantil e o primeiro ano do Fundamental funcionam em uma casa de praia alugada pela prefeitura; a terceira escola é situada distante da área urbana, tem prédio próprio, mas é a menor de todas, com apenas duas salas de aula que são multisseriadas. Sendo assim, nenhuma das escolas foi construída para funcionar como instituições de Educação Infantil e por isso não atendem ao que preconiza os documentos oficiais do MEC no que se refere à infraestrutura dessas instituições.

O resultado da pesquisa aponta que a maioria das crianças prefere os espaços internos da escola aos externos, por motivos como: inexistência desses espaços, por serem perigosos e por não oferecerem atrativos para elas. Outro aspecto relevante revelado pelas crianças foi sua preferência por lugares onde elas possam brincar e com elementos da natureza, além de uma preferência pela estética do local. Ao fotografar os lugares que não gostam na escola as crianças assumiram uma posição crítica e sinalizaram os seguintes locais que envolvem área interna e externa: banheiro, corredores, paredes e pilastras, local do lixo, cozinha, depósito de móveis quebrados. Para elas, esses espaços são sujos, oferecem riscos à saúde e segurança delas e possuem obstáculos à sua movimentação.

No trabalho de Bezerra (2013), intitulado **O Espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**, publicado pela UFSC, as crianças foram as protagonistas da pesquisa. Foi realizado com 25 crianças na

faixa etária de 4 e 5 anos e teve como objetivo investigar os usos e os significados dados pelas crianças aos espaços da creche e confrontá-los com os critérios de qualidade dos espaços para a Educação Infantil expostos nos documentos oficiais e a produção científica recente sobre a temática.

Ao realizar o levantamento das pesquisas publicadas sobre espaço na Educação Infantil, Bezerra (2013) relata que três áreas do conhecimento se ocupam de pesquisar os espaços nas instituições de Educação Infantil, são elas: Arquitetura, Psicologia e Educação. Dentre essas pesquisas, um percentual mínimo delas consultou as crianças e os resultados apontaram que os espaços externos como parque, área livre com elementos da natureza e área que possui brinquedos são seus locais preferidos.

Nesse trabalho as crianças foram observadas em suas interações sociais e as professoras analisaram as falas das crianças transcritas no caderno de campo em diferentes espaços da creche, como: refeitório, sala dos professores, banheiro, sala de multiuso, horta e parque. Os resultados foram classificados em três categorias de análise: as ações dos professores, as ações das crianças e o compartilhamento das ações entre professores e crianças.

Nas análises realizadas pela pesquisadora sobre o uso geral que as crianças fazem do espaço da creche foi constatada, em diferentes episódios, a ação das crianças para driblar as regras que instituem a funcionalidade de cada espaço, objetivando exercer o controle dos seus corpos e movimentos. Ao fugir dessas imposições dos adultos, as crianças recriam os espaços, conferindo-lhes uma característica própria que ultrapassa a dimensão arquitetônica e os transforma em ambientes repletos de significados para elas. No que se refere à adequação dos espaços físicos e mobiliários da creche conforme os documentos oficiais do MEC, a instituição se encontra legalizada.

A primeira categoria de análise revelou que as professoras conferiram ao espaço do refeitório e da sala dos professores novas atribuições além das habituais, pois promoviam experiências inovadoras para as crianças. Quanto à sala de multiuso, as professoras organizaram esse espaço de modo que oportunizavam uma diversidade de experiências para as crianças. Nessa sala elas podiam tomar a iniciativa das atividades, ou seja, possuíam autonomia para usar esse espaço criando e recriando-o conforme sua imaginação. Nele, funcionava o cantinho do faz de conta e da linguagem oral e escrita, onde as crianças podiam ler e ouvir histórias, assistir filmes ou criar suas próprias histórias.

Segundo Bezerra, as crianças demonstraram sua capacidade de transformar o banheiro em um lugar delas, onde podiam brincar com água, fantasiar, trocar vestimentas e calçados entre elas, pois nesse espaço estavam distantes dos olhares dos adultos. A horta também foi transformada para além do uso habitual, sendo usada pelas crianças como um ambiente de descobertas de bichos, flores, aromas, cores e sabores diferenciados, contemplação da natureza, passeio ao ar livre e, claro, como lugar de brincadeiras.

Por fim, o espaço do pátio coberto e do parque se revelou como promotor da ação conjunta entre adultos e crianças. Esses eram espaços para a brincadeira, o movimento de correr, pular, subir, descer, escalar, um espaço desafiador para as crianças que se contrapunha ao espaço da sala, marcado pela limitação. Contudo, era preciso que as professoras organizassem a ocupação no parque, pois ele não era coberto e o sol atrapalhava as atividades. As fotos registraram os momentos em que as professoras improvisaram acampamentos no parque para as crianças tomarem o café da manhã e brincarem na sombra, rompendo com a rotina diária do refeitório e proporcionando novas experiências.

Ao analisar esse bloco de pesquisas, percebemos que elas confirmaram o quanto as crianças pequenas são informantes competentes acerca do espaço/ambiente que frequentam. Este fato comprova que as crianças podem e devem sair da condição de objetos para assumir a posição de sujeitos da pesquisa, uma vez que as mesmas são portadoras de uma postura altamente crítica para analisar o espaço físico onde estudam e apontar os problemas que ele apresenta. Outro aspecto constatado nos trabalhos se reporta ao problema da inadequação dos espaços físicos, visto que das cinco instituições pesquisadas três não atendem às exigências dos documentos oficiais do MEC para as unidades de Educação Infantil.

As pesquisas de Araldi (2007) e Moura (2009) apresentaram uma interessante característica em comum. Dentre os trabalhos que não adotaram as crianças como participantes ativas, essas duas autoras foram as únicas que, ao tecer suas considerações finais, apontaram para a necessidade de que as futuras pesquisas nessa área escutem a opinião das crianças.

A Dissertação de Araldi (2007), intitulada **Prática Pedagógica na Creche no Cotidiano de uma Instituição de Educação Infantil para Crianças de 0 a 03 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar**, publicada pela UEL, teve sua pesquisa realizada em uma creche filantrópica na periferia de Londrina. A

pesquisa foi norteadada pela seguinte problemática: como deve ser a organização dos ambientes nas creches, de forma segura e capaz para contribuir com a construção da subjetividade e da identidade infantis?

No que se refere à organização dos espaços/ambientes, a pesquisa de Araldi constatou que a proposta pedagógica da referida instituição não aborda esse assunto, os espaços eram em sua maioria inflexíveis em sua organização e os brinquedos eram deixados no chão tanto da sala, quanto do pátio, o que não contribuía para estimular as crianças a brincarem. Além disso, não havia nem espaço, nem brinquedo em bom estado o suficiente para serem organizados de modo que favorecessem o desenvolvimento infantil, uma vez que a creche não recebia recursos do poder público. Segundo a pesquisadora, não existia um planejamento diário das atividades a ser desenvolvidas; o brincar das crianças era livre, sem qualquer interferência dos adultos, com exceção da brincadeira no parque.

Um dos objetivos desse trabalho era construir uma proposta pedagógica de intervenção com a finalidade de auxiliar as professoras na organização do espaço, de modo que estimulasse o brincar e a articulação entre cuidar e educar. Nessa perspectiva, foram apresentadas sugestões para organização do espaço na creche em cantos que favorecessem o desenvolvimento da criança nas áreas Linguagem Oral e Escrita, Lógica Matemática, Artes, Música, Representação – faz de conta, Movimento, dentre outras. No entanto, a pesquisadora alerta que tais sugestões não devem ser vistas como receituário. Além disso, chama a atenção para a necessidade de, ao se planejar a organização dos espaços educacionais nas instituições de Educação Infantil, procurar conhecer seus usuários, pois são as crianças que vão usufruir daquele espaço. Sendo assim, elas também podem colaborar com sugestões para a sua organização.

A dissertação de Moura (2009), intitulada **Organização do Espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**, publicada pela UNB, teve como objetivo investigar como a organização dos espaços contribui para uma Educação Infantil de qualidade. O trabalho foi desenvolvido em um jardim de infância na cidade de Brasília com uma turma de 18 crianças de 4 anos e sua professora. Buscou-se compreender como a organização do espaço pode promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para isso, a pesquisadora lançou mão dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante, análise documental, conversas espontâneas e entrevista semiestruturada com a professora.

A pesquisa conferiu visibilidade à importância da organização do espaço nas instituições de Educação Infantil para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, promovendo o desenvolvimento de aspectos, como: autonomia, criatividade e responsabilidade. O estudo revelou o quanto é essencial nesse processo a concepção que os professores possuem de criança e de Educação Infantil, bem como as condições de infraestrutura oferecida pela própria instituição, que pode favorecer ou não a organização de um espaço interno e externo promotor do desenvolvimento infantil.

Ao tecer suas considerações finais, a pesquisadora se referiu à possibilidade de que seu trabalho contribua para a realização de novas pesquisas nas quais as crianças sejam ouvidas.

Podemos observar nos trabalhos acima que, apesar de mais uma vez a criança ter sido objeto de pesquisa, tendo seu comportamento (interações entre pares e com a professora) observado e interpretado apenas sob a ótica do adulto, já existe por parte de ambas as pesquisadoras um olhar inovador em relação à pesquisa com crianças. Este fato se torna evidente quando as autoras apontam para a importância de que nos trabalhos futuros seja conferido às crianças o papel de protagonistas nas pesquisas que tratam de assuntos de seu interesse.

No que tange às questões de inadequação do espaço físico das instituições de Educação Infantil, os estudos de Cassimiro (2012) e Araldi (2007) já citados apresentaram características semelhantes às pesquisas de Menezes (2008) e Bortolotti (2012), foram encontradas escolas funcionando em locais totalmente impróprios como: residência e casa de praia alugadas, espaço construído para ser um posto de saúde e escola de Ensino Fundamental com salas multisseriadas. É comum em tais escolas a inexistência de áreas externas, e quando existem não possuem coberturas, o que inviabiliza esses espaços de ser organizados pedagogicamente para estimular o desenvolvimento infantil e favorecer o movimento e o brincar da criança.

A dissertação de Menezes (2008) publicada pela UFBA, denominada **A organização dos espaços de ensinar e aprender numa escola de educação infantil do município de Jequié – Bahia**, fundamentada na teoria sociointeracionista, teve como objetivo analisar a organização dos espaços escolares e diagnosticar sua interferência nos processos de ensino e aprendizagem. A opção metodológica escolhida foi o estudo de caso, tendo como recursos para a produção de dados a observação participante, entrevista semiestruturada e grupo focal. A pesquisa teve como

informantes a Secretária de Educação, a diretora, a coordenadora pedagógica e sete professoras.

A estrutura física da escola não contempla as necessidades de uma escola, muito menos de uma instituição de Educação Infantil que deveria promover o desenvolvimento integral das crianças, pois foi projetada para ser um posto de saúde. No entanto, funciona como escola atendendo a um público de 4 a 6 anos. As professoras relataram que devido à ausência de espaço nas salas de aula é impossível a realização de atividades lúdicas e de qualquer possibilidade de reorganização do espaço. Em relação à área externa, persiste o problema da falta de espaço para desenvolver atividades pedagógicas e lúdicas, bem como eventos de qualquer natureza.

A pesquisa revela que as professoras possuem formação teórica e política que lhes permite ter uma visão da total inadequação arquitetônica da escola em relação às especificidades das crianças pequenas e de como isso implica diretamente no desenvolvimento infantil. Ela aponta ainda para a necessidade do município pesquisado investir na qualidade da Educação Infantil a partir da construção urgente de Centros de Educação Infantil que atendam às peculiaridades das crianças. Outro fator presente no resultado da pesquisa se refere à necessidade de se intensificar o investimento na formação continuada das professoras de Educação Infantil.

A dissertação **O lugar e o espaço na Educação Infantil**, defendida por Bortolotti (2012), publicada pela UCP, teve por objetivo conhecer o que pensam os professores de Educação Infantil sobre a temática o espaço físico. Para tanto, foi adotada a pesquisa de ordem qualitativa a partir de um estudo de cunho etnográfico e os instrumentos usados na produção de dados foram: a entrevista semiestruturada, a fotografia e a observação. Esse trabalho foi desenvolvido em quatro Centros de Educação Infantil da rede municipal de Petrópolis, que atendem em tempo integral um público de 0 a 5 anos. Foram sujeitos da pesquisa oito profissionais, sendo quatro professoras concursadas e quatro agentes de apoio à Educação Infantil, sendo duas de cada instituição.

Quanto à infraestrutura das instituições pesquisadas, duas delas foram projetadas para serem instituições de Educação Infantil, por isso, possuem espaços amplos que favorecem sua organização. As outras duas funcionam, uma em espaço adaptado (casa alugada) e a outra, em uma antiga construção de creche com características assistencialistas, o que implica um espaço reduzido e limita as possibilidades de organização pedagógica promotora do desenvolvimento infantil. Contudo, foi

observado que os banheiros de todas as instituições são adaptados ao tamanho das crianças.

A pesquisa revela que as professoras apontaram a necessidade de as crianças terem contato com a natureza, bem como criticaram as áreas externas por não serem cobertas, denunciando uma falha no projeto arquitetônico que desconsiderou o clima da cidade, que é propício a chuvas.

O registro das observações apontou que a organização do material pedagógico na sala nem sempre estava ao alcance das crianças, essa constatação confirma o que disse a maioria das professoras, que dispõem o espaço de modo que favoreça o seu trabalho sem mencionar as crianças. Apesar de alguns aspectos relacionados à preocupação com a segurança, iluminação, ventilação e estética terem sido apontados, apenas uma professora se referiu à falta de espaço como um limitador para se organizar pedagogicamente. Dispõe,

Ao serem questionadas em relação ao espaço ideal, as professoras fizeram as seguintes sugestões: foi unânime a questão da necessidade de cobertura da aérea externa e da criação de uma área verde (embora uma instituição possua pequena área coberta e outra, uma horta). Outro aspecto muito citado se refere à necessidade da presença de brinquedos e de um parquinho na área externa; uma das entrevistadas fala sobre a necessidade de o espaço físico das instituições de Educação Infantil ser adaptado para crianças especiais, garantindo o direito à acessibilidade universal; sala de leitura, brinquedoteca, sala de dança e teatro, sala do repouso também foram citados como espaços desejados para a instituição.

A análise das professoras revela que elas têm conhecimento dos documentos do MEC que regulamentam a arquitetura das instituições de Educação Infantil.

Diante do exposto, é lamentável que após séculos de descaso com a educação das crianças menores de 7 anos e após a aprovação de tantas leis e documentos em prol de uma Educação Infantil de qualidade que respeite a criança como cidadão de direito, ainda encontremos creches e pré-escolas funcionando em situações precárias, que confinam as crianças em espaços apertados e limitadores, que, às vezes, as expõe a situações de perigo, além de desrespeitar sua infância, que deveria ser marcada pelo direito à educação e à brincadeira.

Dos trabalhos analisados, seis não contemplaram a escuta da criança, optaram por ouvir apenas as professoras, auxiliares, coordenadoras, diretoras e secretárias de educação. Destes, quatro já foram abordados anteriormente, e as pesquisas de Vieira

(2009) e Ramos (2010), que também integram o grupo, serão apresentadas a seguir. No entanto, além desse ponto em comum, o trabalho de ambas possui mais um, o de comprovar que os espaços/ambientes pedagogicamente organizados favorecem o desenvolvimento da criança.

A dissertação de Vieira (2009), intitulada **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**, publicada em 2009 pela UNESP, tem o espaço físico como objeto de pesquisa. Esse trabalho foi realizado em uma turma de crianças com idade entre 4 e 5 anos e teve duas etapas: a primeira fase da pesquisa foi realizada com a sala organizada nos moldes tradicionais nos quais as crianças não têm livre acesso aos brinquedos e materiais pedagógicos que a escola dispõe, pois esses estão sob a supervisão da professora; na segunda, o espaço da sala de aula foi reorganizado em cantos específicos (leitura, faz de conta, jogos de construção, brinquedos, artes etc.) tomando como referência a teoria histórico-cultural. Nesse modelo de organização as crianças possuem total liberdade para se relacionar entre si e com a professora, que assume a função de mediadora do processo de construção da aprendizagem pela criança.

A pesquisadora descreve a diferença no comportamento das crianças da primeira para a segunda fase e evidencia a importância da organização do espaço da sala de aula de modo que as crianças tenham acesso a todos os materiais e brinquedos para manuseá-los conforme seus interesses. Contudo, em nenhum momento as crianças foram ouvidas, as suas opiniões sobre o espaço da escola foram solicitadas. No decorrer do trabalho percebe-se apenas a interpretação da professora sobre sua atuação nas duas fases da pesquisa e sobre as mudanças ocorridas no comportamento das crianças ao lidarem com a construção do conhecimento.

A tese de doutorado de Ramos (2010), intitulada **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**, publicada pela UFPE, procurou analisar a interação entre criança-criança e criança-adultos nas práticas diárias do berçário e suas implicações na organização do ambiente pedagógico favorável às aquisições socioafetivas e cognitivas da criança. Para tanto, fundamentou-se na teoria sociointeracionista e utilizou como recurso metodológico a observação vídeo-gravada. A pesquisa foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil de Recife, compreendendo o período de três meses, durante os quais foram feitas 38 seções de filmagem com o total de 19 horas de observação gravada. O

estudo teve como sujeitos professoras (2), auxiliares de desenvolvimento infantil (6) e crianças de ambos os sexos com idade entre 8 meses e 1 ano e 7 meses (31).

O espaço físico e ambiente social das instituições são descritos pela pesquisadora como um espaço bem ventilado, organizado de maneira segura e confortável, com berçário, lactário, fraldários, armários, colchonetes, espelho, brinquedos diversos, incluindo aqueles que produzem sons ao alcance das crianças. Assim, o espaço/ambiente foi planejado de modo a favorecer a interação tanto entre as crianças, quanto entre a criança e os adultos. Para a produção dos dados, as seções de gravação foram recortadas em 42 episódios de interação entre as crianças e destas com os adultos para serem analisados.

Os achados da pesquisa revelam que mesmo antes de dominar a linguagem verbal as crianças pequenas são capazes de interagir com e no espaço através do olhar, de gestos, risadas e movimentos, expressando assim suas competências sociocomunicativas ao se relacionarem com seus pares, demonstrando sua criatividade para a brincadeira, para a exploração dos objetos e para a ressignificação dos espaços em que se encontram. Assim, os espaços previamente organizados para promover essa interação social contribuem efetivamente para o desenvolvimento e aparecimento da linguagem infantil.

Em diferentes episódios desse estudo as crianças foram flagradas no uso dos móveis do espaço como parte de seus enredos de brincadeiras, seja para se esconderem dos colegas, seja para apoio em seus movimentos (principalmente para ficar de pé e caminhar), como abrigo ou mesmo como meio de promover a formação de pequenos agrupamentos de duas ou três crianças para brincar isoladas das demais. Percebemos aí a importância da organização dos espaços de modo a transformá-los em ambientes de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Em suas considerações finais a pesquisadora informa que o estudo revela a organização de um ambiente pedagógico promotor de situações educativas e socialmente relevantes para o desenvolvimento infantil por meio da brincadeira, do estímulo à curiosidade e construção da autonomia das crianças. Nesse sentido, a autora afirma que a articulação entre o cuidar e o educar das crianças na instituição pesquisada favorece a construção do conhecimento e da formação de vínculos pelas crianças.

O fato de os estudos em análise não conferirem às crianças a função de informantes, reconhecendo-as como capazes de emitir sua opinião de maneira crítica acerca dos espaços da instituição que frequentam, pode ser atribuído a uma tradição na

pesquisa acadêmica em priorizar os adultos como sujeitos de suas investigações em detrimento da criança por considerá-la imatura para exercer tal papel.

Diante do levantamento realizado acerca do tema em estudo e tendo em vista que existe uma carência de pesquisas acadêmicas que tomem as crianças como informantes (sujeitas) da pesquisa, principalmente em relação à organização dos espaços/ambientes, é que este nosso trabalho torna-se relevante e original ao buscar analisar a organização dos espaços/ambientes na Educação Infantil a partir da perspectiva da professora e também das crianças, conferindo-lhes a função de protagonistas desse processo ao assegurar o direito de expressarem seu ponto de vista sobre o espaço educacional que frequentam.

Dos nove trabalhos encontrados<sup>8</sup> sobre “Organização dos espaços na Educação Infantil” nos dois portais pesquisados, apenas três recorreram às crianças como interlocutoras para análises sobre os espaços dessas instituições e sua organização. Dessa forma, esperamos contribuir com as produções acadêmicas acerca do tema em estudo, bem como colaborar com os responsáveis pelos projetos de edificação e reformas das instituições de Infantil Educação ao tornar público o que pensam os usuários dessas instituições sobre o seu espaço físico e a maneira como este é organizado.

## **2.4 Os Municípios e a Obrigatoriedade da Educação Infantil**

A trajetória da Educação Infantil no Brasil tem sido caracterizada por um atendimento assistencialista, filantrópico e compensatório, que perdurou desde o Brasil colonial, perpassando o Império e a República, chegando à segunda metade do século XX. Nesse período, não havia uma intencionalidade pedagógica nas instituições que atendiam às crianças menores de 7 anos, era inexistente a preocupação em construir espaços físicos de maneira especial para acolher essas crianças e atender às suas especificidades. Nesse contexto de descaso com a educação das crianças pequenas e consequentemente com os espaços destinados a elas, cresceu no Brasil a luta dos movimentos sociais que reivindicava a redemocratização política do país, dentre outros direitos, a luta das mulheres por creches e pré-escolas. De acordo com Kramer (2006),

---

<sup>8</sup> Este foi o número de trabalhos voltados para a Educação Infantil nos dois sites citados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal da Capes.

esses movimentos contribuíram significativamente para que a Constituição Federal de 1988 reconhecesse a Educação Infantil como Direito das crianças de 0 a 6 anos.

Contudo, este Direito só passou a ser concretizado com a promulgação da Nova LDB 9394\96, que em seu Art. 29 transforma a Educação Infantil (creches e pré-escolas) na primeira etapa da Educação Básica. Ainda conforme a LDB 9394\96, Art. 89; “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se-ão ao respectivo sistema de ensino.” Dessa forma, a Educação Infantil tornou-se incumbência dos municípios que deverão ofertá-la a partir de 1999 nas creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos).

Desde então, as prefeituras do país foram obrigadas a se adequar à legislação vigente e a assumir a oferta da Educação Infantil, mesmo sem possuir uma rede com infraestrutura para tal função, haja vista que a maioria das creches existentes eram comunitárias, filantrópicas, confessionais ou particulares, e não possuíam estrutura física com espaços interno-externos e mobiliários adequados para o funcionamento da Educação Infantil (creches e pré-escola). Uma pesquisa realizada por Campos et al. (2011), intitulada “A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras”, com 147 instituições de Educação Infantil, revela que os municípios passaram a ser pressionados pela justiça a ampliar o número de vagas na Educação Infantil de modo a atender à demanda social.

Nesse sentido, uma das alternativas encontrada para auxiliar na expansão da Educação Infantil foi a criação de turmas da pré-escola em instituições do Ensino Fundamental, o que não é considerado viável, pois esses espaços são impróprios para as crianças pequenas, sua infraestrutura não contempla suas necessidades. Outra solução encontrada pelas prefeituras de todo o Brasil foi improvisar e tentar adequar os espaços cedidos por igrejas, associações, abrigos etc. ou alugar casas. Esses espaços sofreram algumas reformas e adaptações para se transformarem em creches e pré-escolas.

Todavia, essas adaptações não atendem de modo satisfatório às necessidades de uma instituição de Educação Infantil, principalmente das creches, pois em sua maioria não dispõem de áreas interna e externa que favoreça a brincadeira, o desenvolvimento e a conquista da autonomia das crianças. Geralmente esses espaços improvisados são apertados, sem ventilação e iluminação adequadas, sem um refeitório apropriado, em alguns casos com instalações sanitárias precárias, dentre outros problemas que contribuem para que a Educação Infantil continue sob o escudo da improvisação.

De acordo com as pesquisas de estudiosos do assunto, a situação de improvisação dos espaços nas instituições de Educação Infantil desfavorece a socialização e o desenvolvimento das crianças. De acordo com Zabalza, “A educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados” (1998, p. 50). Ao elaborar dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade esse autor elege o espaço como uma condição básica para o sucesso de muitos desses aspectos. Logo, faz-se preciso que a Política Nacional de Educação Infantil assegure as condições necessárias para criação de creches e pré-escolas que respeitem as necessidades básicas das crianças e as exigências dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006).

Paralelo a esta situação, em de 12 de setembro de 1996 foi aprovada a Emenda Constitucional n. 14, que criava o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Este implementou uma política educacional que priorizava a universalização do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil, pois destinou seus recursos exclusivamente para o pagamento dos professores do Ensino Fundamental, excluindo os profissionais do magistério que atuavam na Educação Infantil. Esse fato contribuiu para provocar uma queda nas matrículas da Educação Infantil no país.

O Fundef, pelos indicadores iniciais, está provocando uma desaceleração no oferecimento da educação infantil, resultando num crescimento de apenas 2,5%, entre 1996 e 2000, para o setor público, após uma década de crescimento contínuo, na faixa de 10% ao ano (GUIMARÃES, 2008, p. 53).

Dessa forma, percebe-se o quanto a municipalização do Ensino Fundamental, aliado à ausência de verbas do Fundef destinadas à Educação Infantil, colaborou para impactar negativamente a Educação infantil em todo o país, reduzindo a oferta de vagas nas creches e pré-escolas. Este episódio repercutiu de modo negativo em todos os âmbitos da Educação Infantil, pois retirou investimentos dessa etapa educacional, precipitou-a aos espaços inadequados, dificultou o investimento em materiais pedagógicos e contribuiu para o aumento da histórica desvalorização profissional e salarial de seus professores e demais profissionais.

Por outro lado, a pesquisa realizada por Vieira e Souza (2010) aponta que o processo de municipalização da Educação Infantil provocou um crescimento das

matrículas nessa etapa educacional. Em 1980, o município era responsável por 29% das matrículas na Educação Infantil; em 2008, esse número passou para 75%. Em relação às creches, a pesquisa revela que 65% das matrículas são municipais (BRASIL, 2009). Contudo, esse crescimento não vem acompanhado pela qualidade, uma vez que os dados também revelaram que a expansão da Educação Infantil nos municípios se deu em espaços inadequados adaptados pelas prefeituras, o que comprova a inexistência de um compromisso político com a criação de condições de infraestrutura adequada para a expansão das creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, os estudos de Cordeiro e Sodré (2008) sobre a municipalização da Educação Infantil no município de Teixeira de Freitas no sul da Bahia também apontam um crescimento das matrículas na Educação Infantil e revelam a inadequação dos espaços nas creches e pré-escolas como um dos problemas gerado pela obrigatoriedade de os municípios assumirem a Educação Infantil.

Tal obrigatoriedade impeliu essas instituições para a inadequação de seus espaços, uma vez que a prefeitura, para atender à demanda social e às exigências legais, recorreu a uma antiga escola particular e ao aluguel de casas que passaram por reformas que não corresponderam às reais necessidades de uma instituição de Educação Infantil. Para as autoras, “Estes espaços não têm infraestrutura adequada, não possuem áreas externas ou espaços alternativos para que as crianças possam realizar atividades de movimentação, de convivência, de brincadeiras e de exploração do ambiente” (CORDEIRO e SODRÉ, 2008, p. 113). Deste modo, cria-se uma lacuna na educação dessas crianças no que se refere às condições para a realização de atividades variadas, que favoreçam a agilidade; o equilíbrio; a interação entre as crianças e entre criança-adulto; impede o contato das crianças com elementos da natureza e dificulta a realização de atividades artísticas, entre muitas outras possibilidades criativas.

Nesse contexto, leis educacionais como a que criou o Fundef inviabilizando financeiramente a educação infantil denunciam uma verdadeira incoerência política, uma vez que a Educação Infantil acabara de ser integrada à Educação Básica e se tornara responsabilidade dos municípios, precisando assim de investimentos específicos para essa etapa de educação. Por isso, em seu artigo intitulado “Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie”, Kramer (2008) denuncia a ineficácia da política educacional direcionada às creches e pré-escolas e o descumprimento de leis que resultaram de conquistas populares como a Constituição de 1988, o estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a LDB 9.394/96.

Diante do exposto e considerando que a realidade da Educação Infantil no Brasil, no que se refere aos espaços nos quais ela funciona, os resultados das pesquisas apresentados se estendem praticamente por todo o país, sobretudo no interior.<sup>9</sup> Evidenciam a ausência de políticas públicas que atendam aos anseios da população promovendo uma Educação Infantil pública e gratuita de qualidade que respeite a infância e a criança enquanto sujeito histórico e sociocultural.

