



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

MARIA ANTÔNIA MEDEIROS DOS SANTOS

AS VOZES INFANTIS ACERCA DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM DE UMA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

MOSSORÓ – RN

2019

MARIA ANTÔNIA MEDEIROS DOS SANTOS

**AS VOZES INFANTIS ACERCA DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM DE UMA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dr^a Giovana Carla Cardoso Amorim.

MOSSORÓ-RN

2019

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S237v Santos, Maria Antônia Medeiros dos
AS VOZES INFANTIS ACERCA DOS AMBIENTES DE
APRENDIZAGEM DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN. / Maria
Antônia Medeiros dos Santos. - Mossoró, 2019.
176p.

Orientador(a): Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Pesquisa com criança. 3. Ambientes de aprendizagem. 4. Infância. I. Amorim, Giovana Carla Cardoso. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARIA ANTÔNIA MEDEIROS DOS SANTOS

AS VOZES INFANTIS ACERCA DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim.

Data da aprovação ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim
Orientadora/Presidente – POSEDUC/UERN

Prof.^a Dr.^a Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Examinador Titular Interna – POSEDUC/UERN

Prof. Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Examinador Titular Externo – UFERSA

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Examinador Suplente Interna – POSEDUC/UERN

Prof.^a Dr.^a Andrezza Maria Batista Nascimento Tavares
Examinador Suplente Externa – IFRN

Às crianças, que são protagonistas desse estudo e de suas próprias vidas, que me inspiram e me revigoram a sonhar e acreditar em um mundo melhor.

(Maria Antônia)

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria no coração que venho aqui agradecer,
A todos que colaboraram para esse sonho acontecer.
O caminho foi percorrido com muita dedicação,
Mas confesso que para chegar até aqui precisei de muita oração.
Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da existência
Por guiar os meus caminhos, acolhendo minhas angústias