Para tanto, faz-se necessário que a sociedade, através dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIBE) continue lutando para que os Direitos legalmente conquistados em favor da Educação Infantil sejam assegurados e que as exigências relacionadas à infraestrutura e mobiliário prescritos pelos Parâmetros de Qualidade e Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil sejam de fato concretizadas em todo o território nacional.

## **2.5 A formação de professores e a organização dos espaços nas instituições de educação infantil**

Tradicionalmente, as professoras de Educação Infantil têm sido vistas, sobretudo nas creches, como “professorinha, tia, monitora, babá, berçarista”, o que as aproxima mais de um familiar das crianças, impedindo-as de se perceberem como profissionais de educação. Segundo Horn (2004, p. 14), “essas educadoras têm sua prática ancorada no fato de ter paciência, de gostar de criança, de não ter uma formação profissional”. De acordo com Gomes (2009), historicamente, creches e pré-escolas têm ofertado atendimentos diferenciados às crianças pequenas, pois a creche sempre prestou um atendimento assistencialista e esteve vinculada à história das mulheres pobres que precisavam trabalhar e deixar seus filhos nessas instituições para ser cuidados. Já a pré-escola, tem sua história ligada à questão da preparação para a escola obrigatória, um espaço de estudo e estratégia no combate ao fracasso escolar. Nessa perspectiva, era inexistente o compromisso político com a formação profissional das mulheres que atuavam nessas instituições.

A formação de professores no Brasil tem sua história marcada pelo descaso das autoridades políticas, desde sua origem, na época do Império, quando foram criadas as primeiras escolas normais em Niterói, Bahia, São Paulo, dentre outras províncias. Segundo Tanuri (2000), tais instituições tinham como finalidade expandir o ensino das

---

<sup>9</sup> Como já ressaltado por Cordeiro e Sodré (2008) e Cassimiro (2012).

primeiras letras e formar docentes, instruindo-os apenas tecnicamente através de um currículo totalmente rudimentar, sem nenhuma base teórica. Esse descaso com a formação profissional dos professores no país, principalmente na Educação Infantil, foi herdado dos nossos colonizadores portugueses. Teoricamente, esse legado foi fundamentado em clássicos europeus da Educação Infantil, como Rousseau, Froebel e Pestalozzi, cuja concepção de professora de Educação Infantil presente em suas obras é a da mulher como educadora nata (ARCE, 2002).

Após a Proclamação da República, apesar das tentativas de reformas empreendidas pelos republicanos, não houve mudanças efetivas no funcionamento das escolas normais e, conseqüentemente, na formação de professores.

No período denominado de “Era Vargas (1930-1945)”, o Brasil passou por profundas transformações de ordem política, econômica e social, como: a Revolução Constitucionalista (1932), a promulgação da Constituição de 1934 e a implantação do Estado Novo (1937-1945). No que tange ao campo educacional, destaca-se o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932) que, segundo Ghiraldelli (2008), contrapunha-se ao modelo de educação tradicional católica vigente e argumentava em prol da democratização da educação e exigia que a mesma fosse pública, laica, gratuita e obrigatória. Tal modelo educacional deveria ser implantado em todo o território nacional, com vistas a superar o antigo paradigma dualista que, segundo Aranha (2006), oferecia aos pobres um ensino profissional e à elite, uma educação acadêmica.

Quanto à Educação Infantil e à formação de seus professores não há registros nesse período, pois não faziam parte dos planos de governo como direito das crianças, de acordo com a leitura de pesquisadores como Kramer (2005; 2006) e Kuhlmann Jr. (2011). Nas décadas seguintes, continuou o descaso com a formação dos professores de Educação Infantil, embora em 20 de dezembro de 1961 tenha sido elaborada a Lei n. 4.024 (primeira LDB) e em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692 (segunda LDB), ambas sem reconhecerem a Educação Infantil como direito das crianças. Logo, não havia políticas educacionais direcionadas à formação profissional das mulheres que trabalhavam nas creches e pré-escolas, bem como era inexistente qualquer direcionamento pedagógico no sentido de organização dos espaços das instituições que prestavam atendimento à criança pequena.

Nos anos seguintes, o descaso persiste, mas a partir da década de 1970 e início dos anos 1980, período politicamente marcado por lutas pelo fim da Ditadura Militar, segundo Andrade (2010), a Educação Infantil, por meio da pauta “luta por creches”,

começa a ganhar visibilidade no cenário político brasileiro através de sua inserção nos movimentos sociais que agitavam o país naquele período. Paralelo a esse movimento, há uma forte influência dos organismos internacionais que implantaram a concepção de educação pré-escolar compensatória. De acordo com Kramer (2006), essa política se fundamentava na teoria da privação cultural, segundo a qual as crianças não aprendiam por serem portadoras de carências culturais e afetivas, deficiências linguísticas e outras provenientes da situação socioeconômica de suas famílias. A autora afirma que a política do pré-escolar implementada pelo MEC na década de 1980 prestava um atendimento precário e de baixo custo a essas crianças.

Assim sendo, articular a discussão sobre a formação de professores e a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil em nosso país é uma tarefa um tanto complexa, haja vista que a Educação Infantil é um campo ainda em constituição, um direito recente na nossa legislação, pois suas conquistas legais iniciaram a partir das mudanças advindas com a redemocratização política do país e a publicação da Constituição Federal de 1988.

Todavia, tal conquista só se configurou de fato através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394\96, que transformou a Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica. Desde então, ela tem se tornado causa de muitos embates e debates no cenário político educacional brasileiro, na medida em que os movimentos sociais, as universidades e grupos de pesquisadores têm participado ativamente, reivindicando uma ruptura com o histórico assistencialismo e a implantação de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças de 0 a 5/6 anos. Nesse contexto, a formação de professores para atuar nas creches e pré-escolas vem conquistando um espaço cada vez maior nas políticas nacionais de educação.<sup>10</sup>

A promulgação da LDB 9394\96 foi um marco histórico na educação brasileira, pois pela primeira vez em sua trajetória a formação dos professores de Educação Infantil torna-se um direito para esses profissionais em seu Artigo 62, ao determinar que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 35).

---

<sup>10</sup> Ver Brasil (2005), Brasil (2006).

A partir daí, outros documentos e leis foram e estão sendo criados com a colaboração da sociedade civil organizada. Uma nova batalha se iniciou na busca pela concretização dos direitos das crianças pequenas por uma Educação Infantil de qualidade, que integrasse educação e cuidado nas creches e pré-escolas brasileiras. Para isso, foi preciso fazer um diagnóstico sobre as condições da Educação Infantil através da realização de pesquisas de norte a sul do país com a finalidade de conhecer a realidade dessas instituições, sua infraestrutura, seu funcionamento e as crianças que as frequentavam. Entendendo que a qualidade da educação perpassa prioritariamente pela formação de seus profissionais, era necessário também traçar um perfil dos professores para saber qual a sua formação, a carga horária de trabalho e sua remuneração, as atividades desenvolvidas com as crianças.

As indicações ressaltadas por Cordeiro e Sodré (2008) e Campos et al. (2011) apontaram inúmeros problemas nas instituições de Educação Infantil referentes às péssimas condições da infraestrutura, à ausência de uma proposta de trabalho pedagógica, dentre outros. Contudo, destacaremos aqui o problema da formação de professores, apontado por Kramer (2006), como um dos maiores desafios a ser enfrentado pelas políticas de Educação Infantil.

Um dos primeiros documentos lançados pelo MEC foi o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – RCNEI (1998), que revelou a precariedade em que a maioria dos profissionais da Educação Infantil se encontrava com baixos salários, formação inadequada e um grande número de professores leigos, sobretudo nas creches. Foram elaborados outros documentos que tratam da Educação Infantil como direito das crianças, a exemplo da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), que apresenta dentre seus objetivos:

Assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. Garantir a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério (BRASIL, 2006, p. 20).

Percebe-se aí a relevância que a formação desses profissionais passou a conquistar no cenário educacional brasileiro, rompendo com uma trajetória histórica marcada pelo descaso e inaugurando uma nova era, a do direito das crianças a uma

Educação Infantil de qualidade. Segundo Oliveira (2008), o MEC vem mobilizando sistemas de ensino municipais e estaduais, instituições formadoras e universidades, promovendo parcerias entre essas instituições, com o objetivo de criar, assim, as condições para ofertar a formação inicial e continuada a esses profissionais, habilitando-os para o exercício do magistério na Educação Infantil e promovendo a valorização profissional e salarial. Um exemplo disso é a implantação em 2005 do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – ProInfantil, um curso de nível médio e modalidade Normal, com duração de dois anos e direcionado à formação dos professores das redes públicas e privada sem fins lucrativos.

Nesse contexto, faz-se necessário que a sociedade, principalmente os profissionais de Educação Infantil, fiscalize e exija o cumprimento dessas políticas, pois “A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” Kramer (2005, p. 224). Desse modo, é preciso continuar trabalhando pela elaboração de novas políticas que venham assegurar a melhoria da qualidade da Educação Infantil e da formação de seus professores e demais profissionais.

Nessa perspectiva, compreendemos que aos docentes da Educação Infantil, assim como aos demais educadores, é necessário oferecer uma sólida formação profissional (inicial e continuada) de cunho científico, político e cultural. A formação inicial deve ser fundamentada nos estudos de teóricos clássicos da Pedagogia, História, Sociologia, Psicologia, leis e políticas de educação, que possam possibilitar a esses profissionais um amplo conhecimento dos sujeitos e da realidade na qual irão exercer sua profissão. Conforme Kramer (2008), é preciso que os professores tenham uma ampla formação nas questões biológicas, psicológicas, filosóficas, científicas e políticas que envolvem a criança, a sociedade e a educação, bem como na questão pedagógica aqui entendida de forma interdisciplinar, incluindo as dimensões éticas e estéticas, bem como o acesso a toda produção cultural produzida pela sociedade: literatura, música, teatro, dança.

Dessa forma, os professores poderão reconhecer as crianças como cidadãs inseridas no meio cultural e produtoras de cultura e poderão ter condições de abordar temas relevantes na formação cidadã e humana das crianças e adolescentes ao refletirem sobre a história universal, preconceitos, discriminação, valores, cidadania, violência, dentre outros assuntos contemporâneos que interferem direta ou indiretamente na vida

de seus alunos. Uma formação de qualidade também pode contribuir para que os professores construam sua identidade profissional e reflitam sobre suas condições de trabalho, de salário e sua qualificação e valorização profissional.

Todavia, apenas a formação inicial não dá conta de preparar os professores de Educação Infantil para lidar com todas as especificidades dessa etapa educacional, no que diz respeito à necessidade de integrar cuidado e educação, respeitando as etapas de desenvolvimento da criança pequena e a importância do brincar para esse desenvolvimento, dentre outros conhecimentos imprescindíveis ao professor de Educação Infantil. Kishimoto (2008) denuncia tanto os cursos normais superiores, quanto os de licenciatura em Pedagogia por não respeitar as peculiaridades da Educação Infantil. A autora acusa o primeiro de ser tecnológico e excluir a pesquisa de seu processo formativo; quanto ao segundo, ela afirma que:

No Curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis de educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional (KISHIMOTO, 2008, p. 109).

Na pesquisa realizada por Almeida (2015) com professoras de crianças de 3 a 5 anos, que abarcou profissionais que haviam cursado magistério, normal superior e pedagogia, também ficou evidente a incapacidade de tais cursos em atender às expectativas das professoras que atuam na Educação Infantil, no que se refere a temas relacionados tanto ao desenvolvimento da criança pequena, quanto ao brincar, dentre outros essenciais à formação dessas profissionais.

De acordo com Kramer (2008) e Rosemberg (2008), a Educação Infantil ainda coexiste com antigos problemas, tais como: a carência de formação específica para seus professores e a ausência de uma infraestrutura dos seus espaços, dentre outros. Ainda conforme os estudos de Almeida (2015), há uma dicotomia entre a sala como espaço para atividades pedagógicas e as áreas externas como espaço para brincadeiras e o movimento, pois as professoras restringiam o uso dos brinquedos pelas crianças em sala, priorizando o cumprimento da rotina de atividades pedagógicas. Situação semelhante a essa pode ser vista também no trabalho de Mendes (2013), que em sua pesquisa identificou uma forte característica de escolarização na prática pedagógica das professoras, haja vista que essas priorizavam as atividades gráficas que envolvem a escrita de letras e numerais.

Evidencia-se aí a necessidade de uma formação continuada, uma vez que a formação inicial oferecida nos cursos de graduação não corresponde às exigências de uma formação específica para os professores da Educação Infantil. Nesse sentido, adotamos aqui a perspectiva de formação permanente, construída no cotidiano da escola a partir da troca de experiência entre os professores e da reflexão sobre sua própria prática docente, conforme nos aponta Imbernón (2010). Tal concepção de formação docente busca romper com a formação puramente técnica que aliena o professor, uma vez que inibe sua ação pedagógica ao deixá-lo à espera de um especialista que resolva seus problemas.

Nessa perspectiva, de que a formação não termina na graduação, mas se estende por toda a vida profissional e pessoal, Nóvoa (1992) salienta que a troca de experiências e a partilha de saberes entre os professores contribuem para que, ao adentrarem em sua carreira com sua formação inicial, deparem-se com alguns saberes, e no percurso de sua carreira profissional, ao se relacionarem mutuamente e com seus alunos, no ato de ensinar produzam outros saberes.

Essa formação profissional tornar-se-á fator determinante para a construção de sua concepção de educação, criança, infância e Educação Infantil, que norteará seu trabalho, com influência direta na maneira como esses professores vão organizar pedagogicamente os espaços das creches e pré-escolas. O espaço aqui é compreendido na perspectiva de Forneiro:

O espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem. Os espaços e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos e constam como o projeto de formação do(a) professor(a) (FORNEIRO, 1998, p. 237).

Logo, segundo Forneiro, o espaço não pode ser compreendido apenas como “localidade” ou “algo físico” sem importância no processo pedagógico. Ao contrário dessa antiga concepção, o espaço pedagogicamente organizado se transforma em ambientes de aprendizagem para as crianças pequenas, isto é, o espaço passou a integrar o currículo da Educação Infantil.

## CAPITULO III

### ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

#### 3.1 O Estudo

Na busca para elucidar as questões propostas nesta pesquisa, realizamos uma intervenção de concepção qualitativa, haja vista que o contato direto entre o investigador e o ambiente onde se realizou a investigação foi de fundamental importância para a análise dos fatos investigados. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 48 -49):

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. [...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa foi desenvolvida no propósito de atender às expectativas dessa investigação, e teve como sujeitos nove crianças, com idade de 4 anos, e duas professoras. Teve como objeto de estudo a análise da organização dos espaços/ambientes em uma instituição de Educação Infantil do município de Ibicuí – BA. Por isso, a abordagem qualitativa se mostrou compatível com os objetivos propostos neste trabalho, uma vez que pode proporcionar uma visão interpretativa do contexto em foco e das relações nele estabelecidas. Além de possibilitar o estabelecimento de diálogo com os teóricos que voltam seus estudos para as diferentes infâncias.

O pressuposto epistemológico que orientou esta pesquisa foi a abordagem sócio-histórica, que busca compreender a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa em suas singularidades, valorizando tanto as percepções pessoais, quanto os aspectos sociais e históricos presentes no contexto educacional que frequentam. Dessa forma, nesta pesquisa foram considerados os elementos subjetivos inerentes aos contextos sociais e históricos dos indivíduos.

Cabe ressaltar que as pesquisas que contam com a participação das crianças ainda são recentes no mundo acadêmico e sua construção metodológica necessita de

maior flexibilidade, criatividade e sensibilidade dos pesquisadores (VASCONCELLOS e SARMENTO, 2007). Para tanto, este trabalho assume a perspectiva de uma pesquisa exploratória, pois segundo Gil (1987, p. 45): “Este tipo de pesquisa é usado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado.” Nesse sentido, a pesquisa exploratória oferece melhores condições de trabalho aos pesquisadores cujos sujeitos da pesquisa são crianças. No levantamento do estado da arte apresentado no capítulo III só foram encontrados três estudos que contaram com a participação das crianças para análise do espaço.

A pesquisa científica envolvendo crianças é uma prática de longo percurso em diversas áreas, como: na medicina, na psicologia, na pedagogia, todas fundamentadas na ciência positivista, que prioriza as concepções epistemológicas em detrimento das questões sociais e culturais. Por isso, a criança tem sido vista e tratada nessas pesquisas apenas como objeto de observação, estudo e análise, tais pesquisas são sobre as crianças e seus resultados refletem a visão de um adulto. Há, portanto, um consenso científico centrado em uma visão adultocêntrica em relação à criança, em que ela é vista como incapaz de assumir a posição de sujeito na pesquisa. Segundo Rocha (2008), contrapondo-se a esse paradigma, recentemente tem surgido uma nova maneira de fazer pesquisas envolvendo crianças, na qual elas se tornam participantes ativas no processo investigatório.

Nesse contexto, as crianças assumem um protagonismo até então inédito no campo científico, elas participam das pesquisas na condição de informantes; é confiado a elas o direito de falarem de si mesmas e de como percebem e/ou analisam a realidade a sua volta. De acordo com Sarmento (2005), o papel de protagonistas que vem sendo atribuído às crianças nas pesquisas tem sido alvo também da corrente científica denominada Sociologia da Infância, que se originou na Europa.

Segundo Abramowicz (2011), essa vertente sociológica ampliou as possibilidades de se pensar teoricamente a criança, superando antigos modelos hegemônicos, contribuindo assim para uma renovação do conceito de infância europeia. De acordo com a autora, tal conceito vem conquistando cada vez mais espaço entre os estudiosos da infância em diversos países no mundo.

No Brasil, embora haja uma tradição de pesquisas no campo da história da criança e da infância, com muitos trabalhos publicados, a exemplo das produções de Kuhlmann Jr. (1998; 2000), Bastos (2001; 2011), Monarcha (2001), Marcílio (2003), Farias (2005) e Nunes (2005), ainda são recentes os estudos da infância dialogando com

os autores que estudam a infância. Alguns pesquisadores também estão desenvolvendo trabalhos fundamentados nessa perspectiva e dialogam com autores europeus, como o pesquisador português Manuel Jacinto Sarmiento, um dos expoentes da Sociologia da Infância. As pesquisadoras Sodré (2007; 2012), Vasconcelos (2007) e Cruz (2008) estão voltadas para um campo de estudos cujo objeto de pesquisa são as diferentes infâncias, na perspectiva da Psicologia sócio-histórica, e também produzem trabalhos com a contribuição das crianças. Além da Sociologia e da Psicologia, a Pedagogia também contribui com as pesquisas que tomam as crianças como protagonistas. As autoras Rocha (2008) e Oliveira (2008) são algumas das representantes desse novo modelo de pesquisa em educação.

Um dos grandes desafios que os pesquisadores estão enfrentando ao trabalhar na perspectiva do protagonismo infantil é a construção dos pressupostos teórico-metodológicos, haja vista que tradicionalmente as pesquisas que envolvem crianças têm delegado a elas o papel de objetos, desconsiderando-as enquanto participantes ativas. Por isso, mesmo que já existam alguns pesquisadores no Brasil trabalhando com a perspectiva de escutar as crianças, conferindo credibilidade a sua fala, ainda é um desafio traçar percursos metodológicos para realizar pesquisas com crianças, principalmente na Educação infantil. Com este propósito, Cruz (2008) organizou uma publicação, cujo título<sup>11</sup> já explicita uma preocupação frente aos desafios de pesquisadores que recorrem às crianças como informantes.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas de pesquisa com crianças têm se configurado como um campo em permanente construção. Para as autoras Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 95), é importante: “[...] escutar as vozes e observar as interações, sem abdicar do olhar de pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar.” Percebemos aí a necessidade de mantermos uma postura ética enquanto pesquisadores, pois é preciso tanto assegurar à criança o respeito à sua fala, quanto considerá-la enquanto sujeito falante em suas dimensões sociais, históricas, culturais e político-econômicas, bem como manter uma escuta atenciosa, uma interpretação fiel e um olhar crítico enquanto pesquisador.

As pesquisadoras Sodré (2007) e Campos (2008) destacam a necessidade de se conhecer o contexto do *locus* de pesquisa e traçar um perfil da situação política, socioeconômica e cultural desse campo e de seus sujeitos, haja vista que a extrema

---

<sup>11</sup> *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.*

desigualdade sociocultural influencia diretamente nas expressões e nas diferentes linguagens das crianças, sobretudo das crianças mais novas.

Este cuidado pode ser visto no estudo de Sodré (2007), tendo em vista que, antes de começar sua pesquisa em um acampamento do Movimento dos Sem-Terra (MST), no extremo sul da Bahia, analisou os problemas vividos pela população em estudo e constatou que as dificuldades relacionadas ao atendimento nas áreas de saúde e educação são enormes, não só devido às distâncias geográficas, mas também pela desigualdade existente entre as políticas socioeconômicas direcionadas às populações rurais e urbanas.

Conseqüentemente, é preciso construir meios e modos para estabelecer um processo de interlocução com as diferentes crianças presentes em um país que é rico em diversidade cultural. Para cada estudo, torna-se necessário analisar e testar diferentes possibilidades para contar com a contribuição das crianças.

### **3.2 Conhecendo o local da pesquisa**

Para a execução deste estudo, inicialmente entramos em contato com a direção da instituição escolhida, situada na cidade de Ibicuí, no sul da Bahia. A escola foi escolhida para a realização da pesquisa por ofertar a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental e atender crianças na faixa-etária de 4 a 6 anos, público que almejamos. Nesse contato inicial, apresentamos o projeto de pesquisa, informamos que foi submetido ao comitê de ética da Universidade, enfatizamos os objetivos, o percurso metodológico e as possíveis contribuições para a instituição. Na sequência, entramos em contato com as professoras e fizemos a mesma apresentação, solicitando a colaboração delas para a realização da pesquisa.

Por considerar relevante a necessidade de conhecermos melhor a história da instituição pesquisada e a sua realidade política, socioeconômica e sociocultural, bem como a realidade dos sujeitos envolvidos nesta investigação, traçamos um perfil sobre o *locus* da pesquisa. Para isso, fizemos perguntas junto à direção da instituição sobre sua história, o número de crianças e profissionais, bem como solicitamos para análise seu Projeto Político Pedagógico.

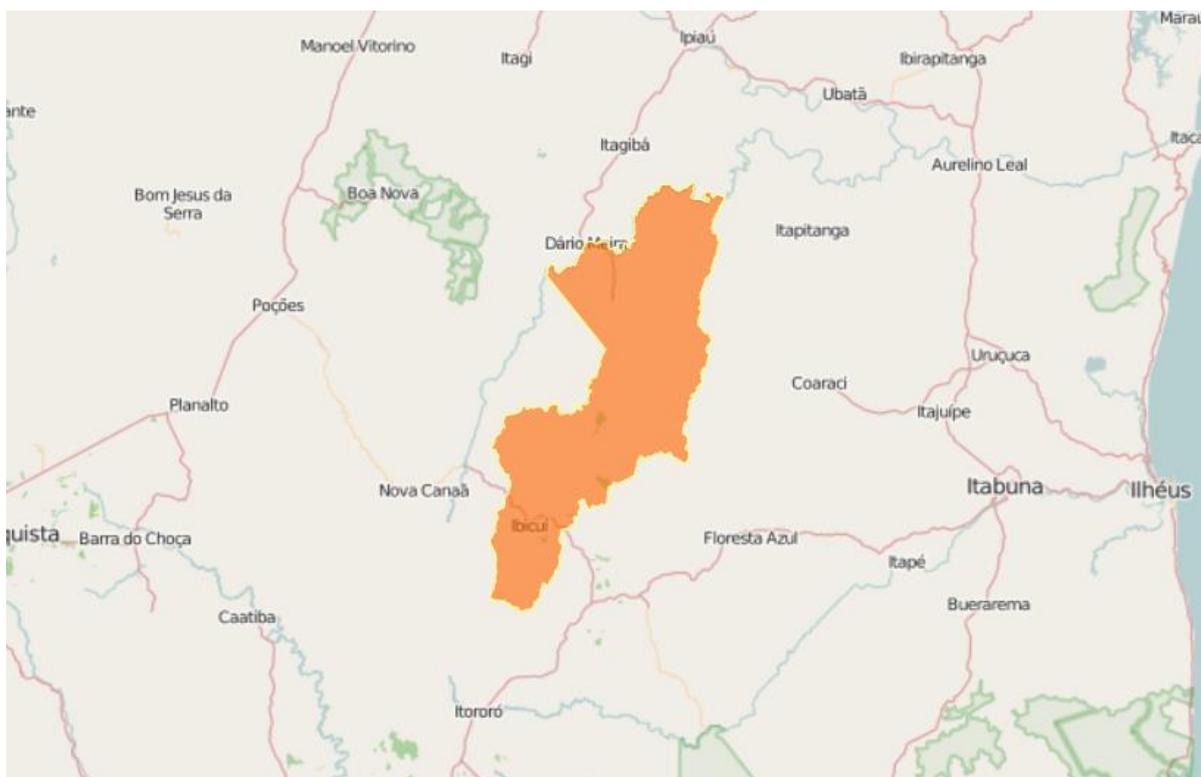
Inicialmente, cabe descrever as características do município e as da sua Educação Infantil. Ibicuí – BA está localizado na Mesorregião do Centro-Sul Baiano, com uma extensão territorial de 1.139,378 (km<sup>2</sup>), com um contingente populacional de 15.785 habitantes e densidade demográfica de (hab\km<sup>2</sup>) 13,41, conforme informa o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>12</sup> (BRASIL, 2010). Ainda de acordo com os dados do censo realizado em 2010, Ibicuí possui Índice de Desenvolvimento Humano 0,584 (IDHM 2010), considerado baixo.

O município (Figura 1) possui apenas dois distritos, Ibitupã e Água Doce. A principal atividade econômica desenvolvida em Ibicuí é a pecuária, seguida pela agricultura. Outra importante fonte de renda para o município é a tradicional festa de São João, que atrai milhares de visitantes para a cidade, são turistas da região circunvizinha, de toda a Bahia e de outros Estados do país, que escolhem Ibicuí para passar o São João, o que gera um aumento significativo na renda do município nessa época.

**Figura 1**

### **Localização do Município de Ibicuí**



Fonte: <http://www.cptec.inpe.br/>

De acordo com dados do Censo Escolar 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foram matriculadas 466 crianças na Educação Infantil do município de Ibicuí. Em 2015, segundo informações

---

<sup>12</sup> IBGE.

da Secretaria Municipal de Educação, foram matriculadas 512 crianças em todo o município, incluindo os distritos e o campo, distribuídos conforme Quadro I abaixo:

### Quadro II

Distribuição das crianças da Educação Infantil no município de Ibicuí

<b>ESCOLAS DA SEDE</b>	<b>QUANTIDADE DE CRIANÇAS</b>	<b>IDADE DAS CRIANÇAS</b>	<b>HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO</b>
Creche Suzigrey Santos Morais	135	2 a 5 anos	Tempo Integral
Escola Pesquisada	124	4 e 5 anos	Turnos Matutino e Vespertino
Tia Tutu	65	3 a 5 anos	Turnos- Matutino e Vespertino
Tarso Dutra	16	5 anos	Turno Vespertino
<b>DISTRITOS</b>			
Ibitupã	80	3 a 5 anos	Turnos Matutino e Vespertino
Água Doce	55	3 a 5 anos	Turnos Matutino e Vespertino
<b>ESCOLAS DO CAMPO</b>			
Há 8 escolas Multisseriadas	35	4 e 5	Turno Matutino e Vespertino

Como se pode ver no Quadro I, nenhuma escola recebe crianças menores de 2 anos, apenas uma (Creche Suzigrey Santos Morais) recebe crianças a partir de 2 anos e as demais, a partir de 3 a 5 anos. Em todo o município de Ibicuí não há nenhuma escola construída para receber especificamente a Educação Infantil com uma infraestrutura compatível com as necessidades e especificidades das crianças pequenas no que se refere ao espaço (interno e externo) com elementos que possam favorecer o desenvolvimento integral da criança, as brincadeiras, a interação das crianças entre seus pares e com os adultos e o contato direto com a natureza. Logo, percebe-se que Ibicuí faz parte do quadro que assola a Educação Infantil na Bahia e no Brasil, conforme apontam as investigações de Sodré e Cordeiro (2008) e Campos et al. (2011), bem como os dados estatísticos da pesquisa de avaliação diagnóstica realizada por Ribeiro e Santos (2014), intitulada “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia”, abrangendo os 244 municípios que aderiram ao Proinfância na Bahia. Os resultados

dessa pesquisa apontaram que 85,1% das instituições de Educação Infantil municipal funcionam nas escolas de Ensino Fundamental ou em casas e espaços adaptados para tal fim.

As investigações aqui citadas, dentre outras, revelam que a maioria das escolas de Educação Infantil no país funciona em casas e galpões alugados, espaços cedidos por outras instituições ou nas escolas do Ensino Fundamental. Tais locais não possuem espaços para as crianças brincar e na maioria das vezes dificulta a ação pedagógica de articular educação e cuidado junto às crianças pequenas.

Nesse contexto, de acordo com as informações da Secretaria de Educação as escolas funcionam junto ao Ensino Fundamental I, o que gera algumas dificuldades para as crianças pequenas, como: a inadequação dos sanitários e do mobiliário, a impossibilidade de manter contato com os elementos da natureza, além da falta de espaço adequado para as crianças brincarem. As coordenadoras disseram que é preciso alterar o horário do recreio para evitar que as crianças maiores machuquem as menores. A creche é a única exceção dessa realidade, contudo funciona em um espaço que foi construído para ser abrigo de idosos.

Em relação à educação infantil no campo, além de as escolas não serem adaptadas às crianças pequenas, ainda tem outro problema, que é o fato de as salas serem multisseriadas e a atenção dos professores ser dividida entre alunos de séries e idades muito diferentes.

Para o presente estudo, optamos por uma escola que funciona num espaço cedido pela Igreja Batista em convênio com a Rede Municipal de Educação. A instituição foi fundada em 1998, idealizada pela esposa do pastor da 1ª Igreja Batista, contou com o apoio de um pequeno grupo de voluntárias (os). Inicialmente, a instituição funcionava em uma casa alugada pela Igreja, o mobiliário e material (pedagógico, de higiene e alimentação) eram financiados pela Igreja e por doações do comércio e da comunidade. A instituição funcionava como creche, atendia crianças de 3 a 6 anos e a equipe de trabalho era composta por um casal de agricultores que cuidavam da horta, um grupo de professoras e algumas pessoas que desempenhavam serviços gerais, todos eram voluntários.

Em 2000, a escola passou a ter espaço próprio, porém na dependência da igreja. A instituição firmou convênio com a Prefeitura Municipal, pelo qual os profissionais foram contratados e, posteriormente, alguns foram efetivados através de concurso público. Atualmente, a instituição atende a um público de 214 crianças provenientes da

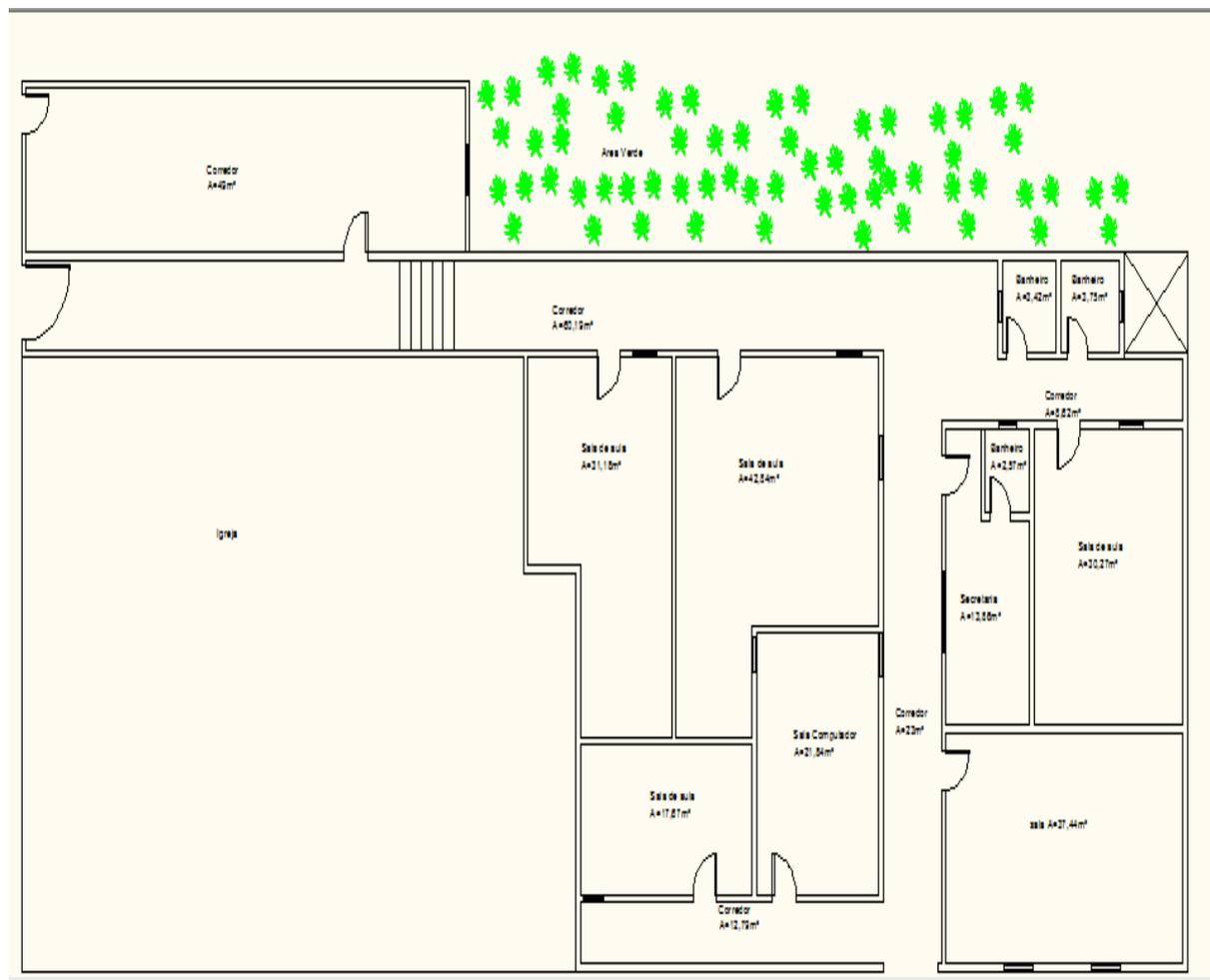
camada popular na faixa etária de 4 a 6 anos em dois turnos. Como recebe crianças de 4 a 6 anos, ela é considerada uma instituição de ensino fundamental, e não apenas de educação infantil, cabe ainda ressaltar que no domingo o CEBEI funciona como escola bíblica dominical. Fica evidente que a história desse espaço físico, como espaço para a EI não foi diferente dos estudos realizados por Araldi (2007), Cordeiro e Sodré (2008), Menezes (2008), Campos et al. (2011), Bortolotti (2012) e Cassimiro (2012). Esses estudos foram realizados em diferentes cidades, estados e regiões do país, mas todos apontaram para o mesmo problema, creches e pré-escolas funcionando em espaços cedidos por igrejas, casas alugadas, posto de saúde, casa de praia e escolas de Ensino Fundamental.

Essa escola, assim como as instituições analisadas pelos estudos citados, funciona em condições precárias com corredores apertados, mal ventilados, sem área externa, ou com uma pequenina área sem cobertura, sem refeitório, com banheiros inadequados, alguns espaços que muitas vezes oferecem perigo à saúde e segurança das crianças.

A escola, em seu Regimento Interno (2007), considera a educação um processo contínuo de autoconhecimento, bem como de relações interpessoais éticas e solidárias que contribuem para a formação de seres humanos críticos, responsáveis, atuantes, que usem do conhecimento construído para o sucesso pessoal e para a transformação da sociedade.

Na Figura 2, pode-se observar que a escola funciona no fundo da igreja e dispõe de cinco salas de aula com tamanhos diferentes, sendo a sala da turma pesquisada a maior e mais ventilada, uma secretaria na qual funciona direção e coordenação, com um pequenino banheiro, uma sala de computação (fechada), que em 2015 não funcionou por falta de um profissional habilitado para trabalhar com as crianças, dois banheiros para as crianças, um corredor grande (onde as crianças brincam). O quadro de funcionários é composto por uma diretora, duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, duas secretárias, dez professoras e quatro funcionários de apoio. Todas as professoras possuem nível superior, nove são concursadas, apenas uma é contratada, os demais funcionários são concursados. Cada sala funciona com duas professoras nos dois turnos (uma auxiliar e uma regente), a maioria delas está na instituição desde sua fundação.

**Figura 2**  
**Planta baixa elaborada por Andrea Mendes Pereira**



Como podemos observar na planta, o espaço é limitado e as crianças só dispõem para brincar de um longo corredor e uma pequena área (sem cobertura) onde fica um balanço com quatro cadeiras (chamada por todos de parque). Quanto a essa área verde em frente ao parque, ela não pertence à escola, mas é um quintal de um casarão antigo que pertence à igreja e ao qual as crianças não têm acesso, pois o local é sujo e considerado perigoso.

Para conhecer melhor a instituição e sua rotina, adotamos um caderno de campo desde o primeiro dia de visita à escola, no qual fazíamos anotações diárias,

transcrevíamos as conversas com as crianças, registrávamos como os diferentes espaços/ambientes da instituição eram utilizados e descrevíamos as atividades realizadas pela turma escolhida para a pesquisa nos diferentes espaços da escola. Esse material contribuiu para as análises das crianças e da professora sobre os espaços fotografados e analisados e também facilitou a escolha do local para as interlocuções.

No período de observação, foi possível perceber o quanto a carência de espaço interfere tanto na ação pedagógica das professoras, uma vez que limita a realização de algumas atividades, principalmente referente à brincadeira, quanto no recreio das crianças, pois devido ao fato de o recreio ser por turma (não há espaço para o recreio coletivo) a interação entre as crianças das diferentes turmas é impossibilitada.

Durante a observação do recreio, registrei que as crianças são acompanhadas pelas professoras o tempo todo, elas afirmaram que ficam atentas para evitar que as mesmas se machuquem ou vão para lugares que ofereçam perigo. Notei que uma professora trouxe uma bola para brincar com as crianças, elas controlam o uso do balanço, vigiam a rampa que dá acesso ao quintal (o local é alto, tem lixo e constantemente atraía as crianças que desejavam ir brincar ou mesmo coletar frutas).

Enquanto observava o recreio, uma professora olhava um grupo de meninos brincando de bola no corredor e outra acompanhava as meninas brincando no balanço. Esta última solicitou minha ajuda para vigiar a rampa que dá acesso ao quintal, aproveitei o momento para conversar com as crianças que se aproximavam de mim curiosas, querendo saber quem eu era e o que estava fazendo na escola. Expliquei que era uma pesquisa sobre o espaço da escola e durante a conversa perguntei a elas o que estavam fazendo ali, elas disseram que brincavam de esconde-esconde, de bola, pega-pega, uma delas disse que gostaria que a parede do parque que mostra os tijolos fosse pintada para ficar mais bonita.

Podemos perceber nesse rápido diálogo com as crianças que esse espaço da escola não disponibilizava brinquedos, além de não possuir uma estética agradável ao olhar delas. Fica evidente que as crianças estão à procura de que brincar ou com o que brincar, haja vista que, além de o espaço ser pequeno, só possui um balanço para ser disputado entre várias crianças.

Outro fato interessante foi quando ainda no recreio uma professora se aproximou de mim e fez o seguinte comentário: “a partir de agora o sol vai esquentar muito,

impossibilitando as crianças de brincar no parque”<sup>13</sup>. A fala da professora denuncia o agravamento do problema enfrentado pela escola referente à escassez e inadequação do espaço. A partir daquele dia, o espaço para as crianças brincarem ficaria mais restrito ainda, por conta da falta de cobertura no local onde está o balanço.

No registro do dia 8\10\2015, descrevi que, ao chegar à escola, fui surpreendida por uma sala de vídeo e um pula-pula armado na sala do casarão que pertence à igreja e pude observar a alegria das crianças com o pula-pula. No entanto, essa alegria durou pouco tempo, pois como dona do espaço, nos finais de semana a igreja faz uso dele. Assim, não foi possível manter o pula-pula armado, pois a escola não dispunha de um espaço para que ele ficasse disponível para as crianças.

No decorrer da pesquisa, tivemos dificuldade com relação à falta de espaço para realizar o processo de interlocução com as crianças, na maioria das vezes realizada em uma sala do casarão, mas quando tinha algum evento e o local estava ocupado, era difícil, pois não havia outro onde pudéssemos ficar a sós com a criança. Tentamos fazer na sala do computador, mas era inviável porque a criança direcionava sua atenção para os computadores. A solução encontrada foi (nos dias em que não era possível usar o casarão) realizar a interlocução na sala durante o horário do recreio. Assim que a turma saía da sala, nós a ocupávamos, mas o trabalho era interrompido logo que a turma retornava. Sendo assim, optamos por só fazer a interlocução com a criança quando fosse possível no casarão, que era o local ideal para ficarmos em silêncio sem ser interrompidos, o que favorecia a concentração da criança e, conseqüentemente, o desenrolar do processo de interlocução.

### **3.3 Procedimentos Metodológicos - as crianças como participantes**

Em estudos que envolvem a colaboração de crianças como partícipes do processo de produção dos dados, é preciso criar recursos metodológicos que favoreçam a interlocução com as crianças pequenas através de um encurtamento da distância adulto-criança. Com este propósito, vamos, inicialmente, descrever o estudo de Cassimiro (2012), que apresenta a fotografia como um recurso para a pesquisa com crianças, capaz de intermediar o diálogo entre elas e o adulto, bem como assegurar o direito de se expressarem com palavras, gestos e expressões inerentes a cada uma. A pesquisa realizada pela autora tomou por objeto de estudo os espaços físicos de uma

---

<sup>13</sup> Registro do caderno de campo, dia 5\10\2015.

escola de Educação Infantil, sob o foco de câmeras, que foram utilizadas pelas crianças para retratar diferentes espaços físicos da escola. A referida instituição se localiza no campo do município de Ilhéus, no sul da Bahia. A investigação foi realizada com um grupo de 24 crianças de 4 e 5 anos e a pesquisadora lhes entregou uma câmera fotográfica, ao mesmo tempo que solicitou que tirassem seis fotos, duas dos espaços que elas gostavam na escola, duas dos espaços que não gostavam na instituição e as duas últimas, de livre escolha.

Contudo, antes da realização da pesquisa foi feito um estudo prévio. Na oportunidade, os procedimentos metodológicos foram testados com quatro crianças na mesma faixa etária da escolhida para a investigação. Durante esse trabalho, a autora observou atentamente o tempo gasto por cada criança, tanto no processo das fotos quanto na interlocução com a pesquisadora, bem como a organização do espaço de pesquisa, a análise dos procedimentos e as questões para o processo de interlocução. Esses procedimentos foram necessários para ajustar ou adequar os instrumentos e as estratégias metodológicas no propósito de atender aos objetivos científicos e éticos da pesquisa com crianças.

A exemplo do estudo de Cassimiro, cada pesquisa, a depender do objetivo proposto, pode definir e especificar os recursos mediadores (foto, vídeo, desenhos ou fantoches), que podem variar, porém eles devem ser utilizados com vistas a possibilitar as análises e as reflexões produzidas pelas crianças.

Assim, com o propósito de traçar o trajeto teórico-metodológico na perspectiva das crianças, no presente estudo alguns instrumentos foram usados para trabalhar com elas, entendendo-as como atores sociais. Para tanto, tomamos como base os estudos de Sodré (2007), Cruz (2008) e Cassimiro (2012), e optamos pelo uso da fotografia como recurso na mediação do processo de interlocução com as crianças.

Como a pesquisa tinha por propósito analisar os diferentes espaços/ambientes da instituição educacional que as crianças frequentam, planejamos recorrer a fotografias tiradas pelas próprias. Desse modo, entendíamos que, ao solicitar que tirassem fotos dos diferentes espaços/ambientes da escola, poderíamos utilizá-las como recurso mediador para as análises das crianças sobre os referidos espaços. Para tanto, realizamos o trabalho seguindo algumas etapas previamente definidas, conforme as descrições abaixo. As atividades junto às crianças foram desenvolvidas em uma sequência de modo a facilitar o contato e a abordagem planejados para o estudo.

Inicialmente, apresentamos o estudo às crianças, durante a rodinha,<sup>14</sup> por se tratar de um momento presente na rotina da escola, em que as questões ou os temas são discutidos ou analisados. Durante a rodinha, a pesquisadora se apresentou e fez a exposição do estudo com o objetivo de contar com a participação delas como informantes qualificadas para a pesquisa. Na rodinha com as crianças, colocamos em discussão as seguintes questões: o que é pesquisa; o que é ser pesquisador; para que serve a pesquisa; como as pesquisas são divulgadas (livros, revistas e outros); o que a presente pesquisa se propõe a estudar; e se elas queriam participar. Desse modo, elas puderam se apropriar do processo ou da pesquisa em curso, bem como permitiu que tomassem as decisões com mais clareza. Na realidade, ao final todas se propuseram a participar.

Explicamos às crianças o quanto a participação delas era importante para o nosso trabalho, mas que estavam livres para aceitar ou não participar da pesquisa e que poderiam desistir a qualquer momento. Além disso, elas foram informadas que os pais também seriam convidados para discutir o estudo para obter a autorização da participação de cada uma delas, assinando um documento. Pudemos também contar com o registro do consentimento das crianças, pois entendemos que eram capazes de manifestar sua aceitação de participar deste estudo a partir de uma linguagem específica da criança, que nesse caso foi o desenho (ver Apêndice 2).

Após a concordância das crianças, solicitamos uma breve reunião com os pais ou responsáveis por elas, na qual elucidamos detalhes acerca da pesquisa, bem como demos esclarecimentos sobre seus objetivos e sua natureza ética e científica. Na oportunidade, explicamos que as crianças não seriam prejudicadas em sua aprendizagem, que estavam livres para aceitar ou não colaborar com a pesquisa na condição de informantes, que poderiam desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa, que não receberiam nenhum tipo de pagamento e que suas identidades seriam preservadas, e para tanto os nomes das crianças seriam substituídos por outros fictícios. Junto às crianças, definimos que os nomes de cada uma seria representado pelo de um super-herói ou de uma personagem de história.

---

<sup>14</sup> A rodinha é uma atividade frequente nas escolas de Educação Infantil, onde as crianças sentadas em círculo dialogam com as professoras os temas ou as questões que se apresentam no dia a dia do processo educacional.

Após os esclarecimentos, solicitamos aos pais que concordaram com a participação dos seus filhos na pesquisa que assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ver Apêndice 1).

Com a colaboração das crianças assegurada, propusemos a elas o uso de fotos e análise das mesmas, individualmente, com o apoio do computador.

### **3.4 O estudo prévio com as crianças**

Nos dias subsequentes, quatro crianças foram convidadas individualmente a tirar as fotos e a discutir sobre elas. Porém, o trabalho com essas crianças foi considerado estudo preliminar. Desse modo, pudemos detalhar melhor de que maneira seriam realizadas as atividades, tais como: 1) como treinar o uso da máquina; 2) como levar a criança para tirar as fotos dos diferentes espaços/ambientes da escola; 3) planejar o processo de interlocução com a criança sobre cada foto, dito melhor: em que lugar da escola isso seria realizado, que perguntas elaborar, quantas fotos seriam analisadas pelas crianças e como registrar esse processo de interlocução.

Como a escola dispõe de um corredor de entrada, parque, salas, sanitário e corredor do recreio, solicitamos para a pesquisa um mínimo de uma foto e o máximo de duas de cada lugar, exceto da sala da criança, para a solicitamos duas fotos. Portanto, cada criança analisou de sete a nove fotos para o estudo. A depender do número de fotos tiradas, o processo de interlocução com cada criança sobre os registros foi realizado em duas ou três sessões, tendo em vista que manter a atenção da criança para aprofundar a análise de sete a nove fotos demandou um tempo prolongado.

Cabe ressaltar que o estudo prévio com as quatro crianças (duas meninas e dois meninos) foi de essencial importância para o bom êxito da pesquisa, pois a partir dele foram ajustados os procedimentos metodológicos adotados, tais como: quantidade de fotos, tempo com cada criança (respeitando as peculiaridades de cada uma) e as questões que norteariam o processo de interlocução com as mesmas. Porém, sem a pretensão de traçar um roteiro fixo de perguntas, uma vez que no processo de interlocução novas perguntas foram elaboradas a partir das respostas dos sujeitos.

Esse estudo possibilitou identificar quais perguntas deveriam ser evitadas, tendo em vista que as crianças não se interessavam em respondê-las e quais elas prontamente se manifestavam interessadas em responder, o que permitiu a constituição do que denominamos de interlocução (uma estratégia metodológica em que, após a primeira pergunta feita à criança, as demais são elaboradas a partir da resposta dada). Para

melhor compreensão, descreveremos abaixo um exemplo de como se dá o processo de interlocução com as crianças:

**Figura 3**



*P – Por que você tirou essa foto Jasmine?*

*C – Ninguém não pode brincar aqui que cai.*

*P – Ah! Ninguém pode brincar, cai?*

*C – É perigoso.*

*P – Você vem a esse lugar sempre?*

*C – Afirma com a cabeça.*

*P – E o que você faz aí?*

*C – Nada.*

*P – Por quê?*

*C – Por que não.*

*P – Por que é perigoso Jasmine, você falou no começo que era perigoso?*

*C – Por que cai.*

*P – E o que acontece se cair?*

*C – Machuca e morre.*

*P – Nossa! E você gostaria que colocasse o que aí nesse lugar?*

*C – Um negócio pra não cair.*

Desse modo, podemos perceber que a pesquisadora mostra a foto e apresenta uma questão à criança e a resposta dada por ela se desdobra em outras perguntas através de um partejamento de ideias que nos leva a aprofundar a análise que a criança faz dos E/A da escola.

Após a análise dos trabalhos desenvolvidos durante o estudo prévio realizado com as primeiras crianças, optamos por sortear nove crianças para contribuir com a pesquisa. A opção pelo sorteio se deve ao cuidado com a representatividade das mesmas na sala escolhida. Desse modo, procuramos evitar escolhas indicadas pela professora e que as crianças mais falantes e participativas fossem contempladas em detrimento das mais tímidas ou menos participativas.

### **3.5 Participação das professoras**

Explicamos o trabalho a ser desenvolvido com as duas professoras das turmas de quatro anos, com vistas a planejar, com elas, as atividades para o estudo, ou seja: dia e horário. Quanto aos instrumentos a serem aplicados às professoras, decidimos utilizar os mesmos das crianças. Deste modo, solicitamos que elas também tirassem uma a duas fotos de cada local da escola. Posteriormente, um roteiro de entrevista semiestruturado, baseado nos objetivos do estudo, guiou a interlocução com as professoras.

### **3.6 Atividades desenvolvidas**

As atividades em campo tiveram início após o período de observação (registrado no caderno de campo) e os estudos prévios com as quatro crianças foram fundamentais para o estabelecimento de laços de confiança entre a pesquisadora e as professoras, e, principalmente, entre a pesquisadora e as crianças, que a cada dia demonstravam se sentir mais à vontade com minha presença na sala. Algumas crianças já me conheciam desde o ano de 2013, quando atuei como coordenadora da Creche, na qual elas estudavam, o que contribuiu para construirmos um bom relacionamento baseado na confiança e respeito. As crianças passaram a me chamar de “tia” (como ainda é comum na Educação Infantil), e embora explicasse a elas que estava ali como pesquisadora, não adiantava, pois elas continuaram a se dirigir a mim como “tia”, tal como se referem aos demais adultos da instituição.

Na primeira etapa, levávamos a criança para o local (uma sala do casarão ao lado da escola, onde funcionava também a cozinha e sala de vídeo, tendo em vista que não havia espaço na escola) onde seria feita a interlocução com ela e explicávamos o objetivo da pesquisa, bem como a importância da contribuição dela para o êxito do estudo. Após a criança compreender e concordar em colaborar com nosso trabalho, entregávamos para ela o “Termo de consentimento da criança em participar da pesquisa”, uma caixa de lápis de cera e explicávamos que ali ela representaria através de um desenho sua aceitação em colaborar com nossa pesquisa.

Na segunda fase, entregávamos a câmara à criança e solicitávamos que tirasse algumas fotos para aprender a manusear o aparelho. Após ela demonstrar habilidade no uso da câmera, iniciávamos a seção de fotos dos diferentes espaços/ambientes (E/A) da escola de acordo com a escolha da criança. Contudo, não era possível fotografar todos os E/A no mesmo dia, haja vista que as fotos não podiam registrar pessoas, e nem sempre os E/A estavam livres, inclusive a sala da turma de 4 anos, que quase não saía

para o recreio. Devido à falta de espaço para todas as crianças, às vezes, era preciso solicitar à professora que tirasse a turma da sala por um breve momento para que pudéssemos tirar as fotos com a sala vazia. Por tudo isso, precisávamos de dois dias para que todas as fotos fossem tiradas.

Na terceira fase, a criança era reconduzida ao local citado acima para darmos início ao processo de interlocução. A partir daí, as fotos eram transferidas para o notebook e convidávamos a criança à interlocução, que se dava da seguinte forma: a pesquisadora mostrava à criança as fotos tiradas por ela (uma de cada vez) e solicitava que ela respondesse às seguintes questões previamente preparadas: Por que você tirou a foto desse lugar ou o que você quer falar sobre esse lugar? O que você faz nesse lugar? Se você pudesse modificar algo nesse espaço o que você mudaria? Por quê? O que você gostaria que tivesse nesse espaço? Pra quê? Se a direção fosse fazer uma reforma na escola, o que você queria que mudasse nesse lugar? Contudo, após responder a cada pergunta, a pesquisadora aproveitava as últimas palavras da criança para elaborar a pergunta seguinte.

As três primeiras perguntas deveriam permitir que a criança falasse sobre o lugar, quais sejam: Por que você tirou a foto desse lugar ou o que você quer falar sobre esse lugar? O que você faz nesse lugar? Nas perguntas seguintes, pedíamos sugestões ou proposições e críticas a cada lugar fotografado. Almejávamos saber como as crianças gostariam que a escola fosse e se seus espaços correspondiam às expectativas. Para isso, pretendíamos, neste estudo, contar com a análise de cada criança sobre os diversos lugares fotografados.

Dessa maneira, cada pergunta feita à criança era desdobrada em outras perguntas tendo em vista aprofundar a análise da criança sobre os E/A da escola. Buscávamos sempre evitar perguntas objetivas que davam margem a respostas “Sim” ou “Não”), bem como perguntas que sugerissem as respostas, pois entendemos que tais questionamentos não contribuem para o aprofundamento de como as crianças veem os E/A da instituição que frequentam. Todo esse processo de interlocução com as crianças e professoras foi cuidadosamente gravado com a mesma câmera digital usada para tirar as fotos.

No processo de exame dos dados, organizamos as fotos por lugar e depois analisamos as similaridades ou divergências por gênero, o que contribui para enriquecer e aprofundar a análise. O mesmo procedimento usado para examinar as fotos das crianças também foi utilizado com as professoras (com exceção da divisão de gênero).

Numa segunda etapa, as fotos e análises das professoras foram comparadas com as das crianças. Nesta sequência, foi possível verificar como crianças e professoras veem os E/A da instituição pesquisada.

### **3.7 Análises dos dados**

Para analisar e discutir os dados produzidos neste estudo, inicialmente as fotos tiradas pelas crianças dos diferentes E/A da instituição foram organizadas de maneira que começassem pela foto do parque, seguida pelas duas fotos da sala e as demais fotos. Ao examinar o ângulo em que cada foto foi tirada, paralelamente examinávamos também as transcrições do processo de interlocução feito com a criança sobre o E/A retratado na foto. Assim, buscamos explorar ao máximo o que as crianças apontam acerca da organização dos E/A da escola que elas frequentam.

Na sequência, tomamos para análise os dados produzidos junto às professoras, que foram divididos em três etapas; na primeira, buscamos analisar o resultado do questionário que abordava a formação e o tempo de experiência na Educação Infantil; na segunda, as fotos que elas tiraram dos diferentes E/A da escola; na terceira etapa, as transcrições do processo de interlocução. Para enriquecer o estudo foram analisados também os dados produzidos através das observações registradas no caderno de campo.

Para análise das falas das crianças e da professora, recorreremos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e definida como: “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (2011, p. 15). Ela pode ser utilizada tanto na abordagem de pesquisa quantitativa, quanto na qualitativa e possui uma metodologia dividida em três fases (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação). Tal metodologia, apesar de possuir regras bem definidas de como proceder para assegurar a exploração do material, a elaboração e divisão dos dados em categorias, também nos permite ter flexibilidade na organização dos dados e revisão teórica, além de favorecer o desvendar do discurso de maneira crítica através da inferência na interpretação dos dados.

## CAPÍTULO IV

### O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE OS DIFERENTES ESPAÇOS/AMBIENTES

*Quero ser...*

*Quero ser, num sonho infinito  
uma duquesa, até mesmo uma princesa,  
morar numa casa de encantar,  
de chocolate, ou até mesmo algodão.*

*Ter alegria e fazer magia  
com a minha varinha de condão.*

*Quero por fim ser criança*

*Hoje, amanhã e sempre,*

*Numa alegria constante*

*d'um sonho atordoante.*

***Patrícia Alexandrina Pereira***

Para analisar os aspectos ressaltados pelas crianças dos diferentes espaços/ambientes da escola de Educação Infantil que frequentam, vamos descrever e discutir as fotos e as transcrições das interlocuções das crianças a partir do exame de cada espaço, por gênero. Assim, poderemos ressaltar o que dizem as meninas e os meninos. É preciso destacar que contamos com a contribuição de nove crianças e estas análises poderão deixar evidentes as especificidades de cada espaço/ambiente, bem como as respectivas subjetividades inerentes a cada gênero. Como já foi dito anteriormente, cada criança quis ser identificada com o nome de um super-herói ou personagem, desse modo contamos com a participação de cinco meninas (Branca de Neve, Cinderela, Jasmine, Alice e Ariel) e quatro meninos (Homem-Aranha, Batman, Superman e Batman II). Com vistas a ressaltar a possibilidade de contribuições diferenciadas de meninos e meninas, inicialmente vamos descrever a contribuição das meninas e, posteriormente, a dos meninos.

As crianças foram solicitadas a tirar fotos dos seguintes E/A: parque, quintal, corredor, banheiro, sala e a entrada. Portanto, todas analisaram com suas fotos e interlocuções o E/A, contudo uma criança também quis tirar foto da escada e outra, da cozinha. Analisaremos a seguir os diferentes E/A na perspectiva das crianças.

### O parque

Com a câmera na mão as crianças foram solicitadas a tirar fotos de todos os espaços/ambientes (E/A), e a primeira foto de todas foi do parque. A escolha já indica o papel que esse E/A ocupa no imaginário das crianças. Com relação a esse aspecto, o documento **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** (BRASIL, 2009), analisado por Rosemberg e Campos, destaca a necessidade de a Educação infantil organizar E/A que favoreçam o direito a brincadeiras; que sejam amplos e possibilitem movimentos de: correr, subir, descer, pular, saltar e manter contato com elementos da natureza (brincar com água, areia, argila, tomar sol, visitar parque e zoológicos que lhes proporcione observar e respeitar os animais).

Bezerra (2013) destaca o parque como um E/A promotor da ação conjunta entre adultos e crianças e que possibilita brincadeiras, movimentos de correr, pular, subir, descer, escalar, atividades desafiadoras para as crianças, em contraposição ao espaço da sala, marcado pela limitação. Martins (2010) acrescenta também que as crianças preferem os espaços que lhes permitem ter liberdade para escolher de que e com quem brincar; procuram a segurança oferecida pela infraestrutura e evitam lugares onde possam se machucar. Conseqüentemente, Martins indica a preferência pelos espaços externos da instituição, pois estes favorecem a brincadeira e o contato com a natureza.

Para melhor ilustrar os aspectos ressaltados pelas crianças com relação a essa área aberta, podemos analisar inicialmente algumas fotos das crianças, tais como são vistas nas figuras 4, 5, 6, 7 e 8.



Fig. 4 – Foto do parque Ariel



Fig. 5 – Foto do parque Cinderela



Fig. – 6 Foto do parque Alice



Fig. 7 – Foto do parque Branca de Neve



Fig. 8 – Foto do parque Jasmine

Apesar de termos fotos de cinco meninas, exemplificamos com essas quatro fotos apenas os ângulos que elas escolheram para retratar esse E/A. Todas retrataram o parque a partir do local de entrada e apenas Ariel se aproximou mais do balanço para tirar a foto. Inicialmente, pode se destacar as seguintes características das fotos desse E/A: o piso cimentado, essa aspereza pode machucar as crianças em caso de queda; não tem cobertura, e o sol torna o uso dos brinquedos de ferro inviáveis para as crianças; o único brinquedo presente, que é um balanço de ferro, não tem recebido conservação e apresenta pontos de ferrugem.

Com relação às descrições das meninas sobre essas fotos, a primeira questão apresentada foi a seguinte: Por que tirou a foto desse local ou o que você quer falar sobre esse lugar. Os desdobramentos das respostas permitem assinalar que todas se reportam ao brincar, tais como as respostas abaixo:

*A gente brinca.* (Alice)

*Brinca de pula-pula.* (Ariel)

*Brincar.* (Branca de Neve)

*Eu gosto de brincar no balanço.* (Cinderela)

*Brinco no balanço.* (Jasmine)

Como se pode ver, as respostas das crianças estão coerentes com o documento **Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** e com as análises de Bezerra e Martins, quando asseveram que o brincar é apontado em espaços abertos.

Quando questionadas sobre de que brincavam e com quem brincavam nesse local, quatro disseram que brincavam no balanço com os coleguinhas e apenas uma informou que brincava de pula-pula. Esta última, ao ser questionada sobre a ausência de um pula-pula, informou que queria: *mudar isso aqui* (balanço), *colocasse pula-pula, e isso aí* (balanço) *ficava do lado*. Essa criança já se adiantou para a pergunta subsequente, quando questionamos o que elas gostariam que esse lugar tivesse. Nas suas resposta indicaram: desenho, pula-pula, escorregador, brinquedo, flores, borboletas, passarinho, foto, parque, piscina, escorregadeira, jardim. Portanto, para as meninas falta nesse E/A objetos decorativos (foto e desenho), mais brinquedos de parque (escorregadeira, pula-pula e piscina) e elementos da natureza (flores, jardim, borboleta e passarinho). A necessidade de contato com elementos da natureza e a preferência por E/A organizados esteticamente têm sido também confirmado nos estudos de Cassimiro (2012), que apontou a preferência das meninas por lugares onde elas possam brincar e com elementos da natureza, além de uma primazia pela estética do local. Desse modo, as indicações das meninas têm corroborado os estudos voltados para as análises das condições de infraestrutura da Educação Infantil e, nesse sentido, ressaltam também aspectos referentes à estética do espaço.

Quanto aos meninos, apenas um não começou suas fotos pelo parque, os demais assim o fizeram. Desse modo, fica evidente que oito, das nove crianças, iniciaram as fotos a partir do parque e confirmaram, assim, a relevância desse E/A para todos. Podemos ver nas figuras 9, 10, 11 e 12 as fotos tiradas do parque pelos meninos. Assim como as meninas, o ângulo escolhido pelos meninos também foi o local de entrada e apenas Superman tirou uma foto mais próxima do balanço.



Fig. 9 – Foto parque Homem-Aranha



Fig.10 – Foto do parque Batman



Fig. 11 – Foto do parque de Batman II



Fig. 12 – Foto do parque de Superman

No que diz respeito aos aspectos ressaltados nesse E/A, os meninos afirmaram que nesse lugar brincam de: correr, pega-pega, cachorro, gato e no balanço. São atividades de movimento, que têm sido enfatizadas, não só nos estudos já citados nas análises das indicações das meninas, como em estudos como nos de Dias e Farias (2007), que afirmam a necessidade de se pensar a rotina do E/A da Educação Infantil, que atenda às necessidades das crianças para superar obstáculos, movimentar, correr, pular, cantar, escorregar, subir, descer, saltar e brincar, levando-as a se sentirem protegidas e seguras.

A terceira questão indicada pelos meninos foi que gostariam que esse espaço tivesse mais elementos, como: pula-pula, escorrega, espaço para brincar de esconde-esconde, brinquedos e mangueira (de água). Essas indicações são semelhantes às das meninas, com exceção da mangueira. Batman foi o que mais detalhou os aspectos que indicou para o parque ao afirmar que “podia ter outro pai [...] para ter mais dinheiro [...] para comprar mais coisas”, tais como: um escorrega, um pula-pula gigante e um circo. Como se pode constatar, interessa às crianças, tanto aos meninos quanto às meninas, que esse espaço aberto possibilite atividades de movimento. Contudo, diferentemente das meninas, os meninos não indicaram elementos para decoração ou coberturas que viabilizassem o uso desse espaço em dias de chuva ou quando o sol estivesse muito quente.

Quanto aos elementos da natureza que foram citados pelas meninas para esse E/A, Batman II também aponta tal aspecto, como está relatado abaixo na transcrição de suas falas:

*C – Queria que tinha um jardim.*

*P – Um jardim aqui por quê?*

*C – Por que foi.*

*P – Pra que seria um jardim aí?*

*C – Pra mim brincar, arrancar as flores pra minha professora.*

*P – Você gosta de dar flores às professoras?*

*C – Ram, ram.*

*P – Por quê?*

*C – Por que é.*

*P – O que mais que poderia ter nesse jardim?*

*C – Pé-de-pau.*

*P – O que é pé-de-pau?*

*C – Pé de pau que tem goiaba.*

*P – Árvore?*

*C – Sim, que tem um lá fora.*

*P – Por que você queria que tivesse árvore aqui?*

*C – Por que foi.*

*P – Pra que seria essa árvore?*

*C – Pra mim ficar debaixo.*

*P – Hum, por que você gostaria de ficar debaixo?*

*C – Por causa que tem sombra.*

Nesse diálogo, percebemos que a criança demonstra interesse em ter contato com elementos da natureza, bem como ele explica os motivos pelos quais esses elementos seriam necessários. O jardim, para dar flores às professoras e as árvores, pela proteção da sombra. Cabe destacar que essa criança reside na zona rural e essas indicações podem evidenciar a sua relação mais próxima com elementos da natureza e corroborando os estudos de Cassimiro (2012), quando apontou este interesse citado por crianças do meio rural.

### **Sala**

As crianças foram solicitadas a tirar duas fotos da sala. Desse modo, pretendíamos que elas dedicassem mais tempo para esse E/A, tendo em vista que ali permanecem por um período maior na rotina da escola. As análises feitas pelas meninas da primeira foto da sala revelaram que elas escolheram ângulos diferentes, sendo que duas (figuras 13 e 14) preferiram fotografar o quadro, que indica a importância dada ao mesmo, e três meninas (figuras 15, 16 e 17), o fundo da sala, portanto deram prioridade às mesas e cadeiras, o que sugere a escolha do lugar ocupado por elas na sala, onde fazem o lanche, brincam com colegas e fazem as atividades. Para confirmar essas afirmativas vamos analisar as transcrições dos processos de interlocução.



Fig. 13 – Foto da sala Cinderela



Fig. 14 – Foto da sala Alice



Fig. 15 – Foto da sala Jasmine



Fig. 16 – Foto da sala Ariel



Fig. 17 – Foto da sala de Branca Neve

Quanto à análise das transcrições, foi perguntado, sobre a primeira foto da sala, o que fazem nesse lugar:

*Brinca, faz letrinha.* (Cinderela)

*No quadro é pra a gente escrever.* (Alice)

*Trabalhar.* (Branca de Neve)

*Faço atividade, bala, brinco na cadeirinha.* (Jasmine)

*Brinca de correr.* (Ariel)

Podemos observar que as respostas das crianças indicam uma prevalência pelo brincar (3). Embora as atividades pedagógicas de leitura e escrita (2) também tenham sido citadas por elas, é o brincar na sala que predomina na fala das crianças. Esse mesmo interesse é observado nos estudos de Ponte (2014).

Quando mais adiante essas questões foram aprofundadas no processo de interlocução, Alice disse:

*P – O que você escreve aí no quadro?*

*C – Com giz é [...] tia manda... números, letras. Aí tia vai contar, aqui eu conto mais tia.*

*P – Conta o quê?*

*C – Zero, um (conta até 15 apontando para os números).*

*P – Tem mais alguma coisa sobre esse lugarzinho aqui da sua sala que você queria falar?*

*C – Os cadernos.*

*P – O que tem os cadernos?*

*C – Pra escrever.*

*P – Escrever o quê?*

*C – É... quando tia manda fazer tarefa.*

Diante do exposto, fica evidente que a ênfase dada ao trabalho pedagógico é caracterizada pelo processo de escolarização na Educação Infantil, em detrimento do brincar que é uma das principais linguagens da criança. Conforme nos aponta Kramer (2008), o trabalho pedagógico não deve significar escolarização (crianças presas à carteira e professor no quadro). Para a autora, pedagógico é entendido de forma interdisciplinar, como literatura, música, teatro, dança, incluindo, assim, as dimensões históricas, culturais, éticas e estéticas dos conhecimentos produzidos pelo ser humano.

Ao questionar as crianças sobre o que mais elas gostariam que tivesse nesse lugar, elas responderam: nada, árvore, pula-pula, piscina de bolinha, piscina de água, brinquedos. Percebemos aí, mais uma vez, as preferências das crianças pelo contato direto com elementos da natureza e brinquedos, conforme salientaram as autoras Cassimiro (2012) e Martins (2010). Documentos do MEC referentes à Educação Infantil, como: **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica** (2012), também preconizam que as instituições de Educação Infantil possuam jardim (onde as crianças entrarão em contato com elementos da natureza) e parque, com vistas a promover a brincadeira e o movimento ao ar livre, bem como o contato das crianças com diferentes brinquedos.

Ao convidar as crianças para tirar a segunda foto da sala, identificamos que as meninas diversificaram o interesse, sendo que: duas retrataram as mochilas (figuras 18 e 19), duas continuaram centradas nas atividades de linguagem escrita (figuras 20 e 21) e apenas uma criança continuou focada no quadro (figura 22). O que indica um E/A voltado para o processo de alfabetização.



Fig. 18 – Segunda foto da sala Cinderela



Fig. 19 – Segunda foto da sala Jasmine

Fig. 20 – Segunda foto da sala Ariel  
Neve

Fig. 21 – Segunda foto da sala Branca de Neve



Fig. 22 – Segunda foto da sala Alice

Ao questionarmos o que fazem nesse lugar, responderam:

Alice – *Nada.*

Jasmine – *Boto minha mochila.*

Cinderela – *Brinco.*

Ariel – *Brincar.*

Branca de Neve – *Fazer coisa... Escrever.*

Como se pode ver, mais uma vez duas meninas se reportam ao brincar e uma ressalta a atividade de escrita (Branca de Neve), tendo em vista que tirou retrato do quadro. Estas duas atividades estão sempre presentes nas fotos da sala, porém as outras duas deram respostas diferentes, pois parecem ter optado por ângulos aleatórios. Para

verificar se as duas fotos foram tiradas sem propósitos específicos, procuramos analisar os desdobramentos das falas dessas duas crianças. O diálogo com Alice foi o seguinte:

*C – a, b, c (leu todo o alfabeto). Minha letra, ó.*

*P – Qual é a sua letra, como é o nome dela?*

*C – A, essa (apontou todas as letras que formam o nome dela).*

*P – Muito bem Alice, parabéns!*

Alice, que inicialmente disse que não fazia nada nesse lugar, no transcorrer do diálogo explicou que aprende as letras do próprio nome e apontou para cada uma na ordem correta. Quanto a Branca de Neve, o diálogo foi o seguinte:

*P – O que mais você gostaria de falar sobre esse lugar?*

*C – Nada, só brincado.*

*P – Ah! Tb tem uns brinquedos aqui, não é? E o que você faz com esses brinquedos aí?*

*C – Brinco.*

*P – Que dia, todo dia ou não?*

*C – Todo dia e de vez em quando.*

*P – Ah! Vocês podem ir lá pegar os brinquedos, ou como que é?*

*C – Não, minha tia que pega.*

*P – Sua tia pega e faz o quê?*

*C – E bota pra nós brincar.*

*P – E vocês brincam de quê?*

*C – De mamãe e filhinha.*

*P – Como é brincar de mamãe e filhinha?*

*C – Filha, mãe e pai e tia.*

*P – Se você pudesse mudar esse lugar dos brinquedos você faria o quê?*

*C – Nada.*

*P – Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre esse lugar?*

*C – Hum, nada.*

Percebemos que Jasmine, apesar de ter limitado a explicação inicialmente, ao se referir à mochila, no desdobramento relatou que brinca de faz de conta nesse lugar. Com esta resposta, mais uma vez o brincar aparece nas análises das crianças, inclusive nos espaços em que os adultos restringem essas atividades. Mesmo que, o brincar se configure como uma atividade que pode ser descrita com a mesma conotação que uma criança deu para o estudo de Ponte (2014). No seu estudo, a autora registrou e analisou o papel do brincar para as crianças, ao mesmo tempo em que relacionou suas falas com as contribuições de Vigotski. As crianças se reportavam ao brincar como uma atividade que era divertida, boa e importante e, ao fazer uma analogia com as análises de Vigotski, Ponte destacou: “se assemelham às das crianças, quando ressaltam que o brincar é fundamental (ou importante nas

palavras das crianças) e preenche suas necessidades (é bom)” (PONTE, 2014; p. 127).

Com esta discussão, podemos afirmar que o brincar esteve presente em quatro das cinco respostas das meninas, o que permite assegurar a relevância dessa atividade para essa faixa-etária e o cuidado que a Educação Infantil deve dedicar ao brincar.

Assim como as meninas, os meninos também foram convidados a tirar duas fotos da sua sala para que tivessem a oportunidade de explorar melhor o E/A no qual passam a maior parte do tempo na escola. Observamos que os meninos preferiram ângulos diferentes. Batman II fotografou apenas a árvore no fundo da sala, o que confirma sua preferência por elementos da natureza, ou que a represente (figura 23); Superman preferiu fotografar o lugar dos brinquedos, o que indica sua primazia pelo brincar (figura 26); enquanto os dois demais (figuras 24 e 25) escolheram tirar foto dos E/A da sala que estão relacionados diretamente com a leitura e a escrita, o que revela a forte presença dessas duas linguagens. As escolhas podem ser observadas nas figuras abaixo e melhor compreendidas a partir da análise das interlocuções:



Fig. 23 – Foto da sala Batman II



Fig. 24 – Foto da sala Homem-Aranha



Fig. 25 – Foto da sala Batman



Fig. 26 – Foto de Superman

Na análise das transcrições, perguntamos a cada menino: o que você faz nesse lugar ou o que você quer falar sobre esse lugar.

Batman – *sabe vamos contar aqui viu... zero, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito e nove. Vamos ver essas formas... olha, quadrado, triângulo, círculo e retângulo.*

Homem-Aranha – *tem mesa, tem cadeira, tem flores, tem negócio assim, ó... triângulo, quadrado, círculo.*

Superman – *porque as tia dá os brinquedo pra nós pra brincar que tem aqui na sacola, depois eu vou brincando e pegando os brinquedinho, tem o helicóptero.*

Batman II – *eu brinco mais minha mãe.*

As respostas dadas pelos meninos indicam um equilíbrio entre as atividades que priorizam a linguagem matemática e o brincar, pois dois deles deram ênfase, tanto no ângulo das fotos, quanto em suas respostas, às atividades relacionadas com a linguagem matemática. E os outros dois se reportaram ao brincar; sendo que um deles tirou foto somente da árvore que decora a sala, mas ao ser questionado sobre o que faz nesse lugar respondeu, “eu brinco”; enquanto o outro tirou a foto do local onde a professora guarda os brinquedos, deixando claro sua preferência pelo brincar, tal como no trabalho de Ponte (2014). Podemos perceber que o interesse das crianças se divide entre as linguagens escolarizantes e a linguagem do brincar, o que também poderá ser visto na sequência da interlocução com as crianças.

Ao perguntar o que mais você faz nesse lugar, eles responderam:

Homem-Aranha – *aqui (aponta para o quadro de giz) ler as letrinha, desenhar, fazer meu nome*

Batman – *eu sei as cores ó... verde, rosa, laranja, azul, roxa.*

Batman II – *eu brinco [...] faz a prova, fazer atividade de pintar de cobrir [...]desses números aí.*

Superman – *brinca todos os dias.*

Mais uma vez, como se pode ver, as crianças continuam divididas entre as atividades relacionadas a conteúdos e ao brincar. As respostas de Homem-Aranha, Batman e Batman II deixam claro que os mesmos convivem com um ambiente que se propõe a promover a aquisição da linguagem escrita. De acordo com Dias e Farias (2008), a proposta pedagógica da Educação Infantil não pode está centrada na aquisição da linguagem escrita, esta etapa educacional deve criar um ambiente letrado, proporcionando à criança pequena o contato com a língua escrita e despertando nela o desejo de fazer o uso dessa linguagem. Já a resposta de Superman contempla apenas o brincar e a de Batman II se refere às duas atividades, o que indica a importância que ambos conferem ao brincar, linguagem específica da criança, conforme Vigotski (2007).

Merece destaque, ainda, a fala do Homem-Aranha, que, ao ser questionado sobre o que gostaria que tivesse nesse lugar, respondeu que gostaria que tivesse um cantor para que ele e seus colegas pudessem ouvir música e também uma bateria, baixo e violão para fazer muito barulho, porque é bom e divertido para todos. Foi perguntado a ele se fizesse uma reforma na sala o que ele gostaria que mudasse naquele lugar, ele respondeu que fossem colocados instrumentos. A presença da música na Educação Infantil, segundo Dias e Farias (2008), contribui para a formação humana das crianças, pois ela permite à criança expressar seus sentimentos e ideias, além de aproximá-las das diferentes culturas. Ao chegar à escola, as crianças já trazem suas preferências musicais, no entanto, cabe ao professor ampliá-las, promover o contato das crianças com os diferentes gêneros musicais, ensinando-as a reconhecer os diversos sons emitidos pela natureza, como: o canto dos pássaros, os sons emitidos por outros animais, o barulho do vento balançando as árvores, o som da água da chuva, do mar, da cachoeira etc. Outra forma de contribuir para que as crianças descubram diferentes tipos de sons é levar para sala uma variedade de objetos que podem emitir sons e orientá-las na produção de diversos sons e ritmos.

Ao serem solicitados a tirar a segunda foto da sala, cada criança escolheu um ângulo diferente. Cabe ressaltar que apenas três meninos participaram, Superman não participou.<sup>15</sup> O primeiro deles fotografou o lugar dos números, das vogais e das formas geométricas (figura 27), o que revelou seu interesse pelo processo de escolarização. O segundo menino, ao fotografar o cantinho onde a professora guarda os brinquedos (figura 28), expressa claramente seu interesse pelo brincar. O terceiro menino tirou a foto da mesa onde senta com os colegas (Figura 29), mas ao ser questionado sobre o que faz nesse lugar, ele respondeu, “eu brinco”. Dessa forma, fica evidente mais uma vez a presença do brincar na Educação Infantil na perspectiva ou na lente das crianças, como afirma Cassimiro (2012).



<sup>15</sup> A criança faltou às aulas por alguns dias e não foi possível concluir tirar a última foto.

Fig. 27 – Seg. foto da sala Homem-Aranha

Fig. 28 – Seg. foto da sala Batman



Fig. 29 – Seg. foto Batman II

Na análise da transcrição do processo de interlocução com os meninos perguntamos: por que você tirou foto desse lugar ou o que você faz nesse lugar?

Batman – *eu gostaria, e se essa bola... não dá pra jogar bola?*

Homem-Aranha – *porque tem as palavrinhas, ó: corta o dedo, que fala ai; cai da escada, fala ui.*<sup>16</sup>

Batman II – *eu sento e brinco.*

Ao olhar mais atentamente a figura 28 é possível constatar que a bola está entre uma caixa verde-claro e um pequeno balde verde-escuro em cima do armário, mas a criança expressa seu desejo de que a bola estivesse embaixo para que ele pudesse brincar com ela. Outra observação interessante acerca dessa foto se refere ao balde e à sacola de brinquedos que se encontram no chão ao lado do armário, descrita na interlocução a seguir:

P – *E o que mais que você tem a falar sobre esse lugar?*

C – *Hum... sabe esses brinquedo que tá aí, tia num... esse brinquedo aí... num... tá nesse balde.*

P – *Tá, estou vendo, tem o que esse brinquedo?*

C – *Oh, tia não deixa brincar com esses brinquedos que tá no balde, mas na sacola deixa.*

O fato de a professora controlar os brinquedos na sala, mantendo-os longe do alcance das crianças, ou deixar que elas brinquem com alguns brinquedos, e outros não, é um fenômeno revelador da maneira como ela dispõe o E/A da sala, pois demonstra que o local é organizado pela professora. Esse é um dado presente também na pesquisa de Bortolotti (2012), que em seus registros de observações constatou que a organização do material pedagógico na sala, na maioria das vezes, não estava ao alcance das crianças, fato confirmado pela maioria das professoras na

<sup>16</sup> Na parede tem um cartaz com algumas interjeições (ai, ui, ei, oi).

entrevista, que disseram ordenar o espaço de modo que favoreça o seu trabalho, ou seja, o trabalho planejado por ela no propósito de manter a atenção das crianças voltada apenas para as atividades do conteúdo alfabetizador, como a reprodução de letras e números. Essa atitude da professora contradiz os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), que estabelece para o trabalho do professor, ao organizar o ambiente pedagógico, basear-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses das crianças.

Como podemos perceber, a análise das fotos da sala, tanto das meninas quanto dos meninos, permite afirmar que se interessaram por fotografar, na maioria das vezes, os E/A voltados para as linguagens do brincar, da leitura e da escrita. No processo de interlocução, essa preferência das crianças ficou mais acentuada ainda. Embora as linguagens da leitura e escrita tenham estado presente na fala dos meninos e meninas, a primazia pelo brincar se sobressaiu para ambos os sexos.

O registro do caderno de campo<sup>17</sup> ratifica o exposto acima, pois a aula desse dia era sobre o “amiguinho L” e, após explicar o assunto, a professora solicitava que cada criança fosse ao quadro escrever a letra L. Nesse momento, observei que as crianças tinham que ficar sentadas nas mesinhas em silêncio, enquanto esperavam sua vez de ir ao quadro. No entanto, elas começaram a brincar de aniversário, de basquete, batiam palmas, mexiam-se, enfim, expressavam seu desejo de brincar e se movimentar, apesar do ambiente não favorecer as diferentes brincadeiras. Esse comportamento das crianças de driblar os adultos que ignoram sua necessidade de brincar foi registrado também nos estudos de Ponte (2014), pois observou que as crianças brincavam com seus materiais escolares enquanto a professora dava aula e exigia delas silêncio e atenção.

### **Foto do corredor da entrada**

As cinco meninas foram convidadas a tirar foto da entrada da escola, três tiraram fotos do corredor de entrada, sendo que duas escolheram um ângulo mais amplo, pegando todo o corredor e alguns dos trabalhos deles expostos nesse corredor (figura 31 e 32); uma menina direcionou sua lente para três quadros na parede do corredor que retratam flores (figura 33); as outras duas escolheram

---

<sup>17</sup> Dia 8/9/2015.

fotografar o lado de fora da escola (figura 30). Como uma menina fotografou apenas o nome da escola, a foto dela não aparece no trabalho para não divulgar o nome da instituição pesquisada.



Fig. 30 – foto Alice



Fig. 31 – foto Jasmine



Fig. 32 – foto Ariel



Fig. 33 – foto Branca de Neve

No processo de interlocução, ao perguntar para as três crianças que fotografaram o corredor de entrada o que elas faziam nesse lugar, obtivemos as seguintes respostas: “brinco com minhas colegas”; “nada”; “busco merenda”; “lavar a mão e fazer xixi”. Ao perguntarmos o que mais que você faz nesse lugar, as respostas foram: “nada”; “ir para a sala”; “correr para o corredor seguinte” (o corredor do recreio). As respostas das crianças parecem indicar um desinteresse em falar sobre esse espaço, pois na tentativa de aprofundar, na interlocução, sobre o referido espaço, perguntamos às meninas o que elas gostariam que tivesse nesse lugar, e, mais uma vez, elas não manifestaram desejo de continuar a falar e responderam: “não sei”; outra criança silenciou, dando a entender que não sabia ou não queria responder; apenas a terceira menina respondeu que gostaria que tivesse bonecas.

Percebemos que apenas uma menina respondeu “brincar”, mas quando perguntamos de que, ela respondeu de correr e apontou para o corredor do recreio. Esta mesma criança, no decorrer da interlocução, sinalizou que gostaria que tivesse bonecas

naquele lugar. Como se pode perceber, esse corredor de entrada, apesar de ser colorido, um local onde são expostos alguns trabalhos das crianças, não possui brinquedos, nem oferece possibilidades de brincadeira para as crianças, sendo usado apenas como passagem para outros espaços da instituição. Sendo assim, inferimos que tenha sido este o motivo pelo qual as crianças não prolongaram suas falas sobre o mesmo.

Esse mesmo comportamento, aparentemente marcado pelo desinteresse em falar sobre o espaço interno da entrada da escola, foi apresentado na interlocução das duas meninas que fotografaram a entrada externa da instituição. Quando perguntamos como você gostaria que fosse a entrada de sua escola, uma menina respondeu: “queria que tivesse flores como tem na rua”; a outra silenciou e depois não disse nada. Em seguida, foi perguntado o que fazem nesse lugar, e ambas responderam: “tirar foto”. Foi questionado também se teria mais alguma coisa que elas gostariam de falar sobre esse lugar, e elas responderam: “nada, não”.

Nesse sentido, pode ser que as crianças não encontraram nada nesses espaços que lhes chamasse a atenção, haja vista que os corredores da instituição não estão de acordo com o que indica a proposta dos Parâmetros de Infraestrutura (BRASIL, 2006, p. 31), de: “Alternar espaços-corredores com espaços-vivência promove uma dinâmica espacial na qual as pessoas se encontram, trocam experiências ou simplesmente se sentam e descansam.” Tais corredores não dispõem dessa característica, uma vez que não possuem bancos, cadeiras, tapetes ou qualquer outro móvel capaz de identificá-los como espaços promotores da interação ao que indicam as respostas das meninas.

Os meninos também foram solicitados a tirar fotos da entrada da escola, cabe salientar que apenas três meninos tiraram foto, pois Homem-Aranha<sup>18</sup> não participou da foto desse lugar. Quanto ao ângulo escolhido para a foto, dois meninos escolheram praticamente o mesmo, tomaram distância e fotografaram o portão de entrada da escola, mostrando os cartazes que estavam na parede (figuras 34 e 35). O outro menino preferiu tirar foto do portão do lado de fora da escola, o que nos leva a inferir que o mesmo preferiu fotografar a pintura da parede externa da escola (figura 36).

Observamos que meninos e meninas direcionaram suas lentes para ângulos diferenciados, enquanto os meninos enfatizaram o portão de entrada, as meninas preferiram registrar o corredor. Apenas uma menina e um menino escolheram fotografar

---

<sup>18</sup> Por motivo de doença, faltou algumas aulas.

do lado de fora da escola, como ambos fotografaram a pintura da parede, deduzimos que podem ter sido atraídos pela paisagem desenhada.



Fig. 34 – foto Superman



Fig. 35 – foto Batman



Fig. 36 – foto Batman II

Durante a interlocução com os dois meninos que fotografaram o portão e o corredor no mesmo ângulo, perguntamos: o que você faz aí nesse lugar? Superman disse que não sabia, só ficava sentado ali. Então indagamos o que fazia sentado ali, e ele disse que ficava prestando atenção no que a professora falava, mas ao perguntarmos sobre o que falava a professora, ele respondeu que não sabia. Essa resposta pode indicar que no corredor de entrada ele não conseguiu ou não quis apontar nada. Contudo, quando perguntamos o que ele gostaria que tivesse naquele lugar, Superman sorriu e respondeu: “um bocado de brinquedo”. Assim, ele deixa claro que seu desejo era brincar, mas aquele espaço não oferece essa possibilidade. Diferente de Superman, quando inquirimos Batman sobre o que fazia nesse lugar, ele respondeu: “aí, não dá pra brincar, não”. Então perguntamos a ele por que não dava, e ele disse: “porque isso aí é só um corredor, é só um corredor pequeno”.

A resposta de Batman é objetiva, ele critica o espaço do corredor ao apontar que é pequeno e não dá para brincar, expressando, assim, claramente sua insatisfação com o lugar. Percebemos também que esse espaço não é organizado pelas professoras de modo a proporcionar às crianças a possibilidade de brincar, de explorar o movimento, de correr, de fazer atividades coletivas, como indica os teóricos da Educação Infantil e

documentos referentes a essa etapa educacional. Durante as observações, está registrado no caderno de campo que esse espaço era usado coletivamente apenas na segunda-feira para cantar o hino nacional (eles cantam de pé) e na sexta-feira para contar uma história. Nesse momento, as crianças se sentam no chão para ouvir histórias que são, na maioria das vezes, dramatizadas, e ao terminar, as crianças vão para a sala em fila, turma por turma, juntamente com a professora.

Ao perguntarmos ao Batman se a diretora fosse fazer uma reforma naquele corredor, o que ele gostaria que ela fizesse, ele abriu os braços e disse: que colocasse um corredor assim, corredor maior, com cadeiras. Então perguntamos por que, e mais uma vez ele respondeu: “por que nesse espaço não dá pra brincar, por isso.” A análise feita por Batman do espaço do corredor deixa evidente críticas ao espaço que frequentam ao apontar o que gostariam que fosse modificado em tal E/A. Essas críticas aos ambientes escolares também pode ser vista no trabalho de Cassimiro (2012), no qual as crianças sinalizaram, em fotos e falas, os lugares da escola que não gostavam devido ao fato de esses espaços serem sujos, oferecerem riscos à saúde e segurança delas e possuírem obstáculos à sua movimentação.

Quanto ao Homem-Aranha, que também fotografou o portão da escola do lado de fora, na interlocução com ele, a primeira pergunta foi: por que você escolheu tirar foto desse lugar? Ele respondeu, porque tem esse bonequinho aqui, apontando para o desenho, o que confirma nossa hipótese inicial de que a criança havia sido atraída pelo desenho no muro da escola. Ao perguntarmos o que fazia nesse lugar, ele disse que ficava ali sentado tirando as folhinhas<sup>19</sup> com os amigos e colegas. A terceira questão foi, se você pudesse, o que mudaria na entrada da sua escola? O menino respondeu que queria um jardim e um cachorrinho para ele brincar. Nessa resposta percebemos que a criança queria que a escola lhe proporcionasse um contato maior com a natureza, essa indicação da criança está presente também na pesquisa de Cassimiro (2012).

#### **Foto do quintal do casarão da igreja (as crianças não têm acesso)**

Solicitamos às meninas que tirassem fotos do quintal do casarão da igreja que elas não têm acesso, mas uma delas (Cinderela) se recusou, não quis tirar foto desse lugar. Então respeitamos a vontade dela, e só quatro meninas fotografaram esse espaço.

---

<sup>19</sup> As folhinhas são de flores que estão plantadas no canteiro da entrada da escola.

Três meninas escolheram ângulos parecidos, elas se afastaram e fotografaram a rampa de acesso ao quintal (figuras 37, 38 e 39). E uma menina pediu ajuda para subir na rampa e fotografar o quintal (figura 40). Ao que nos parece, tal atitude revela seu desejo de ir ou mesmo ver esse espaço que lhes é proibido, por oferecer risco à segurança das crianças.



Fig. 37 – foto Ariel



Fig. 38 – foto Jasmine



Fig. 39 – foto Branca de Neve



Fig. 40 – foto Alice

Ao partirmos para a análise das transcrições da fala das crianças sobre as fotos, a primeira pergunta foi: Por que tirou a foto desse local ou o que você quer falar sobre esse lugar? No decorrer da interlocução, de acordo com as respostas das crianças, ficou evidente que elas nunca foram a esse local e não desejam ir, pois têm medo. Como podemos constatar abaixo:

*Não, nada.* (Alice)

*Ninguém pode brincar aí, que cai.* (Jasmine)

*Silencia [...].* (Alice)

*Que tem um balde.* (Branca de Neve)

Tais respostas nos leva a interpretá-las como recusa ou dificuldade das crianças em falar sobre esse lugar, mas nos desdobramentos de tais questões merece destaque quando perguntamos às crianças – Você vem sempre a esse lugar ou o que você faz nesse lugar?

*Nada [...] por que é perigoso. [...] Cai machuca e morre.* (Jasmine)

*Não [...] por que tia não deixa.* (Ariel)

*Não, por que cai e fica todo machucado e morre.* (Alice)

Com essas respostas as crianças demonstraram reconhecer um espaço que lhes oferece perigo e, por isso, elas se mantêm longe, ou por iniciativa própria, ou porque a professora as proibiu de frequentá-lo, o que pode justificar o distanciamento de algumas até no momento de tirar a foto. Essas mesmas respostas das crianças pequenas em reconhecer os espaços que lhes oferece perigo também podem ser observada na pesquisa de Cassimiro (2012), quando foram solicitadas a fotografar os espaços que não gostavam na instituição. Elas tiraram fotos dos locais sujos, perigosos para a saúde e a segurança, bem como de espaços que possuem obstáculos à sua movimentação. Na pesquisa de Martins (2010), as crianças também expuseram sua preferência por locais cuja infraestrutura lhes ofereça segurança e procuraram evitar espaços onde pudessem se machucar.

De acordo com Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), as unidades de Educação Infantil devem ser fundamentadas nos princípios de desenvolvimento sustentável, acessibilidade, segurança e conforto para as crianças. Dessa forma, a infraestrutura das instituições de Educação Infantil deve atender aos anseios e necessidades de todos os participantes do processo educacional infantil, sobretudo ao direito das crianças à segurança em todos os espaços da escola, sejam eles interno ou externos.

Salientamos, ainda, que duas crianças manifestaram o desejo de brincar nesse espaço. Quando perguntamos se a diretora fosse fazer uma reforma naquele lugar o que elas gostariam que fosse feito, Jasmine respondeu: “uma barbei.” Ao questionarmos mais uma vez as meninas sobre o que gostariam de fazer nesse espaço, Ariel respondeu: “de brincar de cantar e dançar, [...]com minhas colegas.” Mais uma vez, o brincar aparece na fala das crianças, mesmo em um espaço considerado por elas como perigoso e proibido, o que evidencia a importância do brincar para a criança, como afirma Vigotski (2007, p. 112): “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança.” Sendo assim, as crianças estão constantemente movidas pelo desejo de brincar, mesmo quando as condições ambientais não lhes favorece a brincadeira.

Ao inquirimos os quatro meninos para tirar fotos do quintal do casarão, eles escolheram ângulos e tiveram atitudes muito semelhantes às das meninas, pois dois meninos tiraram a foto da rampa (figura 41 e 42); o outro desejou fotografar o quintal e me pediu para levantá-lo para que pudesse ver o que tinha após a rampa (figura 43). E

assim como as meninas, um menino também (Batman) não quis fotografar esse lugar, com a câmera nas mãos ele se dirigiu para a escada e a fotografou (figura 44). Podemos inferir a partir desses ângulos que os meninos demonstraram curiosidade em relação a esse espaço, o que podemos atribuir ao fato de este ser um lugar considerado perigoso e, por isso, proibido às crianças.



Fig. 41 – foto Superman



Fig. 42 – foto Homem-Aranha



Fig. 43 – foto Batman II



Fig. 44 – foto Batman (escada)

Com relação às descrições dos meninos sobre as três primeiras fotos, a primeira questão apresentada foi a seguinte: Por que tirou a foto desse local ou o que você quer falar sobre esse lugar? Obtivemos as seguintes respostas:

*Manga.* (Superman)

*É que: a árvore, o sol, os capim, tem o céu...* (Homem-Aranha)

*Por que tem um pé de manga aqui, que tá cheio de manga.* (Batman II)

As respostas dos meninos revelam o que outras pesquisas também já apontaram, que as crianças têm interesse em manter contato com elementos da natureza. No trabalho de Martins (2010), a pesquisadora relata que a instituição pesquisada possui um amplo espaço externo com parque, areia, gramado, um canteiro com plantas decorativas e flores, três árvores e uma pequena horta. Esse espaço proporciona às crianças o contato com a natureza através das visitas ao canteiro, onde elas observam plantas e pequenos insetos, além de visitar a horta e participar do plantio, cultivo e colheita das

verduras, que depois são transformadas em saladas e servidas nas refeições das próprias crianças.

A experiência descrita na dissertação de Martins é enriquecedora para as crianças em idade pré-escolar, pois as coloca em contato com a linguagem (natureza e sociedade) e promove tanto uma rica interação social entre as crianças, quanto uma interação das crianças com a natureza, que se configura em momentos de aprendizagem.

Nos desdobramentos das questões seguintes, as crianças continuam a manifestar seu interesse de brincar em contato com elementos da natureza, como se pode ver na interlocução a seguir:

*P - E você vai a esse lugar?*

*C - Não!!! Por que é alto demais [...] só com uma escada e aqui não tem escada.*

*P - Pra que você quer descer?*

*C - Pra ver, pra brincar de correr, de areia.*

*P - Ah! Brincar de areia? E tem areia lá embaixo?*

*C - Tem!*

*P - Você gostaria que, cá em cima, também tivesse areia?*

*C - Sim! [...] Que é bom, nós faz comidinha, nós [...] pega os capim pra fazer que é a salada.*

*P - Você gosta de brincar de comidinha?*

*C - É bom brincar de comidinha [...] catar frutas na árvore tem.*

*P - Pra que você gostaria de catar frutas?*

*C - Pra lavar e depois comer.*

Podemos observar que a inadequação do espaço impede de poder brincar e manter contato com elementos da natureza. Tal situação empobrece a qualidade das experiências que as crianças poderiam vivenciar nas instituições de Educação Infantil ao ter contato com elementos da natureza, pois, de acordo com Vigotski (2007), é na idade do pré-escolar que o brinquedo se torna uma atividade de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, uma vez que ele é responsável pela transição do campo do objeto (real) para o do pensamento (imaginário).

Outro aspecto a ser observado se encontra na interlocução com Batman II, quando lhe perguntamos: se fizéssemos uma reforma nesse lugar o que você gostaria que mudasse? O menino sorriu e disse: “isso, isso, isso (apontando para as paredes, muro e pilastras) [...] tirasse.” Então perguntamos a ele para quê? Ele disse: “pra mim ver o lado de fora.” A análise feita pela criança é uma crítica ao antigo modelo escolar, pois, segundo os estudos de Horn (2004) fundamentada em autores como Lima (1989), Fischer (1999) e Foucault (1989), a arquitetura das escolas, das prisões e dos hospitais foi projetada para impor a disciplina e o controle aos seus usuários, impedindo-os de ter

contato com o mundo externo. Por isso, os muros são sempre altos, e, às vezes, as janelas também o são, para evitar que as crianças e alunos vejam o mundo além da sala de aula, principalmente nas instituições de Educação Infantil, que em sua maioria não cumprem o estabelecido pelos documentos oficiais que prescreve janelas na altura das crianças para que elas tenham contato visual com o mundo externo à sala.

Na última foto dessa seção, Batman escolheu fotografar a escada que fica entre o corredor do recreio que dá acesso ao parque e o corredor da merenda. Ao ser inquirido sobre sua escolha, ele disse que foi porque a escada sobe e desce. Perguntamos o que ele gostaria que tivesse naquela escada, e ele respondeu que tivesse um tapete, pois a escada é muito suja, e assim ficaria mais bonita. Podemos identificar nessa análise uma preocupação de cunho estético por parte do menino, o que também aparece nos estudos de Cassimiro (2012), o interesse das crianças com a beleza e higiene dos espaços, ao mesmo tempo que rejeitam brincar em lugares considerados feios, sujos e perigosos.

#### **Foto do corredor da merenda**

Ao serem convidadas para fotografar o corredor da merenda, as cinco meninas escolheram ângulos diferenciados, sendo que duas resolveram tirar foto da bonequinha que fica suspensa em um balanço onde elas não alcançam e me pediram ajuda, o que nos fez inferir que as meninas pareciam desejar brincar com aquela boneca que se encontrava fora de seu alcance (figura 45 e 46); as outras duas preferiram direcionar sua câmera para todo o corredor e mostrando as plantas na parede (figura 47 e 48). Uma das meninas não se interessou por fotografar esse corredor e se direcionou para a cozinha (embora esse espaço não estivesse nos planos da pesquisa, respeitamos a vontade da criança); essa foto também será aqui analisada (figura 49).

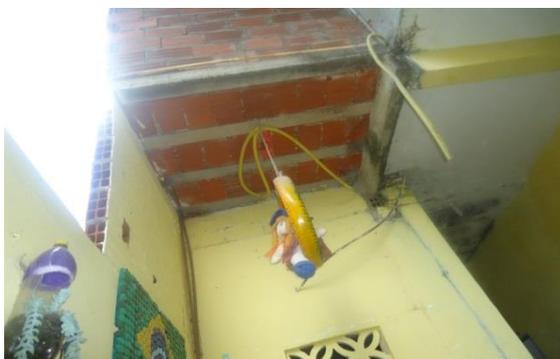


Fig. 45 – foto Alice

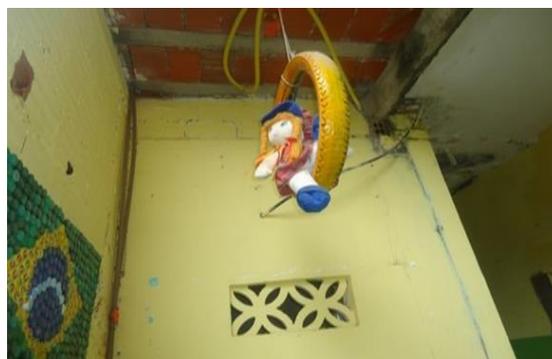


Fig. 46 – foto Ariel



Fig. 47 – foto Cinderela



Fig. 48 – foto Branca de Neve



Fig. 49 – foto Jasmine (cozinha)

A primeira pergunta feita às crianças foi a seguinte: o que você faz nesse lugar? Duas meninas responderam, “eu brinco”; uma respondeu, “eu brinco no balanço”, mas quando a questioneei sobre o local do balanço (que não fica nesse corredor) e voltei a perguntar de que você brinca nesse lugar aqui, ela respondeu: “de nada [...] por que tia não deixa.” Então perguntei se ela gostaria de brincar naquele lugar e de que, e ela disse que sim, e que gostaria de brincar de correr com as colegas. Nesse contexto, fica evidente que o desejo das três meninas era brincar, mas uma delas se refere ao local como proibido de brincar, porque a professora não deixava, ela só ia àquele lugar buscar a merenda e devolver o prato. Por isso, esse espaço era usado apenas como passagem das crianças para o próximo corredor do recreio, no qual elas podiam brincar, apesar do espaço ser apertado e sem nenhum brinquedo.

Ariel, a terceira menina, que também respondeu, “eu brinco”, à pergunta acima, durante a interlocução, quando perguntei se havia brincado com a bonequinha que fotografou, ela disse que não, e ao questionar se ela tinha vontade de brincar com a boneca, a menina fez um momento de silêncio e disse que não pode. A quarta menina disse que vai a esse lugar buscar merenda e levar o prato. Mais uma vez as crianças revelaram sua preferência pelo brincar, nos diversos espaços da escola, apenas uma menina inicialmente não respondeu brincar, mas no decorrer da interlocução sobre esse

espaço ela termina por expressar esse desejo de brincar com a boneca fotografada por ela, como podemos observar:

*P – Se a diretora fizesse uma reforma aí, o que você gostaria que mudasse nesse lugar?*

*C – Nada... Só a bonequinha.*

*P – Você queria que fizesse o que com a bonequinha?*

*C – Pra deixar aí. Tinha outra bonequinha aqui ó.*

*P – Deixar aí, assim do jeito que ela está aí em cima?*

*C – Sim.*

*P – Por quê?*

*C – Por que aí é o balanço dela.*

*P – (Risos) Ah! Aí é o balanço da bonequinha? E quem balança ela?*

*C – Ela balança, ela se balança igual a gente balança.*

*P – Ah! É! Você gostaria de balançar ela?*

*C – Sim [...] eu não dou lá em cima, só dá gente grande.*

*P – Ah! E você gostaria que ela tivesse aonde?*

*C – No baixo.*

*P – Pra quê?*

*C – Pra pegar ela no colo, tirar ela daqui, botar ela no colo lá embaixo.*

Vale ressaltar aqui dois aspectos em relação à maneira como a criança se referiu à boneca. Primeiro, ela diz que a boneca estava a brincar no balanço como a gente, percebemos aí a imaginação da criança que atribui vida à boneca ao compará-la com ela e às demais crianças. E segundo, a criança manifesta seu desejo de que a bonequinha estivesse no baixo, onde ela pudesse ter acesso e brincar com ela. Notamos, nesse contexto, a importância dada pela criança ao brincar de faz de conta, uma prática que sempre esteve presente na vida da criança no decorrer da história da humanidade e que, segundo Vigotski (2007), desempenha papel imprescindível em seu processo de desenvolvimento.

De acordo com Santos, Ribeiro e Varandas (2014, p. 104): “Para a criança brincar é coisa séria, não é um simples passatempo ou diversão. É uma ação que absorve por inteiro, pois corpo e mente estão imbricados.” Por isso, embora a bonequinha estivesse fora do alcance da criança, ela estava presente em seu imaginário, como objeto de desejo, tanto o foi, que ela direcionou a lente de sua câmera para cima, ou seja, para o teto, onde a boneca se encontrava pendurada.

Quanto ao local fotografado por Jasmine, pode se observar que a foto foi tirada da porta, pois não é permitido às crianças entrar na cozinha, por medida de segurança e prevenção de acidentes. Quando perguntamos se já tinha ido àquele lugar, ela respondeu: “eu nunca fui aí.” Então perguntamos se gostaria de vir a esse lugar, Jasmine silenciou. Ao dar continuidade ao processo de interlocução, questionamos: O que você

gostaria de fazer nesse lugar? Ela então respondeu com entusiasmo: “Brincar!!! [...] de esconde-esconde.” A atitude de Jasmine de escolher fotografar a cozinha nos surpreendeu, haja vista que fizemos o mesmo trabalho com nove crianças e duas professoras e apenas ela preferiu retratar a cozinha. Inferimos que pode ter sido por curiosidade, uma vez que as crianças não entram nesse lugar. Contudo, permanece o mesmo anseio já expresso pelas crianças nas outras interlocuções, o de brincar. Além do desejo de que a escola tivesse mais brinquedos no parque. O que podemos observar quando fizemos a seguinte pergunta:

*P – Se você pudesse mudar alguma coisa aí nesse lugar o que você mudaria? A criança parece não entender nossa pergunta. Então perguntamos:*

*P – O que você colocaria aí?*

*C – Um escorregador, uma piscina de bolinhas e uma piscina de água. [...] e também um pula-pula.*

*P – Então você transformaria a cozinha em um parque?*

*C – Rir [...] Pra brincar.*

*P – Quer falar mais alguma coisa sobre esse lugar?*

*C – Sinaliza com gestos que não.*

*P – Obrigada!*

A fala dessa criança denuncia a precariedade tanto de espaços para a brincadeira, quanto de brinquedos no local chamado por todos de parque, mas que só possui um balanço com quatro cadeiras, e, por isso, é disputado pelas crianças que se revezam para brincar. Deduzimos que este possa ser o motivo de a menina querer transformar a cozinha em parque, colocando vários brinquedos.

Ao convidar os meninos para fotografar o corredor da merenda, identificamos que eles diversificaram o interesse, pois em suas fotos não aparece a bonequinha no balanço, os meninos se concentraram nas plantas. Sendo que dois deles focaram apenas poucas plantas, aproximando bastante a câmera das plantas (figuras 50 e 51); já os outros dois fotografaram a extensão do corredor mostrando as plantas (figuras 52 e 53).



Fig. 50 – foto Homem-Aranha



Fig. 51 – foto Batman



Fig. 52 – foto Superman



Fig. 53 – foto Batman II

Ao questionarmos os meninos sobre o que faziam nesse lugar, eles responderam:

*Brinc..... eu não brinco aí não!! [...] Porque eu brinco lá no outro corredor, aí é pra subir a escada. (Superman)*

*Eu sobe nas escadas mais meus amigos. (Batman II)*

*Passeia [...] Nós passa pra ir pra sala, nós passa pra ir pro balanço. (Homem-Aranha)*

*Eu brinco de nada, só nos dois corredor. (Batman)*

As respostas dos meninos evidenciam, assim como a da maioria meninas, que esse espaço é usado apenas como passagem, é um corredor de acesso a outros espaços da escola e no qual eles não brincam. Mas no transcorrer da interlocução, os meninos deixam claro que gostariam de brincar nesse espaço de: corre-corre, pega-pega, super-herói; um dos meninos diz que quando vai ao banheiro fica olhando as plantas. Percebemos que esse é um espaço de acesso restringido para as crianças, haja vista que elas não podem brincar nesse lugar. Essa indicação das crianças é encontrada também nos estudos de Cassimiro (2012), nos quais as crianças, ao fotografarem os lugares dos quais não gostam, os corredores da escola, foram por elas denunciados por não lhes permitirem a brincadeira e o movimento.

Ao perguntarmos aos meninos o que gostariam que tivesse nesse corredor, eles responderam:

*Não sei [...] brinquedos pra brincar, carrinhos. (Superman)*

*Muda de foto. (Batman)*

*Eu queria um pé-de-pau, as flores também. (Batman II)*

Podemos observar que Batman se mostra desinteressado em continuar a falar sobre esse espaço, o que nos leva a inferir, com base na resposta dada por ele no quesito

anterior, que o local não se apresenta atraente, porque aí ele não brinca. Quanto a Superman, confirma o interesse da maioria das crianças para esse espaço e os demais da instituição ao afirmar que gostaria que naquele espaço tivesse brinquedos. Nesse caso, a resposta do menino só confirma as indicações de teóricos, estudiosos e documentos oficiais para a Educação Infantil, de que os espaços/ambientes nessa etapa educacional devem ser organizados de modo que favoreça a brincadeira. O documento **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica**, sugere uma variedade de materiais e brinquedos que podem ser utilizados para a organização de diferentes espaços nas creches e pré-escolas, como: espaço de acolhimento das famílias das crianças, espaço do sono, espaço do banho e espaços externos com jardim e parque, com o objetivo de promover a brincadeira e o movimento ao ar livre (BRASIL, 2012).

A resposta de Batman II expressa tanto seu desejo de manter contato com os elementos da natureza, quanto sua crítica a esse espaço, tendo em vista que, no decorrer da interlocução, o menino se reporta à necessidade de uma árvore para produzir sombra nesse espaço, já que, após brincar de pega-pega, as crianças se cansam, sentem calor e a sombra de uma árvore seria ideal para o descanso delas. Mais uma vez, estamos diante de um espaço que não atende às recomendações dos documentos oficiais, a exemplo do documento **Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** (BRASIL, 2009), no qual as autoras Rosemberg e Campos apresentam indicadores relevantes para a organização dos espaços/ambientes nas instituições de Educação Infantil. Dentre esses indicadores, destacam-se: o direito de manter contato com elementos da natureza (brincar com água, areia, argila, tomar sol, visitar parque e zoológicos que lhes proporcionem observar e respeitar os animais).

### **Foto do banheiro**

Convidamos as meninas para fotografarem o banheiro, mas uma delas, Ariel, não quis tirar foto desse espaço, assim só quatro meninas participaram dessa etapa.

Três delas escolheram ângulos bem semelhantes e fotografaram, ao nosso entender, os objetos que usam, ou seja, a pia e o vaso sanitário (Figuras 54, 55 e 56). Apenas uma menina escolheu tirar foto da parede da entrada do banheiro, direcionando sua lente para os peixinhos pintados na parede (figura 57).



Fig. 54 – foto Cinderela



Fig. 55 – foto Branca de Neve



Fig. 56 – foto de Jasmine



Fig. 57 – foto Alice

Na interlocução com as meninas sobre esse espaço elas foram breves, não manifestaram o desejo de prolongar a conversa. Quando perguntamos o que você faz nesse lugar, elas responderam xixi e lavar as mãos; ao questionarmos sobre o que elas gostariam que tivesse nesse espaço ou se a diretora fosse fazer uma reforma nesse espaço o que você gostaria que ela fizesse ou mudasse nesse lugar, as meninas responderam: “não sei, nada, não, um chuveiro, balão (bexiga), só os peixinhos [...] deixar ele aí.” Às vezes, elas silenciavam e não respondiam.

Nesse contexto, podemos observar que apenas uma criança se referiu à bola de soprar, que ela chama de balão, e no decorrer da interlocução perguntamos se ela queria brincar no banheiro, a menina sorriu e disse que não, queria apenas “arrancar o balão e brincar”. Inferimos que a intenção dela não seria brincar dentro do banheiro, mas que nele tivesse as bexigas para que ela pudesse tirar e brincar em outro espaço.

Outra revelação feita por uma menina em relação ao espaço do banheiro foi a de que elas não podem ir sozinhas a esse lugar, têm que ser acompanhadas pela professora. Tal informação nos leva a inferir que há na escola uma preocupação em não permitir que as crianças entrem acompanhadas no banheiro, o que foi confirmado na interlocução com as professoras.

Ao insistir na interlocução com Cinderela e perguntarmos a ela: tem mais alguma coisa sobre esse banheiro que você gostaria de falar? a menina respondeu: “Não, não quero mais falar não!” As respostas das meninas deixam claro a falta de interesse em analisar um espaço onde fazem suas necessidades.

Os meninos também foram solicitados a tirar foto do banheiro, os ângulos escolhidos por eles não foram muito diferente daqueles escolhidos pelas meninas. Dois meninos tiraram foto do interior do banheiro (figuras 58 e 59) e os outros dois fotografaram apenas os peixinhos pintados na parede de entrada do banheiro (figuras 60 e 61), o que nos levar a ressaltar a atenção dos meninos pela pintura.



Fig. 58 – foto Superman



Fig. 59 – foto Homem-Aranha



Fig. 60 – foto Batman



Fig. 61 – foto Batman II

No processo de interlocução com os meninos sobre o espaço do banheiro, assim como as meninas, eles também se mostraram desinteressados em falar desse espaço, referindo-se a ele apenas como local de higienização das mãos antes da merenda e lugar de satisfazer as necessidades fisiológicas. Nenhum dos meninos se referiu ao espaço como possível para a brincadeira ou qualquer outra coisa, a não ser a finalidade específica de um banheiro. Apenas Batman II disse que gostaria de colocar flores no banheiro e Homem-Aranha, que gosta de vir ao banheiro para ver os peixinhos,

aparecendo mais uma vez aqui o desejo das crianças de manter contato com a natureza, bem como seu gosto pela estética do espaço. Nos estudos de Cassimiro (2012), as crianças indicaram sujeira e mal cheiro como aspectos que incomodavam as crianças, porém tais aspectos não foram indicados por nenhuma criança.

### **Foto do corredor do recreio (com vista para a rua)**

As cinco meninas foram convidadas para fotografar esse corredor, mas Branca de Neve não se interessou, preferiu o outro corredor por causa das plantas e flores. As outras meninas escolheram o mesmo ângulo para fotografar, todas optaram pela vista que dá pra rua e se distanciaram do portão para tirar as fotos. Sendo assim, julgamos que essas duas fotos (figuras 62 e 63) representam as quatro que foram tiradas pelas crianças. É possível supor que as meninas escolheram esse ângulo por causa da visão da rua; por ficar em frente à praça principal da cidade, com muito movimento de carro, moto e pessoas; ou porque pode ser o local onde têm a visão do lado de fora da escola. Contudo, apesar destas e outras possibilidades, as respostas das crianças indicam que o local foi indicado como mais um E/A para brincadeiras.

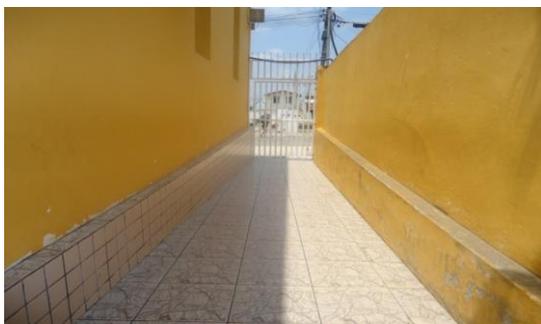


Fig. 62 – foto Ariel

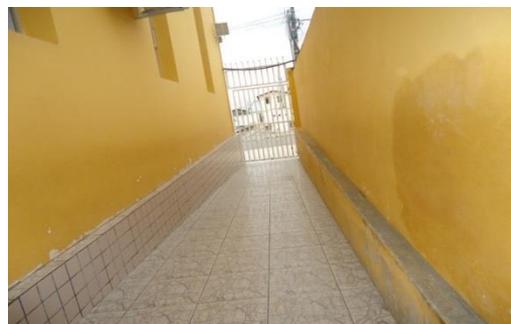


Fig. 63 – foto Cinderela

Na transcrição da interlocução sobre esse espaço, a primeira pergunta feita às crianças foi a seguinte: por que você tirou foto desse lugar ou o que você faz nesse lugar? As meninas responderam:

*Eu brinco bem aí!* (Cinderela)

*É pra brincar aí!* (Jasmine)

*É [...] brincando.* (Ariel)

*Brincar, correr, brincar de cachorrinho.* (Alice)

Contatamos que as meninas foram unânimes em responder que esse espaço é próprio para brincar, então perguntamos de que elas brincavam nesse lugar e obtivemos

as seguintes respostas: de cachorrinho, de esconde-esconde, de brinquedo, de mamãe e filhinha, de correr. Esse contexto demonstra que as brincadeiras das meninas envolvem tanto o movimento, quanto o faz de conta, apesar de o E/A não favorecer de modo satisfatório essas brincadeiras, pois o espaço é muito limitado e não oferece nenhum brinquedo às crianças. Tais brincadeiras são próprias das crianças que estão nessa fase de desenvolvimento psicomotor, e na fase de buscar realizar na brincadeira, no mundo imaginário, aquilo que não é possível no mundo real.

De acordo com Vigotski (2007), esse significado de mundo imaginário é atribuído ao brinquedo a partir da idade pré-escolar, haja vista que as crianças muito pequenas estão presas à força determinadora dos objetos e ao desejo imediato de satisfazer suas necessidades. Portanto, é justamente nessa fase da pré-escola que o brinquedo desempenha função relevante na vida da criança, e, por conseguinte, o brincar deve ser o principal eixo pedagógico a conduzir a Educação Infantil, uma vez que: “No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Nessa perspectiva, o brinquedo projeta a criança para além de suas capacidades reais, rompendo com as barreiras temporais ao transportar a criança tanto para situações passadas, quanto para situações imaginárias ao lançá-la para uma perspectiva futura, como podemos observar no transcórre da interlocução com Jasmine, a seguir:

*P – E de que mais você brinca aí?*

*C – [...] De mamãe e filhinha.*

*P – E você gosta de ser quem, a mãe ou a filha?*

*C – A mãe e minhas coleguinhas a filha.*

*P – Hum! Por quê? E o que a mãe faz?*

*C – Lava prato, faz comida, cozinha cenoura, cebola, lava roupa; arruma nós pra ir pra escola, pra nós ir pra igreja.*

A brincadeira descrita por Jasmine exemplifica bem o que preconiza a teoria sócio-histórica de Vigotski, pois ela se projeta como mãe de suas coleguinhas. Todavia, o espaço não é organizado de modo a favorecer o brincar de faz de conta, uma vez que não oferece material para as crianças desenvolverem sua criatividade e enriquecer seus enredos. Além disso, elas não frequentam esse espaço todos os dias e, quando vêm, o tempo que passam no local não é suficiente para que desenvolvam seus enredos e possam brincar à vontade.

O segundo questionamento lançado para as meninas foi: o que você gostaria que tivesse nesse lugar? Elas responderam: brinquedos, umas florzinhas e uma chuinha, um negócio de brincar. Mais uma vez merece destaque a interlocução com Jasmine.

*P – O que você gostaria que tivesse aí nesse lugar?*

*C – Um pula-pula*

*P – Hum! Um pula-pula?!*

*C – Mas esse lugar aí é pequeno.*

*P – Pequeno por quê?*

*C – Assim (abre um pouco os braços para sinalizar o tamanho do lugar).*

*P – E você gostaria que fosse como?*

*C – Assim (ela novamente abre os braços, mas dessa vez abre bem, sinalizando um espaço grande).*

A fala da criança denuncia que a dimensão desse espaço é insuficiente para comportar os brinquedos que ela gostaria que tivesse nesse local. Jasmine critica o tamanho, que pelo seu gesto é muito pequeno, e ao mesmo tempo expressa com outros gestos como gostaria que o lugar fosse grande. A criança revela aqui elementos que, inerentes a uma observação crítica do E/A que frequenta, indicam aspectos, como a dimensão espacial, para avaliar os espaços que a escola lhe oferece. No trabalho de Cassimiro (2012), as crianças também demonstraram seu posicionamento crítico ao fotografar e analisar os espaços da escola que elas gostavam e aqueles que não gostavam, explicando, com indicadores objetivos, detalhes como: dimensão, ventilação, limpeza, acessibilidade, entre outros.

Elas também se referem aos objetos que gostariam que a escola lhes oferecesse naquele lugar, ou seja, brinquedos e flores, provavelmente, para incrementar seus enredos de faz de conta e as brincadeiras de movimento. Como a infraestrutura e a organização dos espaços/ambientes da referida escola foram analisados à luz dos documentos oficiais do MEC, os resultados apontaram para o não cumprimento das indicações de tais documentos, confirmados, mais uma vez, na análise das crianças sobre esse espaço destinado à brincadeira.

Quando perguntamos às crianças o que elas gostariam que mudasse naquele espaço se a diretora fosse fazer uma reforma nele, as meninas disseram: “nada, um passeio pra nós brincar e correr.” Mas a resposta de Alice merece destaque:

*P – Se a diretora fizesse uma reforma nesse lugar o que você gostaria que mudasse nesse espaço?*

*C – Uma formatura.*

*P – Ah! E você já foi a uma formatura?*

*C – Rum, rum.*

*P – O que é uma formatura pra você?*

*C – Pra gente vestir fantasia e aqui uma cobertura pra tampar isso.*

*P – Uma cobertura aí nesse lugar?*

*C – Rum, rum.*

*P – Por que Alice você queria uma cobertura aí?*

*C – Pra quando tiver chovendo nós brincar.*

*P – Ah! E quando tá chovendo vocês não brincam aí não?*

*C – Não porque tá sem a cobertura.*

*P – E quando tá chovendo você brinca aonde?*

*C – Lá... Dentro da sala.*

*P – E você gosta mais de brincar dentro da sala ou de brincar aí?*

*C – Brincar mais dentro do balanço.*

*P – Você prefere o balanço, né!!*

A fala da criança denuncia que o espaço destinado à brincadeira das crianças não pode ser usado em dias de chuva por falta de uma cobertura, o que impõe para as crianças que o recreio seja na sala, isto é, em dias de chuva as crianças passam o período da manhã inteiro sem sair da sala. Todavia, ela preferia poder sair e brincar no balanço, mas ele também fica em um espaço que não possui cobertura.

Quanto aos meninos, quando foram convidados a fotografar o espaço do corredor, assim como as meninas, eles também escolheram o mesmo ângulo, tomaram distância do portão e tiraram suas fotos com vista para a rua (figuras 64 e 65). Os ângulos foram tão idênticos que duas fotos são suficientes para representar os quatro meninos.



Fig. 64 – foto Batman



Fig. 65 – foto Homem-Aranha

A primeira questão abordada junto aos meninos foi o que você faz nesse lugar, e eles responderam: “eu brinco também de pega-pega, brinco correndo de cavalo, de cachorrinho, eu brinco de super-herói, brincar, correr, a gente brinca de voar como um morcego.” Tais respostas indicam que nesse espaço os meninos, tal qual as meninas, envolvem em suas brincadeiras tanto as de faz de conta, quanto de movimento. Contudo, há um destaque para as brincadeiras que envolvem o movimento, apesar do pouco espaço.

Na segunda questão perguntamos aos meninos: o que gostariam que tivesse nesse lugar? Eles responderam:

*Eu queria que tivesse um jardim, jardim, jardim.* (Batman II)

*Pula-pula, balanço, escorrega.* (Homem-Aranha)

*Eu gostaria que tinha um monte de doce.* (Batman)

*Eu queria que tivesse cobra.* (Superman)

As respostas dos meninos indicam desejos já manifestados por eles nas análises de outros espaços da escola no que se refere a: brinquedos e elementos da natureza. No entanto, essas respostas trazem novos interesses das crianças, como doces e cobra. Ao aprofundarmos na interlocução no sentido de compreender o porquê da cobra, Superman nos disse que gostaria que tivesse cobra pequena, pois das grandes ele tem medo. Percebemos então que se trata de imaginação da criança, ou seja, faz parte da brincadeira do faz de conta, que, segundo Horn (2004), é uma das brincadeiras preferidas pelas crianças quando estão em grupos. A autora observou que as crianças protagonizavam enredos inspirados na vida cotidiana que envolvem situações de convívio familiar, visita da família ao zoológico, reprodução dos sons emitidos pelos animais (gato, leão, cachorro, tigre).

Quando abordamos os meninos com a seguinte questão: se a diretora fosse fazer uma reforma nesse lugar o que você gostaria que fizesse aí? tivemos as seguintes respostas: para Batman II, deveria tirar as paredes e fazer um jardim; Superman disse que não sabia; Homem-Aranha respondeu: “hum... brincar de esconde-esconde”; e Batman disse que gostaria que o lugar se transformasse em um parque gigante. As respostas indicam uma insatisfação dos meninos em relação a esse espaço e à ausência de brinquedos, bem como denuncia a inadequação do espaço do recreio.

## CAPÍTULO V

### AS PROFESSORAS E SUAS ANÁLISES SOBRE OS ESPAÇOS/AMBIENTES

*Para ser professor, mais do que gostar de ensinar,  
é preciso gostar de aprender,  
o que implica em compreender que a  
formação científica, cultural e política não para.  
Mesmo quem não pretende ser pesquisador  
Precisa saber como a pesquisa é produzida,  
estar atento aos estudos de vários campos, valorizar a teoria,  
o conhecimento científico, as respostas encontradas  
para velhas perguntas e as novas perguntas que nascem com elas.*

*Sônia Kramer*

A organização deste capítulo foi estruturada a partir da análise dos dados produzidos com os três recursos utilizados na pesquisa: primeiro, o questionário aplicado junto às professoras, quando buscamos analisar sua formação e tempo de experiência na educação; segundo, as fotos que elas tiraram dos diferentes E/A da escola; e terceiro, a análise das transcrições do processo de interlocução. Além disso, as análises foram enriquecidas com as observações registradas no caderno de campo.

#### **Análise do questionário**

Com relação ao questionário, as duas têm o magistério, portanto estão com a formação coerente com a LDB 9394\96 (BRASIL, 1996), que até o momento atual ainda permite a formação mínima no magistério para a Educação Infantil. Contudo, uma professora é formada em Biologia, porém tem pós-graduação em Pedagogia: Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem, e a outra ainda está cursando Pedagogia. Por conseguinte, como não possuem o curso de Pedagogia, podemos pressupor que a formação oferecida no curso de especialização, bem como no de Pedagogia em andamento podem estar suprimindo as necessidades de conhecimentos das duas profissionais para a atuação junto às crianças, a partir da Educação Infantil.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, as duas efetivamente já devem ter bastante experiência, tendo em vista que atuam nessa primeira etapa do ensino básico há mais de dez anos e nunca atuaram em outra etapa de educação como profissionais. Porém, quando inqueridas sobre os motivos que as levaram a atuar na Educação Infantil, as respostas foram as seguintes:

Professora A

*A convivência pessoal, em ver uma creche na igreja para ajudar as crianças carentes e já atuando no nível de ensino (magistério), a equipe da igreja que ama o trabalho, as coisas foram acontecendo aos poucos, fui conquistando a equipe, me apaixonei pelo trabalho e ainda estou aqui. Hoje acredito que escolhi a faixa etária certa, pois amo trabalhar com a Educação Infantil.*

Professora B

*Porque gosto e é um desafio, pois o educador consciente passa grande parte de seu tempo buscando novos rumos para a integração e para a realização de seus próprios objetivos.*

Como se pode ver, a professora A começou a atuar na Educação Infantil a partir de um trabalho que desenvolveu junto à igreja; quanto à professora B, apenas se reportou ao fato de gostar, sem especificar se já gostava antes de ir para a Educação Infantil ou se passou a gostar a partir do trabalho com as crianças. Entretanto, para ela, essa atividade é um desafio e para superá-lo busca novos rumos. Contudo, não tem participado nem participou de programas para formação de professores da Educação Infantil.

Por outro lado, a professora A afirma que já participou de um programa de formação para a Educação Infantil e nesses cursos tem procurado:

*Buscar organizar o espaço infantil de forma que o ambiente proporcione harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança; Criar hábitos de correção com suavidade e firmeza; Propor atividades para as crianças, da melhor maneira possível, de forma que essas venham lembrar do momento com saudade.*

A resposta da professora A revela que ela está buscando aperfeiçoar seus conhecimentos acerca de sua formação profissional e que participou de curso em que o tema organização dos E/A foi abordado, quando aprendeu a organizar o E/A de modo que venha proporcionar *harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança* para favorecer as atividades pedagógicas. São frases que causam impacto, pois são compostas de palavras carregadas de significados subjetivos que o questionário não permitiu aprofundar.

Quando inqueridas sobre a formação que a professora da Educação Infantil deveria ter, a professora B, que cursa Pedagogia, porém já tem magistério, assinalou que deveria ser o curso de Pedagogia. Quanto à professora A, que é formada em Biologia, assinalou apenas que seria necessário o curso de magistério. Como se pode ver, há divergência entre ambas quanto à formação considerada ideal para as professoras de Educação Infantil. Tal fato talvez possa ser atribuído ao histórico descaso com a educação das crianças menores de 7 anos, conforme já mencionamos no capítulo II, pois, de acordo com Arce (2002), herdamos dos nossos colonizadores portugueses a concepção de que a mulher é uma educadora nata, e, por isso, não precisa de formação profissional para atuar como professora das crianças pequenas. Além disso, a LDB 9394/96 também contribuiu para que as professoras não considerem a necessidade de ter uma formação específica para atuar na Educação Infantil, pois permite que os professores dessa fase educacional tenham formação em: magistério, normal superior ou Pedagogia.

Desse modo, a formação inicial oferecida às professoras de Educação Infantil não possui um currículo padronizado, nem uma consistência teórico-metodológica que assegurem aos futuros profissionais os conhecimentos necessários acerca da infância e do desenvolvimento da criança pequena, haja vista que os cursos acima mencionados não possuem disciplinas que favoreçam a análise dessas questões. Cabe ressaltar que os cursos de formação vêm sendo criticados por pesquisadores e estudiosos da Educação Infantil, que denunciam suas lacunas. Kishimoto (2008), em seu artigo “Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil” critica esses cursos de formação por priorizarem os anos iniciais do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil, pois o curso normal superior tem caráter tecnológico e o curso de licenciatura em Pedagogia oferece uma formação generalizada, com vistas a formar profissionais para todos os níveis de educação, não contemplando, assim, as especificidades da Educação Infantil.

Nesse sentido, a pesquisa de Almeida (2015) realizada com professoras de crianças de 3 a 5 anos, que abarcou profissionais que haviam cursado magistério, normal superior e Pedagogia, também aponta para a mesma direção. O resultado do estudo revelou a incapacidade desses cursos em atender à demanda das professoras que atuam na Educação Infantil, no que se refere a temas inerentes à formação dessas profissionais, como o desenvolvimento da criança pequena e o brincar, dentre outros. As professoras sinalizaram que gostariam de ter visto em sua formação discussões acerca do brincar, do desenvolvimento infantil e da Educação Infantil, bem como relataram a falta que tais conhecimentos faz em sua prática pedagógica.

Sendo assim, em relação à formação das professoras A e B, apesar de atender ao exigido pela LDB 9.394/96, ainda que parcialmente, haja vista que a professora A seja licenciada em Biologia com especialização em Pedagogia: Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem, pressupomos que os conhecimentos científicos e teórico-metodológicos necessários para atuar na Educação Infantil não tenham sido contemplados de modo satisfatório em sua formação.

Quanto à professora B, que está cursando Pedagogia e já cursou magistério, pode ser que tenha adquirido uma bagagem teórica mais pertinente no que se refere à Educação Infantil, infância e desenvolvimento da criança. No entanto, como vimos acima, o curso de Pedagogia oferece uma formação muito ampla, na qual a Educação Infantil não é contemplada como deveria. Por isso, entendemos que é indispensável ao professor ter uma sólida formação teórica inicial, mas só isso não é suficiente, pois o conhecimento é mutável e precisa ser a todo o momento repensado, reavaliado.

Nesse sentido, a formação também é construída a partir das reflexões, trocas de experiências e partilha de saberes entre os professores, como salienta Nóvoa (1992), por isso a formação deve ser continuada. Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2010) aponta para uma formação permanente, construída no cotidiano da escola a partir da troca de experiência entre os professores e da reflexão sobre sua própria prática docente. Nesse contexto, compreendemos que para ser professor é preciso entender a formação docente sob a perspectiva de Kramer (2005), científica, política e cultural, contínua.

### **Análise das fotos e das transcrições das professoras**

Para essa análise, vamos seguir a mesma ordem das fotos das crianças, começando então pelas fotos que as duas professoras tiraram do espaço do parque (figuras A1 e B1). Notamos que ambas escolheram o mesmo ângulo para a foto,

afastaram-se ao máximo do balanço para que todo o espaço fosse fotografado e incluísse a árvore. Isso indica que a intenção pode ter sido mostrar o tamanho do E/A de que as crianças dispõem para brincar. Nessa perspectiva, podemos observar que, além de ser pequeno, só possui um brinquedo para as crianças disputarem, contrariando, assim, o estabelecido pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, que prevê para as creches e pré-escolas uma infraestrutura que possibilite “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos” (BRASIL, 2012; p. 20).



Fig. A1 – foto professora A



Fig. B1 – foto professora B

Como se pode observar, as crianças tiraram fotos mais próximas do balanço, enquanto as professoras procuram dar uma distância, provavelmente no propósito de pegar um ângulo que deixasse mais evidente a dimensão do espaço, do que do único brinquedo que lá se encontra. Portanto, são duas percepções diferentes, para o adulto a área pode representar espaço para a criança brincar, ao mesmo tempo em que as crianças focalizaram mais o objeto ali presente. Cabe esclarecer que solicitamos a uma criança um pouco mais de afastamento do brinquedo, pois ele direcionou a foto apenas para a cadeira do balanço.

Ao tratarmos das descrições das professoras no processo de interlocução sobre a foto do parque, inicialmente perguntamos por que escolheram tirar foto desse espaço. Ambas responderam que esse é o espaço onde as crianças brincam (no balanço e de faz de conta), fazem recreação, é onde acontece o momento de lazer delas. Essas respostas confirmam o que disseram as crianças sobre o parque, é o lugar onde brincam. Ao fazermos o segundo questionamento às professoras, o que elas modificariam nesse espaço: uma respondeu que faria amarelinhas, pois “é tão pequeno que a gente fica sem saber até o que dizer”; a outra, que faria um espaço mais amplo. Confirmam, assim, nossa inferência acima, de que as professoras tiraram as fotos com a intenção de retratar

a dimensão do espaço onde as crianças brincam, que, como a segunda assinalou, é pequeno e limita a possibilidade de movimentação e brincadeira delas.

Esse problema também é mencionado nos estudos de Bortolotti (2012), que ressalta o fato de que as instituições não foram projetadas para serem instituições de Educação Infantil, e, portanto, funcionam em espaços adaptados, em sua maioria, não possuem áreas externas amplas, o que implica espaços que restringem e limitam as possibilidades de movimento e as brincadeiras das crianças.

No desdobramento das questões acima, foi perguntado às professoras com que frequência elas traziam as crianças para brincar no espaço do parque e ambas responderam três vezes por semana. Todavia, durante o período de observação de uma das professoras, podemos perceber que, por mais de três semanas, a professora não levou as crianças ao parque para brincar, elas permaneceram na sala durante todo o horário, da chegada até a saída, e, às vezes, brincavam na sala. Só presenciamos a ida das crianças dessa turma ao parque uma vez, na qual podemos observar a preocupação da professora com as crianças, e o medo que ela tinha de que alguma delas se machucasse na brincadeira.

No estudo de Ponte (2014), ela apresenta um cronograma de atividades semanal e nele também observamos que as crianças que passam os dois turnos na escola só saem para as áreas abertas (parque e quadra) em três dias da semana. Essa limitação do uso de áreas abertas por parte das professoras não está coerente com a dimensão das áreas disponíveis, tendo em vista que a escola onde Ponte desenvolveu a pesquisa dispõe de duas áreas grandes com brinquedos, que são o parque e a quadra, além da brinquedoteca. Portanto, é preciso analisar os reais motivos que determinam a manutenção das crianças nas salas a despeito do que indicam os documentos oficiais e os interesses demonstrados por elas.

A terceira questão discutida com as professoras foi a seguinte: se a direção fosse fazer uma reforma nesse espaço, o que você gostaria que ela fizesse? A professora A disse que colocaria uns banquinhos e flores. Quando questionada acerca do que poderia favorecer a integração da escola com a natureza, ela respondeu que seria bom trabalhar com elementos da natureza, pois, assim, em dias como da primavera ou da árvore, ela poderia mostrar às crianças as flores e árvores naturais, o que seria agradável para as mesmas. Esse é um problema também observado nos estudos de Bortolotti (2012), nos quais as professoras apontaram a ausência de áreas onde as crianças pudessem manter contato com elementos da natureza como um dos problemas da escola.

Já a professora B respondeu: “eu pensaria o seguinte: em fazer ali uma pintura bem alegre, pintaria esse parquinho, mandava fazer amarelinha e um joguinho de basquete, aquele que joga na cestinha pra eles brincarem.” Nesse caso, podemos identificar a preocupação com a estética e conservação do espaço, bem como uma atenção especial à brincadeira, o que pode revelar o reconhecimento dessa professora sobre a necessidade da brincadeira ou das atividades de movimentos para o desenvolvimento infantil.

Podemos perceber que as duas professoras deram respostas diferentes, porém abordaram temas coesos tanto com o desejo das crianças, quanto com o documento **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica** (BRASIL, 2012), que preconiza a necessidade das instituições Educação Infantil terem áreas externas que promovam a brincadeira e o contato das crianças com a natureza. Contudo, é preciso ressaltar que o contato com a natureza não precisa ou não deve se limitar aos estudos das estações do ano ou no dia da árvore etc.; é preciso que as escolas revejam as consequências da manutenção das crianças boa parte do tempo em lugares fechados e distantes das áreas amplas e abertas.

No que diz respeito às atividades de movimento, tão necessárias à saúde de crianças e adultos, que no curso da vida vão se tornando sedentários, cabe ilustrar essa discussão com os registros contidos no caderno de campo. Com as crianças sentadas, a professora em pé cantava uma música e solicitava que reproduzissem alguns gestos indicados pela letra da referida canção. Contudo, as crianças cantavam, porém permaneciam sentadas sem reproduzir os gestos. A recusa das crianças ou a imobilidade das mesmas pode representar uma transgressão à ordem, ou a incoerência da dinâmica pedagógica, pois a professora cantava, movimentava-se e fazia gestos, enquanto as crianças tinham que permanecer sentadas e reproduzir a coreografia determinada pela professora. A sala que as crianças estavam é a maior da escola, portanto, elas poderiam estar de pé junto com a professora a cantar e coreografar a música.

É possível que as crianças em movimento na sala possa configurar, para a professora, a possibilidade de tumulto ou bagunça. Para justificar essa hipótese, relembremos uma situação em que a professora saiu da sala e pediu para que eu ficasse com as crianças. Ao voltar para a sala, encontrou-as em pé, cantando e batendo palmas. Ao ver a professora chegar as crianças diminuíram o ritmo e voltaram às atividades. Essa dicotomia sala como espaço para atividades pedagógicas e as áreas externas como espaço para brincadeiras e movimento também foi apontada nos estudos de Almeida

(2015) ao constatar que as professoras restringiam o uso dos brinquedos pelas crianças em sala, priorizando o cumprimento da rotina de atividades pedagógicas.

Na sequência das análises dos E/A, solicitamos que as professoras tirassem duas fotos da sala, pois assim teríamos como conhecer melhor a maneira que ambas concebem e organizam esse espaço. Na primeira foto, observamos que optaram por ângulos diferentes, a professora A fotografou a sala inteira, o que pode indicar sua intenção de mostrar todo espaço da sala e tudo que ele contém, inclusive o quadro (figura A2). Já a professora B fotografou apenas um lado da sala, sendo este o lado oposto ao quadro, o que nos faz inferir que ela volta sua atenção a aspectos diferentes (figura B2). Contudo, só as análises do processo de interlocução com as professoras podem justificar as escolhas dos diferentes ângulos da foto da sala.



Fig. A2 – foto professora A      Fig. B2 – foto professora B

No processo de interlocução com as professoras sobre as fotos da sala, a primeira pergunta foi: por que você tirou foto desse lugar da sala? A resposta da professora A foi: “eu tirei porque pega o quadro, que é o lugar onde a gente tá explicando, mostrando para as crianças o conhecimento que eles têm que ter com as letras, com números, com tudo do dia a dia.” A professora B respondeu que focalizou neste ângulo porque é onde acontece o contato diário, corpo a corpo, com as crianças, onde eles aprendem na rodinha. As respostas das professoras confirmam a nossa inferência quanto ao ângulo escolhido para a foto e sinalizam a possibilidade de duas perspectivas diferentes de Educação Infantil.

A fala da professora A revela sua preocupação com o processo de escolarização das crianças que se configura através de uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem da leitura e escrita. Essa prática também foi encontrada nos estudos de Mendes (2013), que em sua pesquisa com seis professoras da Educação Infantil identificou, em quatro delas, essa mesma característica de escolarização, haja vista que tais professoras priorizavam as atividades gráficas que envolvem a escrita de letras e

numerais. Quanto à resposta da professora B, podemos perceber uma postura diferenciada em relação ao seu trabalho pedagógico junto às crianças, pois ela prioriza a rodinha como ambiente de aprendizagem a partir da exploração da linguagem oral. Tais perspectivas foram confirmadas no desdobramento do processo de interlocução.

Na segunda questão, perguntamos às professoras o que elas faziam nesse lugar, e, mais uma vez, as respostas mostraram sentidos opostos, pois a professora A disse que dava sua aula e explicava o que as crianças tinham que fazer, evidencia-se aí uma postura pedagógica mais comprometida com a preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, do que com o desenvolvimento da criança. Tal atitude pode se fundamentar em uma visão de Educação Infantil denunciada por Kramer (2011), quando constatou que professoras atribuem a esta etapa educacional a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso dos alunos nos demais níveis educacionais.

Enquanto a professora B disse que contava histórias, brincava e fazia as atividades, quando perguntei de que ela brincava com as crianças naquele lugar, ela respondeu: “de roda, de pular corda [...] trago a corda, elástico, eu gosto de pular dentro, fora, gosto de brincar assim [...] encosto as cadeiras, porque assim o espaço fica maior, limpo o chão e deixo eles rolaem pelo chão, até ginástica a gente faz.” As atividades indicadas por essa professora parecem revelar uma concepção de Educação Infantil que valoriza a brincadeira das crianças dentro e fora da sala, sendo então coerente com as indicações do DCNEI (BRASIL, 2009), que considera a necessidade das crianças se movimentarem e interagirem entre si e com os adultos, tanto nos espaços internos, quanto nos externos, de modo que assegure a movimentação das crianças e o direito à brincadeira. Outra prática citada pela professora é a contação de histórias, que pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral pelas crianças. De acordo com Dias & Farias (2008), a contação de histórias pode propiciar condições para que a criança possa, com a ajuda da professora, organizar e sistematizar suas falas.

Quando questionadas acerca de como organizam a sala, a professora A disse que sua sala é sempre organizada assim (com mesas e cadeirinhas), mas que, às vezes, ela junta as mesas para que as crianças possam compartilhar a merenda. A professora B respondeu que, às vezes, modifica a organização da sala para favorecer a interação das crianças. Com este propósito, troca algumas crianças de lugar, junta outras, afasta as cadeiras e mesas para que elas possam brincar à vontade com os brinquedos da escola, os brinquedos que as próprias crianças trazem de casa ou que a professora traz. Ambas

indicaram nas suas respostas uma preocupação com a interação das crianças, porém a Professora B aponta para uma forma de organização que favoreça as brincadeiras.

Perguntamos às professoras o que elas gostariam que mudasse nesse lugar. A professora B disse que só mudaria a janela porque quando chove molha a sala. A professora A respondeu que mudaria o quadro de giz, pois ainda é prejudicial à saúde dela e das crianças que também usam o quadro e inalam o pó de giz. Ao perguntar se elas mudariam mais alguma coisa, responderam que não. É possível pressupor que a discussão sobre o tema (E/A) possa ser necessária com vistas a que percebam novas e inúmeras possibilidades de organização espacial.

Na segunda foto tirada pelas professoras, podemos observar que ambas se direcionaram a lugares específicos e diferentes, enquanto a professora B voltou sua lente para o lado do quadro e sua mesa, o que pode indicar o desejo de chamar a atenção para o trabalho realizado nesse lugar, (figura B3), a professora A fotografou um cantinho no fundo da sala, o que pressupõe algum motivo especial, ou alguma atividade específica que ocorre nesse espaço (figura A3).



Fig. A3 – Segunda foto professora A



Fig. A3 – Segunda foto professora B

Ao iniciarmos o processo de interlocução com a pergunta: por que você escolheu tirar foto desse lugar? a professora B respondeu: “por causa do quadro”; já a professora A disse: “esse lugar aí que eu tirei, é o lugar onde eu faço sempre a rodinha com eles, é o momento que a gente fica assim a sós uns com os outros, canta, ora, tem o conto de história, tem a hora da chamadinha, é a hora em que todos participam.” As respostas confirmaram nossa suposição, pois as fotos foram tiradas de espaços que as professoras almejavam criticar, ou falar sobre o trabalho desenvolvido com as crianças nesse local.

A professora B teve como objetivo primordial dessa foto criticar o fato de o quadro ser de giz, uma vez que ela e algumas crianças são alérgicas, fato que provoca desconforto em todos. O segundo motivo atribuído a essa foto se refere à importância que a professora destinou ao quadro, por ser ele utilizado para mostrar às crianças o nome da escola, a data e o conteúdo trabalhado na rodinha; por exemplo, as crianças são convidadas individualmente para escrever as vogais no quadro. Notamos aí que a professora enfatiza em seu fazer pedagógico o processo de escolarização, indo na contramão das recomendações feitas pelos documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil, como **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica** (BRASIL, 2012), que orienta professores e gestores da Educação Infantil para que organize seu fazer pedagógico de modo que o eixo principal do trabalho seja a brincadeira.

De acordo com a perspectiva de Gomes (2009), a atitude da professora B nos reporta às práticas do que era preconizado para a denominada pré-escola, historicamente ligada à questão da preparação para a escola obrigatória, que durante décadas funcionou como um espaço de estudo e estratégias para combater o fracasso escolar em crianças das classes economicamente desfavorecidas.

Na fala da professora A ficou evidente que o lugar escolhido para a foto ocupa posição de destaque em seu trabalho pedagógico, pois é onde são realizadas atividades importantes para o desenvolvimento da criança, como cantar, contar histórias e fazer a chamada. Tais práticas podem contribuir para a socialização das crianças e a ampliação da linguagem. Nesse sentido, segundo Dias & Farias (2008), os professores de Educação Infantil têm papel relevante no processo de domínio da linguagem oral, pois a eles cabe o papel de intérprete e tradutor, ou seja, aquele que incentiva e organiza a fala das crianças, especificando seus desejos, ideias e sentimentos.

Durante o período de observação, podemos constatar e registrar no caderno de campo que a professora A sempre iniciava suas atividades pedagógicas na rodinha, onde ela cantava com as crianças, orava, explorava o calendário, o clima, contava história e depois a explorava oralmente com as crianças, prática que as estimula a desenvolver a oralidade. Como pode ser observado no relato a seguir: registro caderno de campo,<sup>20</sup> ao chegar à escola, encontramos a professora sentada na rodinha a cantar e conversar com as crianças, estimulando-as a se expressarem por meio da linguagem oral.

---

<sup>20</sup> Dia 18/9/2015.

A segunda questão abordada foi: se você pudesse o que mudaria nesse espaço? A professora B respondeu só o quadro e a janela; a professora A disse que colocaria tapete de tecido felpudo ou emborrachado para evitar o contato das crianças com o chão no inverno, que fica muito frio. As indicações das professoras revelam algumas inadequações no espaço da instituição e está de acordo com os **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 2006), que recomendam que as janelas proporcionem ventilação, iluminação e estejam ao alcance das crianças, e abordam a importância de as unidades de Educação Infantil garantirem a segurança e o conforto para as crianças nos espaços internos e externos.

Podemos observar que, diferentemente das crianças, que direcionaram suas lentes mais para objetos e lugares específicos em suas fotos, as professoras escolheram ângulos mais amplos, o que revela a intenção de mostrar, na maioria das vezes, a sala inteira. No processo de análise dos dados, notamos que as crianças se mantiveram detidas em dois pontos: o brincar e a linguagem da leitura e escrita. Contudo, o brincar prevaleceu, ao contrário das professoras, que, embora o brincar tenha aparecido em suas falas (mais na fala da professora B), deram ênfase maior à linguagem oral e escrita na perspectiva da escolarização das crianças.

Analisaremos agora a foto do corredor de entrada da escola. Ao fotografarem esse espaço, as duas professoras escolheram o mesmo ângulo, de costas para o portão de entrada, elas buscaram mostrar todo o corredor de entrada, como se pode ver nas figuras A4 e B4).



Fig. A4 – foto professora A



Fig. A4 – foto professora B

Na análise das transcrições, a primeira pergunta foi: por que você escolheu tirar foto desse lugar? A professora A respondeu: “por que é um ambiente muito agradável, onde a gente faz a recepção, a acolhida nas segundas e sextas-feiras, é o momento que a gente fala de Deus para as crianças.” A Professora B disse: “por que é o lugar que a

gente faz as orações antes de ir pra sala, é o lugar onde eu os levo, às vezes, para ver os desenhos deles que nós expomos na parede.” Percebemos, então, que pelo fato de ser uma escola que funciona no fundo de uma igreja, parece pertinente incluir em suas atividades um breve momento de oração.

No transcorrer da interlocução foi revelado pelas professoras que nesse espaço também são expostas as atividades das crianças para que suas famílias as vejam, uma vez que, na maioria das vezes, os pais não entram na sala para ver os trabalhos de seus filhos. Elas também disseram que as crianças ficam felizes quando seus trabalhos são expostos no corredor de entrada. Essa prática das professoras permite que a família possa apreciar a arte e criatividade das crianças, além de valorizá-las. Segundo Horn (2004), a maneira como a professora organiza o espaço escolar como um E/A educacional, aqui compreendido não apenas como sala para as aulas, mas que se expande também para os espaços externos da escola, os quais a autora indica como um prolongamento do espaço interno, pode revelar uma concepção pedagógica mais ampla de Educação Infantil.

Ao perguntarmos o que você gostaria que tivesse nesse espaço, ou se a direção fosse realizar uma reforma nesse lugar o que você gostaria que fosse feito, tivemos as seguintes respostas:

*Professora A – Aí poderia ter uns banquinhos para os alunos sentar, os pais também, na hora da entrada ou na hora da saída. Porque na saída eles ficam muito em pé, eles ficam em pé da hora que solta até a hora de ir embora, então é bom ter um lugar pra sentar pra ter um bom acolhimento.*

*Professora B – O chão, colocaria cerâmica pra ficar mais aconchegante. [...] Porque ele não é adequado pra esse espaço, pra fazer as atividades né, brincadeira, na oração na hora deles sentarem no chão. Acho que nada não, só a questão do piso mesmo e uma cerâmica na parede ficaria legal [...] ficaria mais bonito né!*

As críticas e as sugestões das professoras demonstram sua preocupação com o bem-estar das crianças e de seus familiares, pois a escola não dispõe de um lugar para que os pais possam esperar os filhos, eles ficam do lado de fora no sol, aguardando o horário de pegar as crianças. Sendo assim, a sugestão dada pelas professoras está de pleno acordo com os **Parâmetros de Infraestrutura para Educação Infantil Brasil** (2006), que estabelece para a entrada das unidades de Educação Infantil um espaço decorado, com proteção contra sol e chuva, aconchegante, que congregue de maneira harmoniosa a relação entre os pais e familiares das crianças e os professores e demais

funcionários da escola. Quanto ao piso do referido espaço, é áspero, e, por isso, as professoras o criticam, se fosse de cerâmica seria mais aconchegante para as crianças.

Cabe ressaltar que na interlocução com as professoras sobre esse espaço elas não se referiram a ele em momento algum como um possível espaço direcionado à brincadeira e ao movimento das crianças. O que pode indicar que as mesmas não vislumbram a possibilidade de converter esse lugar em um espaço pedagogicamente organizado de modo a favorecer as diversas linguagens da Educação Infantil, dentre elas, o movimento e o brincar. Pelo contrário, conforme o registro feito no período de observação, a professora A proíbe as crianças de correr nesse corredor, quando elas vão ao banheiro a professora exige que voltem andando. Percebemos o controle exercido sobre o corpo e o movimento das crianças. Tal atitude contraria teóricos e documentos oficiais, como o **Plano Nacional de Educação Brasil** (2001), que prevê para os espaços interno e externo das instituições de Educação Infantil a realização de atividades, como a brincadeira, o repouso, o movimento e a expressão da criança.

Cabe salientar que as professoras não se interessaram em fotografar o quintal do casarão, por isso apresentaremos a análise do espaço seguinte. Solicitamos então às professoras que tirassem uma foto do corredor da merenda e observamos que ambas deram preferência ao mesmo ângulo, tiraram a foto de cima para baixo, mostrando, assim, todo o corredor onde é servida a merenda para as crianças, conforme as fotos (figuras A5 e B5).



Fig. A5 – foto professora A



Fig. B5 – foto professora B

Como se pode observar, as crianças direcionaram sua câmera para objetos mais específicos, como a boneca que fica pendurada no alto fora do alcance delas, algumas se aproximaram bem das plantas e fotografaram e ainda teve uma que não tirou do corredor, preferiu fotografar a cozinha; enquanto as professoras procuraram dar uma distância, no propósito de pegar um ângulo de cima para baixo que deixasse evidente a dimensão do espaço. Portanto, são duas percepções diferentes, para o adulto a área pode

representar espaço para a criança merendar, ou transitar de um lugar para outro, ao tempo em que as crianças focalizaram mais os objetos ali presentes.

Na interlocução com as professoras, a primeira pergunta foi a seguinte: por que você tirou a foto nesse ângulo pegando todo o corredor?

Professora A – *Esse espaço que eu tirei é porque no cantinho da parede tem umas plantações que nós fizemos no ano passado de flores, então aí também a gente trabalha a natureza com eles, a gente mostra o que a natureza nos traz, o que Deus nos traz, que as plantas, o cuidado que nós temos que ter. E também nesse lugar aí, é o lugar que tem acesso à merenda que eles pegam.*

Professora B – *Pra mostrar até mesmo que é tão apertado que a criança não tem quase condições de brincar. Porque criança gosta de espaço pra correr, elas são tão criativas né, que poderia ter um espaço maior pra elas ficarem à vontade.*

Embora o ângulo escolhido para foto tenha sido o mesmo, ao partir para a análise das transcrições, percebemos que cada professora teve uma intenção diferente ao fotografar o mesmo espaço. Enquanto a professora A priorizou a plantação de flores na parede e os cuidados que as crianças devem ter com a natureza, a professora B preferiu criticar a falta de espaço para as crianças brincarem. Nessa perspectiva, as duas professoras demonstraram a importância que atribuem a esse espaço como ambiente que pode contribuir para o processo de desenvolvimento educacional das crianças, tanto por meio do contato com a natureza, quanto através de seu uso para a brincadeira, relevante linguagem específica da Educação Infantil e promotora do desenvolvimento da criança, conforme Vigotski (2007). A resposta das professoras também contempla as indicações dos documentos oficiais para essa fase educacional. Cabe destacar a relação que a professora indica da natureza com a religião, uma relação que assume a conotação de catequese, coerente com o espaço onde a escola se localiza, porém, distante do processo de formação preconizado pelas políticas públicas.

Ao aprofundarmos na interlocução com a professora A sobre a plantação de flores em vasos da garrafa pet na parede do corredor, ela nos contou como se deu esse processo com a participação das crianças no dia do Meio Ambiente em ano anterior à pesquisa. As crianças trouxeram as mudas de casa e foram formados dois grupos na escola, um ficou responsável pela confecção das garrafas, as professoras pintaram as garrafinhas com sua turma, e o outro grupo ficou com a tarefa de plantar as mudas. Assim, toda a escola foi envolvida e as crianças ficaram animadas em poder ajudar. Segundo a professora, ela leva a turma para molhar as plantas, momento em que aproveita para falar sobre a natureza com eles.

Nesse contexto, as crianças foram envolvidas no trabalho com a linguagem natureza e sociedade e puderam participar diretamente da organização de um espaço na escola que elas usam diariamente, pois esse corredor é passagem para o banheiro, para o parque, para receber a merenda, e, além disso, algumas professoras contam história nesse espaço. Essa prática pedagógica atende ao RCNEI (BRASIL, 1998), que recomenda a organização dos **espaços**, relacionando-os com os diferentes eixos que direcionam o trabalho pedagógico na Educação Infantil e ressalta a necessidade de se construir **ambientes** voltados para os projetos em curso.

Ao perguntarmos à professora B, o que ela faz aí nesse lugar, ela nos disse: “esse lugar é o que a gente passa pra vir pra o corredor brincar de boneca, contar história, né. Não tá dando pra ver que tem uma escadinha aqui onde a gente senta, e, às vezes, eu mando eles pegarem os livros de história e vão refletindo, mostrando a natureza. Então esse espaço eu uso mais pra isso e pra brincar de boneca.” A prática pedagógica da professora revela que ela busca driblar a falta de espaço na instituição para retirar as crianças da sala e proporcionar seu contato com os espaços externos, mesmo quando estes são desfavoráveis.

Evidencia-se aí, que a referida professora, assim como Horn (2004), consideram os espaços externos como um prolongamento da sala, portanto, podem ser transformados em ambientes de aprendizagem para as crianças. Outro aspecto importante é o destaque dado pela professora ao brincar, à contação de histórias e ao manuseio dos livros de história pelas crianças. Tais práticas podem estar fundamentadas tanto no interesse das crianças revelado nesse trabalho, quanto no o que é preconizado por autores como Dias & Farias (2008) e a teoria sócio-histórica de Vigotski (2007), bem como nos documentos oficiais que referenciam a Educação Infantil. Contudo, em nenhuma das respostas as professoras citaram um teórico para justificar suas análises, desse modo o estudo aponta para a distância entre teoria e prática no fazer profissional dessas professoras.

Quando questionadas sobre o que elas mudariam se pudessem modificar esse espaço, a professora A disse que aumentaria o espaço, pois uma escola deve ser ampla e oferecer espaço para andar, correr e arrumar. A professora B respondeu que abriria no muro uma entrada para o quintal e faria um espaço legal para brincar. A resposta das professoras nos remete ao desejo das crianças revelado nesta pesquisa e nos trabalhos de Ponte (2014) e Almeida (2015), nos quais as crianças expuseram, através da interlocução com as pesquisadoras, o quanto gostam de brincar. Vale ressaltar que tanto

as crianças quanto as professoras gostariam que a escola dispusesse de um amplo espaço para favorecer a brincadeira, o movimento e o contato das crianças com elementos da natureza, como lhes é garantido pelas leis, documentos e políticas para a Educação Infantil.

Todavia, o município pesquisado não dispõe de nenhuma escola de Educação Infantil com infraestrutura que possa assegurar esse direito às crianças de 0 a 5 anos. Isso só seria possível através da conclusão da creche<sup>21</sup> do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), uma vez que essas unidades de Educação Infantil dispõem de espaços projetados com as seguintes repartições: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros espaços internos e externos que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas, de repouso e de alimentação, além das administrativas e de serviço. Tais espaços facilitam sua organização de modo a se transformarem em espaços/ambientes essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

No desdobramento das questões, foi perguntado à professora B se ela já havia percebido nas crianças algum desejo de frequentar o quintal ao lado do muro da escola, e ela respondeu que nem gostava de falar sobre esse quintal com elas, porque ela mostrou uma vez e as crianças ficaram querendo entrar e a chamando: “vamos tia, vamos tia...” Por isso, ela nem toca no assunto. Disse também que havia explicado às crianças que elas não podiam ir ao quintal, porque é perigoso e elas podem se machucar. Encerrou dizendo: “a gente tem que ficar alienada nesse espaço pequeno”.

Nesse contexto, cabe ressaltar as respostas da professora A: “uma cantina [...] ficaria melhor, pra tá lanchando, ter um ambiente mais agradável.” Perguntamos ainda a essa professora se teria mais alguma coisa que gostaria de falar sobre esse lugar, então ela parou um pouco, pensou e disse: “podia também fazer uma rampa, se o espaço fosse amplo[...]”. De acordo com a professora, apesar de a escola não ter alunos especiais, seria bom se construísse uma rampa, pois futuramente a instituição pode vir a receber essas crianças. As críticas da professora estão contempladas nos **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 2006), o que nos induz a pensar que a professora possa conhecê-los, embora ela não tenha se referido a nenhum documento ou teórico durante a interlocução.

---

<sup>21</sup> A construção da unidade do Proinfância em Ibicuí está paralisada.

Como podemos observar, a infraestrutura da escola não atende à legislação vigente para a Educação Infantil. Ao contrário, essa instituição, assim como tantas outras no país, ainda padece de antigos problemas que há séculos têm afetado a Educação Infantil brasileira, sendo um deles a escassez de creches e pré-escolas com infraestrutura projetada para atender à primeira etapa da educação. Segundo Kramer (2008) e Rosemberg (2008), a Educação Infantil ainda enfrenta antigos problemas, como: a ausência de formação específica da maioria de seus professores e a falta de estrutura dos espaços físicos, de modo que estes sejam organizados para atender às especificidades das crianças pequenas. Embora o Proinfância, vigente a partir de 2007, esteja a reformar e a construir creches e pré-escolas em diversos municípios no país inteiro, ainda há muito para ser feito pela Educação Infantil, haja vista que o débito para com nossas crianças é secular.

Quando foram convidadas a fotografar o banheiro, as professoras, diferentemente das crianças, escolheram ângulos que mostrasse todo o espaço do banheiro, sendo que uma delas preferiu mostrar apenas o interior do banheiro (Figura B6); enquanto que a outra priorizou a entrada do banheiro e tirou a foto do lado de fora do mesmo, mas que mostrasse o seu interior também (Figura A6). As professoras podem ter pretendido mostrar a dimensão do espaço do banheiro, e, por isso, se distanciaram para alcançar o melhor ângulo possível desse espaço.



Fig. B6 – foto professora B



Fig. A6 – foto professora A

A primeira pergunta feita às professoras foi a seguinte: o que você quer falar sobre esse lugar? Ambas se reportaram às questões de higiene pessoal das crianças, sendo que uma delas lamentou o fato de as crianças não escovarem os dentes na escola, o que, segundo ela, seria uma oportunidade a mais para desenvolver bons hábitos de higiene nas crianças. Na segunda questão, novamente as professoras apresentaram a mesma postura, não aprovaram as crianças irem sem a companhia de um adulto ao banheiro. Para as professoras é preciso que um adulto supervisione o uso do banheiro

pelas crianças, para evitar o desperdício de água e, principalmente, para impedir que meninos entre no banheiro das meninas e vice-versa, como podemos observa na transcrição a seguir:

*Professora A – Não pode entrar duas ou três crianças de vez no banheiro, e aí fica tudo no banheiro, isso não pode acontecer em escola nenhuma.*

*P – Por que não pode acontecer em escola nenhuma? Professora – por que a gente não sabe o que passa na mente da criança, a gente não sabe... tem a hora de tá conhecendo né, tá se conhecendo pode tá olhando pras partes da outra coleguinha, uma fica olhando a outra, pode acontecer o menino entrar no banheiro das meninas, as meninas no banheiro dos meninos.*

*P – Por que você acha que só tem que entrar uma criança no banheiro? Professora A – porque, às vezes, a criança é muito curiosa né, então é melhor entrar só uma. Eu sempre falo, só tem um vaso, então entra um só, até mesmo por questões de bactérias, né.*

A fala das professoras nos indica uma preocupação em relação à descoberta das crianças da diferença entre meninos e meninas, fato apontado pela psicanálise, tendo em vista que as crianças nessa idade estão na fase fálica. Portanto, é frequente a curiosidade em descobrir essas diferenças. Ao perguntarmos às professoras se elas pudessem o que modificariam naquele espaço, as duas disseram que fariam mudanças, como;

*Professora B – A única coisa que eu mudaria que acho que tem que ter em banheiro de criança é aquele piso antiderrapante, eu acho muito perigoso essa cerâmica lisa.*

*Professora A – Eu modificaria tudo [...] Colocaria vários vasos no banheiro dos meninos, porque ali eles ficam cada um em seu lugar e a pia eu tiraria de dentro do banheiro e colocaria em outro lugar reservado, porque ficava também uma pia maior e ali poderia muitos alunos lavarem as mãos ao mesmo tempo. Agora assim, com uma pessoa responsável pra ir orientando.*

Nesse caso, pode se observar que as professoras fariam mudanças importantes para o funcionamento desse espaço, pois facilitariam o uso coletivo do local. Além disso, algumas delas estão de acordo com as indicações dos **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 2006), que recomenda para os banheiros piso com características antiderrapantes e equipamentos que estejam ao alcance das crianças e tenham acabamentos arredondados, para evitar que as machuque.

O último espaço a ser fotografado e analisado pelas professoras foi o corredor do recreio com vista para a rua. Ao serem convidadas para fotografar esse espaço, as professoras escolheram ângulos opostos, enquanto uma direcionou a lente de sua

câmera para o portão que dá acesso à rua (figura B7), assim como todas crianças fizeram, a outra preferiu tirar a foto no sentido contrário, de costas para o portão (figura A7).



Fig. A7 – foto professora A

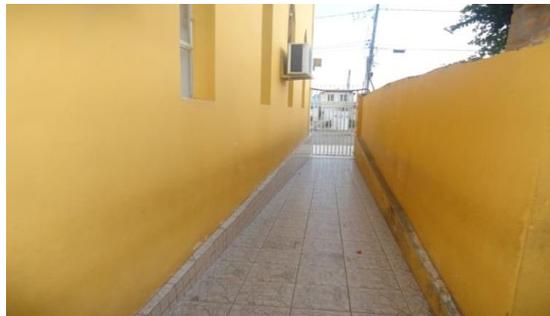


Fig. B7 – foto professora B

No processo de interlocução com as professoras sobre esse espaço, a primeira pergunta feita foi a seguinte: por que você escolheu tirar foto desse espaço?

Professora A – *Esse espaço aí também é o lugar onde eles sempre brincam, aí eles brincam de cachorrinho, brincam de mamãe e papai, de filhinho e, também, aí tem um portão que tem acesso à rua e eles veem também lá embaixo, tem outras salas.*

Professora B – *Foi esse espaço aí que eu falei que é aonde às vezes eu levo pra brincar de boneca, até mesmo jogar uma bola nesse espaço que é tão apertadinho, aí eu fico dividindo, coloco os meninos uma horinha pra jogar bola, outra hora levo lá pra o parquinho.*

A fala das professoras sobre esse espaço, assim como a das crianças, reporta-se à brincadeira de faz de conta e de movimento. Mas também critica a dimensão do espaço, que é inadequado para as crianças brincarem e, por isso, as professoras precisam encontrar alternativas para dividir as turmas por conta de o lugar ser pequeno para a brincadeira, sobretudo a que envolve movimento. No transcorrer da interlocução, a Professora B demonstra sua preocupação em relação ao medo das crianças caírem ou se machucarem nesse espaço, ela diz que divide a turma entre os cuidados dela e da auxiliar. Já a professora A se refere a esse lugar como um espaço educativo devido à visão que as crianças têm da rua, o que leva a professora a falar sobre a importância de se ter cuidado ao atravessar a rua, de estar sempre olhando para os lados para evitar acidente.

Ao serem abordadas com a questão: se você pudesse modificar algo nesse espaço o que você modificaria, a professora B disse que modificaria as quinas, pois as crianças podem bater a cabeça; já a professora A não modificaria nada. Percebemos

então que as professoras possuem visões diferentes em relação ao que poderia ser modificado nesse espaço; enquanto uma diz que não mudaria nada, a outra diz que modificaria as quinas das paredes, para evitar que as crianças se machuquem.

A terceira questão abordada junto às professoras foi a seguinte: Se a direção da escola fosse fazer uma reforma aqui nesse lugar o que você gostaria que ela fizesse? Nesse momento, as professoras revelaram como se sentem impotentes diante de qualquer proposta de mudança nesse espaço, uma vez que ele não pertence à escola, mas à igreja, e, por isso, a escola não tem autonomia para fazer qualquer modificação. Então reformulamos a pergunta, que ficou assim: Agora imaginemos que esse espaço aí não fosse da igreja, ao contrário, fosse de uma escola pública e esse corredor tivesse aí, o que você faria?

Professora A – *E corredor poderia ser também uma parte que dava pra eles estarem brincando. Pode fazer um campinho de futebol pra os meninos, pra as meninas podia também fazer umas casinhas pra dizer que é casinha de boneca.*

Professora B – *Uma pintura bem assim de criança, natureza, bem alegre. Porque é fantasia né, imagino até mesmo colocar eles pra pintarem, fazer tipo um [...] painel e eles pintarem.*

Então perguntamos à professora B: E por que você atribui às crianças esse protagonismo deles mesmos pintarem esse espaço aí? Ela respondeu:

*Eu acho que a criança tem que expor aquilo que ela sente, como a imaginação dela. Pode fazer uma coisinha feinha, mas tá lindo pra elas. Às vezes, a gente faz uma coisa tão bonita [...] mas não é a criança, eu gosto muito de deixar a criança fazer interagir, fazer do jeito dela.*

Notamos então que as professoras possuem ideias e desejos de mudança para esse espaço. Entretanto, são impossibilitadas de lutar por qualquer mudança uma vez que o espaço pertence a uma instituição religiosa.

## CAPÍTULO

### CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM...

*De tudo ficaram três coisas...*  
*A certeza de que estamos começando...*  
*A certeza de que é preciso continuar...*  
*A certeza de que podemos ser interrompidos*  
*antes de terminar...*  
*Façamos da interrupção um caminho novo...*  
*Da queda, um passo de dança...*  
*Do medo, uma escada...*  
*Do sonho, uma ponte...*  
*Da procura, um encontro!*  
**Fernando Sabino**

Esse é o momento de rememorarmos o início de tudo, é como assistirmos a um filme que, embora de modo breve, reporta-nos às questões que motivaram e teceram no decorrer desta trajetória acadêmica os fios dessa trama, que não se finda nessas considerações. Mas abre novas perspectivas a serem investigadas por outros que adentrarem os espaços/ambientes das instituições de Educação Infantil, na busca por conhecer sua organização, sob a ótica de seus usuários, sobretudo das crianças, que no presente estudo se posicionaram como engenheiras e arquitetas, ao proporem modificações pertinentes para a infraestrutura da escola que frequentam.

Este estudo tinha como propósito investigar como são organizados os elementos presentes nos espaços de uma instituição de Educação Infantil do município de Ibicuí-BA. Para isso, sua principal finalidade era analisar a organização e os elementos presentes nos espaços/ambientes escolares, com a contribuição das crianças e das professoras na condição de informantes. Pretendíamos saber como as crianças e professoras viam e utilizavam os espaços/ambientes dessa instituição escolar. Para tanto, foram formuladas outras questões que pudessem auxiliar nesse processo, tais como: Qual a função de cada elemento presente em sala no processo educacional das crianças? -Que outros elementos poderiam estar presentes nos diferentes espaços das

escolas de EI? Que atividades podem ser desenvolvidas com crianças e professoras nos diversos espaços/ambientes (internos e externos) da instituição? Essas perguntas orientaram a elaboração de um roteiro para o processo de interlocução com as crianças e as professoras.

O interesse pelo tema surgiu da minha experiência profissional como coordenadora pedagógica de uma instituição de Educação Infantil, onde pude observar a inadequação da infraestrutura do espaço e a carência de ambientes organizados para atender às particularidades das crianças, uma vez que a referida instituição funcionava em um espaço construído para ser abrigo de idosos.

Historicamente, essa tem sido a situação em que se encontra a grande maioria das creches e pré-escolas brasileiras, haja vista que o descaso com a educação das crianças pequenas, principalmente as oriundas das classes social e economicamente desfavorecidas, é secular. Tal descaso tem afetado vários setores da Educação Infantil, a exemplo da formação de professores, e, sobretudo, da infraestrutura de seus espaços.

Para melhor conhecermos a organização dos espaços/ambientes da instituição pesquisada, optamos pela pesquisa de ordem qualitativa, cuja estratégia metodológica adotada nos permitiu estabelecer um contato muito próximo com os sujeitos da pesquisa através da observação e anotações diárias no caderno de campo; do uso da fotografia como recurso mediador para o processo de interlocução junto às crianças e também às professoras. Essa estratégia possibilitou a fluência das crianças durante a interlocução sobre cada foto tirada por elas dos diferentes E/A da escola. Elas analisaram de maneira crítica os diferentes lugares da instituição, as atividades desenvolvidas nesses espaços e contribuíram com elementos e proposições acerca de como gostariam que tais E/A fossem planejados. As crianças também apontaram problemas que, por vezes, passam despercebidos pelos adultos, criticaram a infraestrutura e a estética do ambiente, deram sugestões de melhorias, sobretudo para a área externa onde brincam.

Neste trabalho contamos com a participação de nove crianças como sujeitos informantes, sendo cinco meninas e quatro meninos da turma de 4 anos de idade. Optamos por ouvir também as professoras para sabermos como elas organizam os E/A da escola para a realização de suas atividades pedagógicas, para isso contamos com duas professoras da turma de 4 anos e adotamos a mesma estratégia metodológica com crianças e professoras. Assim, poderíamos analisar o que crianças e professoras indicam, ressaltam ou criticam para os diferentes espaços internos e externos da instituição pesquisada.

Quanto aos espaços externos, as crianças apontaram para a ausência de: equipamentos para brincar no parque, cobertura do corredor, elementos da natureza, brinquedos, espaço amplo para a brincadeira e o movimento. Algumas crianças também criticaram a ausência de objetos de decoração, como uma referência à questão estética do espaço, e a falta de segurança no espaço que dá acesso ao quintal do casarão, lugar proibido às crianças.

As fotos e análises das transcrições da fala das crianças revelam que esses espaços da escola não atendem ao preconizado pelos documentos oficiais para a infraestrutura das instituições de Educação Infantil, uma vez que a referida escola não foi construída para atender a essa etapa da educação. Nesse contexto, percebemos que a referida instituição não corresponde aos quesitos estética, conforto e segurança para as crianças durante o recreio. Todavia, ressaltamos aqui que esse espaço é cedido pela igreja à prefeitura para funcionar como instituição de Educação Infantil, haja vista que o município não possui espaços construídos especificamente para atender a esse público.

Essa instituição e muitas escolas de Educação Infantil no Brasil continuam a funcionar em casas alugadas, espaços cedidos por igrejas e outras organizações sociais, principalmente a partir de 1999, quando os municípios foram obrigados a assumir a Educação Infantil, mesmo sem possuir estrutura para isso, e foram pressionados pela justiça a ampliar o número de vagas na Educação Infantil para atender à demanda social conforme o que tem sido revelado pelas pesquisas de Campos et al, (2011), realizadas em 147 creches e pré-escolas em diferentes regiões do país, pelos estudos de Cordeiro e Sodré (2008) no interior da Bahia, pelos trabalhos de Araldi (2007) em Londrina, no Paraná, dentre outros.

Quanto aos espaços internos da escola, as crianças não indicaram modificações na infraestrutura desses espaços, elas manifestaram de maneira enfática o desejo de poder brincar nesses espaços. Merece destaque as fotos e análises do E/A da sala, já que esse é o espaço que as crianças passam a manhã inteira (a saída da sala é por um curto período de tempo), por isso foram tiradas duas fotos desse espaço.

A análise da sala revelou que tanto os meninos quanto as meninas se referiram a esse espaço como um lugar dividido entre o que fazem sempre (o contato com a linguagem da leitura e escrita) e o que desejavam ou precisavam fazer frequentemente (a linguagem do brincar). Cabe salientarmos aqui que essa prática também foi observada e registrada por nós no caderno de campo. Dessa forma, evidencia-se que para as crianças estudar e brincar são as principais atividades realizadas na sala.

Contudo, elas priorizam a brincadeira, apesar de a organização desse E/A não contribuir de modo favorável para o acesso aos brinquedos e à brincadeira.

Este fato denota que os espaços/ambientes da Educação Infantil não estão sendo organizados de acordo com o interesse das crianças, de modo a favorecer a brincadeira, o movimento, dentre outras linguagens específicas delas. À criança é oferecido um E/A construído sob uma perspectiva adultocêntrica, ao qual ela precisa se adaptar, mesmo sendo este indiferente às suas necessidades e especificidades. Constatamos que as indicações dos documentos oficiais publicados pelo MEC para a infraestrutura e a organização dos espaços nessas instituições continuam sendo ignoradas, tanto pelo poder público, que não assegura infraestrutura adequada para as creches e pré-escolas, quanto pela própria instituição, que não busca organizar esses espaços conforme o interesse ou as necessidades das crianças. Cabe destacar que os espaços/ambientes dentro e fora de sala, na maioria das vezes, são organizados de modo que as crianças não tenham acesso aos brinquedos.

Quanto às duas professoras, suas análises sobre os espaços/ambientes foram produzidas com base em três fontes: no questionário; nas fotos tiradas por elas dos diferentes E/A da escola; na análise das transcrições do processo de interlocução. Além disso, contamos também com as observações registradas no caderno de campo.

Com a aplicação do questionário, buscamos conhecer o perfil profissional das professoras com relação à sua formação profissional, ao tempo de experiência na Educação Infantil e à formação considerada por elas como ideal para atuar na Educação Infantil. As análises revelaram que as professoras possuem formação diferenciada, sendo uma Pedagogia (em curso) e a outra, Biologia, o que se reflete na divergência entre ambas quanto à considerada ideal para as professoras de Educação Infantil. E essa formação também exerce influência sobre a prática pedagógica delas.

Quanto às análises das fotos e das transcrições, seguimos a mesma ordem e estratégia usada com as crianças. Todavia, os ângulos escolhidos para as fotos pelas professoras se distanciaram dos escolhidos pelas crianças, pois as professoras pareciam querer retratar uma dimensão mais ampla dos espaços, enquanto as crianças se detinham, na maioria das vezes, em objetos específicos que lhes interessavam. Além disso, as professoras não tiveram interesse em fotografar o espaço do quintal do casarão que pertence à igreja, mas por oferecer perigo, é proibido o acesso das crianças. Esse espaço foi fotografado e comentado por oito das nove crianças. Esta divergência pode apontar para as seguintes questões: por um lado, as crianças podem estar interessadas

em mostrar que existem espaços que podem ser incorporados à escola, que contribuiriam para o processo educacional, a partir da vivência de suas brincadeiras; por outro, as professoras podem reconhecer a sala como o espaço fundamental para o processo educacional e os demais E/A apenas como complementares, ou para os momentos em que as atividades pedagógicas não estão presentes. Neste sentido, cabe à Educação Infantil discutir mais a relação entre o cuidar, educar e brincar.

Quanto às respostas das professoras na interlocução também é notável a diferença em relação às crianças, embora em algumas questões as respostas tenham sido semelhantes, principalmente no que se refere à carência de brinquedos no parque e à falta de espaço externo que favorecessem a brincadeira e o movimento. Contudo, detalhes importantes relacionados à infraestrutura, a exemplo da ausência de uma cobertura no corredor do recreio que impossibilita a brincadeira em dias chuvosos e que foi criticado por uma criança, não apareceu na interlocução com as professoras. Uma professora apontou a necessidade de uma cantina no espaço do corredor da merenda para as crianças fazerem seu lanche de maneira confortável. Percebemos aí que crianças e adultos possuem percepções diferentes do mesmo espaço.

Ao analisar os E/A externos da escola, as professoras indicaram algumas modificações que poderiam ser feitas na infraestrutura da escola, como: construção de uma rampa de acessibilidade na entrada, de um espaço aconchegante com bancos ou cadeiras para receber os familiares das crianças, de uma cantina, troca do piso do banheiro e do corredor de entrada, pintura do espaço do parque, plantação de árvores e flores nas áreas abertas, ampliação dos corredores para que houvesse espaço para as crianças brincarem e se movimentarem à vontade. Essas críticas e sugestões das professoras estão em total consonância com os documentos oficiais do MEC para a infraestrutura das instituições de Educação Infantil, bem como o que teóricos e pesquisadores preconizam para tais instituições. Todavia, em momento algum as professoras se referiram aos documentos ou a qualquer teórico durante a interlocução para embasar suas análises e proposições.

Diante das carências aqui relatadas pelas professoras, é lamentável que ainda tenhamos escolas de Educação Infantil nesse estado, haja vista que desde o ano 2000, quando foi elaborado o primeiro documento intitulado **Diretrizes Operacionais para Educação Infantil** (BRASIL, 2000) em seu quarto aspecto normativo já se tratava dos Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil, para os espaços (internos e externos) de creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, o documento tinha por finalidade atender às necessidades das crianças pequenas, no que se refere a um espaço que oferecesse conforto, segurança, higienização, mobiliário e brinquedos de tamanho adequado e em quantidade suficiente, bem como área apropriada para o movimento e a brincadeira ao ar livre. No entanto, o que se presencia por meio de inúmeras pesquisas pelas capitais e interiores do país, já citadas neste trabalho, como: Campos et al. (2011), Cassimiro (2012), Sodré e Cordeiro (2008), Bortolotti (2012), Menezes (2008) e Araldi (2007), é a inadequação da infraestrutura e a ausência de parques e brinquedos nas instituições de Educação Infantil. Constatamos, assim, o total descumprimento de tais documentos e leis. Apesar dos avanços no plano político, ainda falta muito para que de fato nossas crianças tenham na prática a Educação Infantil de qualidade preconizada por eles.

Na análise dos E/A internos da instituição, especificamente a sala, as professoras mais uma vez direcionaram suas lentes num sentido diferente daquele escolhido pelas crianças. Mas no transcorrer da interlocução uma semelhança foi encontrada, o fato de esse espaço ter como principal função a escolarização das crianças. Assim, como as crianças apontaram a sala como o lugar de aprender a ler, escrever e contar, ainda que para elas o brincar também competisse com essa perspectiva, para as professoras a visão escolarizante supera as demais. Apesar de as professoras também se reportarem a ele como um lugar para a brincadeira, a contação de histórias, o lanche, a música, a oração e a rodinha, são as atividades de cunho escolarizante, voltadas para a aquisição da leitura e escrita, que se sobrepõem às demais realizadas em sala. Tal prática pedagógica vai de encontro às indicações dos documentos que referenciam a Educação Infantil.

Sendo assim, a sala como E/A para o processo educacional continua a ser usada como “sala de aula”, pois nela as atividades estão voltadas para a escolarização das crianças. Mesmo quando manifestam claramente seu desejo de brincar, elas não são compreendidas e respeitadas pela escola, que permanece agindo como se desconhecesse o brincar como uma das principais linguagens da criança, principalmente na idade pré-escolar, conforme afirma Vigotski (2007).

As professoras também criticaram o fato de a escola ainda usar o antigo quadro de giz, pois é prejudicial tanto à saúde delas quanto à de algumas crianças que também são alérgicas ao pó de giz. Uma das professoras criticou a localização da janela, que impossibilita as crianças de olharem para fora da escola, pois fica muito alta e facilita a entrada da chuva. Essa situação mais uma vez contradiz a indicação dos documentos de infraestrutura para creches e pré-escolas.

Foi possível perceber na fala das professoras um desânimo ao serem questionadas sobre se pudessem o que modificariam nos espaços da instituição. Elas disseram inicialmente que nada poderiam sugerir de mudança para aquele espaço, já que ele pertencia à igreja, e, sendo assim, nada poderia ser feito.

Diante do exposto, e ao considerar que desde a publicação do **Plano Nacional de Educação** (BRASIL, 2001) que ficou acordado o estabelecimento de padrões de infraestrutura mínimos para as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas), que respeitassem as diversidades regionais, o atendimento às características e necessidades das diferentes faixas etárias, bem como atendessem a aspectos referentes às necessidades de: iluminação, insolação, ventilação, rede elétrica, água potável, instalações (sanitárias e para o preparo de alimentação), espaços interno e externo para a realização de atividades, como: a brincadeira, o repouso, o movimento e que garanta a segurança e o bem-estar da criança, é preocupante ainda sabermos que existem creches e pré-escolas totalmente fora desses padrões. Funcionam em espaços cedidos por igrejas ou outras quaisquer instituições, cuja infraestrutura não contempla o que teóricos, pesquisadores, documentos oficiais e leis indicam para as instituições de Educação Infantil, bem como o que as próprias crianças almejam para as escolas que frequentam.

Portanto, precisamos rediscutir o papel da Educação Infantil, tal como ela se efetiva nas diferentes escolas deste país tão grande, tendo em vista que, apesar da riqueza de sua diversidade, bem como da contribuição dos estudos e pesquisas sobre o tema, continua a reproduzir um processo educacional que se mantém distante do que está preconizado nos seguintes documentos oficiais, tais como: **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil** (BRASIL, 2009), **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 2006), **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica** (BRASIL, 2012) e nos estudos de autores como Ponte (2014), Cassimiro (2012), Sodré e Cordeiro (2008) e Araldi (2007).

Cabe ressaltar aqui que as crianças demonstraram claramente indicações que podem contribuir para que os adultos organizem espaços/ambientes para elas de modo que venham atender às suas especificidades. Nesse sentido, cabe a nós, pesquisadores e professores de Educação Infantil, estabelecer diálogos de maneira ética com as crianças, pois as mesmas têm muito a falar. Como nos diz as autoras Silva, Barbosa e Kramer (2008), é preciso escutar as vozes e observar as interações das crianças.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

ANDRADE, LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. **Cultura Acadêmica**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. “**Na hora de chover a gente não vai brincar né?**” **Crianças, professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia: Salvador.

ARALDI, Marizete. **Prática Pedagógica no Cotidiano de uma Instituição de Educação Infantil para Crianças de 0 a 03 anos**: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uel.br/document/results.php>. Acesso em: 18 out. 2015.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Traduzido por Dora. Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Manual para Jardins da Infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Trad. Carlos F. Moisés e Ana M. L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda. **O Espaço na Educação Infantil**: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm) . Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 30 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b, v. 1. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao\\_infantil/volume1.PDF](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF)>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Congresso Nacional. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil**. ProInfantil. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil / Secretaria Básica**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007**, que estabelece as orientações e diretrizes para o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia>. Acesso em: 5 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE**. Censo. 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CEB/CNE. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches**: manual de orientação pedagógica / Secretaria Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica – Inep**. Censo 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 8 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) . Acesso em: 10 Dez. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTOLOTTI, Sandra Cristina Motta. **O lugar e o espaço na Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis. Disponível em: <http://www.ucp.br/index.php/> . Acesso em: 28 nov. 2015.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. **Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Yara L. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 6\9\2014.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia H. Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CARVALHO, Maria Campos de. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap.47.

**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 8. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORDEIRO, Karina de O. Santos; SODRÉ, Liana G. Pontes. A implantação da educação infantil no município de Teixeira de Freitas – Bahia. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 4, n. 5, p. 109-127, jul./dez. 2008.

CRUZ, Silvia H. Vieira (Org.). Apresentação. In: **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles & FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-48.

FERREIRA, Rossetti, et al. (Orgs.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALLA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-281.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: 3. ed. Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, Marineide de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação: Série educação infantil).

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LORENZI, Gisella Werneck. **História dos direitos da infância: Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil**. 2007. Disponível em: [www.promenino.org.br/LinkClick.aspx](http://www.promenino.org.br/LinkClick.aspx). Acesso em: 3/9/2009.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: “O que é o Iluminismo?”**. (1784) Trad. Artur Morão. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1784/mes/resposta.pdf>. Acesso em: 8/9/2014.

KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 37-63.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 107-115.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação** (Org.). São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96-Especial, p. 797-818, out. 2006.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAIA, Afonso; OLIVEIRA, Benvinda. L da R; et al. A voz de alunos e professores timorenses sobre os direitos da criança em Timor-Leste no decorrer da história. In: MULLER, Verônica R. (Org.). **Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos**. Maringá: Eduem, 2011, p. 233-269.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil – 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003, p. 53-79.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream> . Acesso em: 16 out. 2015.

MENDES, Rosane Penha. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso: Cáceres. Disponível em:

[http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/rosane\\_penha\\_mendes.pdf](http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/rosane_penha_mendes.pdf). Acesso em: 27 jan. 2016.

MENEZES, Cláudia C. L. Costa. **A organização dos espaços de ensinar e aprender numa escola de educação infantil do município de Jequié – Bahia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia: Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11143>. Acesso em: 28 out. 2015.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do Espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/>. Acesso em: 28 nov. 2015.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In: CRUZ, Silvia H. Vieira (Org.). Apresentação. In: **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 283-286.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza. **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**. Trad. Bruna Breda, rev. téc. Maria Letícia B. P. Nascimento. Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RAMOS, Tacyana K. Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco: Recife. Disponível em: <http://biblioteca.versila.com/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

RIBEIRO, Maria I. S; SANTOS, Marlene Oliveira dos. A Educação Infantil na Bahia: alguns dados quantitativos. In: RIBEIRO, Maria I. S; SANTOS, Marlene Oliveira dos (Orgs). **Educação Infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014, p. 43-93.

RIZINI, Irene. Infância e Globalização: análise das transformações econômicas, políticas e sociais. **Arq. bras. psicol.** Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **O Século Perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloisa A. Candal. Por que ouvira as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia H. Vieira (Org.). Apresentação. In: **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROSEMBERG, Flúvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 63-78.

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori.** Trad. Danilo Di M. de Almeida e Maria L. Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Marlene O. dos; RIBEIRO, Maria I. Souza; VARANDAS, Daniela N. O currículo da educação infantil em instituições do Proinfância no Estado da Bahia. In: RIBEIRO, Maria I. S; SANTOS, Marlene Oliveira dos (Orgs). **Educação Infantil: os desafios estão postos:** e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014, p. 95-145.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara: J&M Martins, 2007, p. 25-46.

\_\_\_\_\_. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. **Educação & Sociedade,** ano XXII, n. 78, p. 265-282, abril-2002.

SARMENTO, Manuel J; et al. Jogos de Imagens e Espelhos: um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal. In: MULLER, Verônica R. (Org.). **Crianças dos Países de Língua Portuguesa:** histórias, culturas e direitos. Maringá: Eduem, 2011, p. 193-227.

SILVA, Eugênio A. da. Ser Criança no Meio Rural em Angola: infância, tradição, educação e cidadania. In: MULLER, Verônica R. (Org.). **Crianças dos Países de Língua Portuguesa:** histórias, culturas e direitos. Maringá: Eduem, 2011, p. 23-62.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. A participação das crianças de movimentos sociais em projetos educacionais: um estudo de caso. In: VASCONCELOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007, p. 129-148.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Apresentação: Infâncias e Crianças Visíveis. In: VASCONCELOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.) **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 7-23.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIEIRA, L. F.; SOUZA, G. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. especial 1. p. 119-139, 2010.

VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista: Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br> . Acesso em: 25 nov. 2015.

ZABALZA, Miguel A. Trad. Beatriz Afonso Neves. **Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 49-61.

**Apêndice 1**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –**  
**PPGEDUC**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**  
**CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE**

Seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, da pesquisa “A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS\AMBIENTES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA”. Caso permita que a criança faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. A pesquisa será realizada de agosto a dezembro de 2015, podendo ser prorrogada até março de 2016 e se propõe a analisar o espaço escolar com a contribuição das crianças. Para participar do estudo a criança será convidada a tirar fotos dos diferentes espaços da escola e depois falar sobre as fotos, explicando o que acha de cada lugar fotografado. Esclareço que a pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que os mesmos irão expor seus pensamentos e ideias sobre o espaço escolar que frequentam, mas vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios em todos os relatos dos resultados, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde e do Estatuto da Criança e Adolescentes (Lei 8069/90). Esperamos que o estudo possa contribuir com sugestões e críticas para as estruturas físicas das instituições de educação infantil do município de Ibicuí-Ba, a partir das análises e indicações das crianças e da professora. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes. Em todas as fases da pesquisa, a pesquisadora se deslocará em direção ao local onde as crianças se encontram, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante. Os pais e/ou responsáveis pelos sujeitos da pesquisa e as crianças poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicação das informações.

**Contato dos pesquisadores**

- Djanira Ribeiro Santana – Rua D. Pedro I, nº 270, Centro, Ibicuí- Bahia CEP – 45290-000. Contato (073) 98108-6262 (Mestrando responsável pela pesquisa).
- Liana Gonçalves Pontes Sodré – Rua Turquesa, 160, Kaikan, Teixeira de Freitas – BA. Cep: 45992-225 Tel.: (073) 98857- 6061 (Orientadora do curso de mestrado).

Ibicuí (BA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Djanira Ribeiro Santana  
 Coordenadora da Pesquisa

---

Responsável pelo sujeito da pesquisa



## Apêndice 2

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –  
PPGEDUC (MESTRADO)  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa “**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS\AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DAS PROFESSORAS**”. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS\AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA.**

### **OBJETIVOS:**

- Analisar a organização e os elementos presentes nos espaços/ambientes escolares, com a contribuição das crianças e das professoras, de uma escola municipal de Educação Infantil.
- Discutir com as professoras e as crianças os diferentes espaços/ambientes da escola, refletindo sobre o papel de cada um no processo educacional;
- Elencar novas possibilidades para os diferentes espaços/ambientes, a partir das indicações das professoras e das crianças;
- Relacionar atividades educacionais que possam ser desenvolvidas nos diferentes espaços/ambientes da escola, com as professoras e com as crianças;

**ESPAÇO:** Uma Escola de Educação Infantil Municipal, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Ibicuí- BA.

### **FASES DA PESQUISA:**

**Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações.**

**Fase II – Levantamento de dados** -utilização da fotografia como recurso mediador de interlocução com crianças de quatro anos e com as professoras. Essas interlocuções serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas para subsidiar as análises. A pesquisa, a

coleta das fotografias e as interlocuções acontecerão em uma escola de educação infantil municipal.

**I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:**

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que a maioria dos sujeitos coparticipantes são crianças na faixa etária de quatro anos (apenas as professoras são adultas), que após tirar as fotografias dos espaços da escola, irão através das interlocuções com a pesquisadora revelar suas concepções de espaços\ambientes na educação infantil, bem como suas concepções de mundo. E mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, e considerando que vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde e do Estatuto da Criança e Adolescentes (Lei 8069/90), estarão sujeitos ao julgamento e interpretações de outros mediante a publicização do seu modo próprio de pensar a vida e a relação com adultos nos resultados desse estudo.

**II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:**

O benefício esperado no presente estudo é contribuir com sugestões e críticas para as estruturas físicas das instituições de educação infantil do município de Ibicuí-Ba, a partir das análises e indicações das crianças e das professoras.

**III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa:**

- A pesquisa será desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2015, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, a pesquisadora se deslocará em direção ao local onde os sujeitos da pesquisa se encontram, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os pais e/ou responsáveis pelos sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

**IV. Contato dos pesquisadores**

- Djanira Ribeiro Santana – Rua D. Pedro I, nº 270, Centro, Ibicuí- Bahia CEP – 45290-000. Contato (073) 98108-6262 (Mestrando responsável pela pesquisa).
- Liana Gonçalves Pontes Sodré – Rua Turquesa, 160, Kaikan, Teixeira de Freitas – BA. Cep: 45992-225 Tel.: (073) 98857- 6061 (Orientadora do curso de mestrado).

Ibicuí (BA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Djanira Ribeiro Santana  
Coordenadora da Pesquisa

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

### Apêndice 3



**Universidade do Estado da Bahia  
Departamento de Educação - DEDC Campus I  
Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade**

#### Questionário para as professoras

1- Qual a sua formação profissional?

Magistério ( )

Normal Superior ( )

Pedagogia ( )

Outro ( ) Qual?

\_\_\_\_\_

2- Possui Curso de Especialização?

Sim ( )

Não ( )

Em que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3- Descreva os motivos que contribuíram para sua atuação na Educação Infantil:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4- Há quanto tempo você leciona na educação infantil?

Até um ano ( )

De 2 a 4 anos ( )

De 5 a 10 anos ( )

Mais de 10 anos ( )

5- Você leciona em outra etapa educacional, além da educação infantil?

Sim ( )

Não ( )

Qual? \_\_\_\_\_

6-Para você qual deve ser a formação do professor para atuar na Educação Infantil?

Ensino Fundamental II incompleto ( )      Magistério ( )

Normal Superior ( )                                  Especialização ( )

Pedagogia ( )                                  Mestrado ( )      Doutorado ( )

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7- Você já participou ou participa de algum programa específico para formação de professores para atuar na Educação Infantil?

Sim ( )                                  Não ( )

Se a sua resposta foi negativa desconsidere as questões abaixo.

a- Esse curso trabalhou com a temática “organização dos espaços na educação infantil”?

\_\_\_\_\_

b- Como esse curso contribuiu para sua prática pedagógica?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c- Qual a contribuição desse curso para a organização do espaço em sua sala de aula?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Apêndice 4



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

EXPRESSION DE CONSENTIMENTO DA  
CRIANÇA EM PARTICIPAR DA PESQUISA

“A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA”



VICTORIA LI



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO DA  
CRIANÇA EM PARTICIPAR DA PESQUISA

“A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA”

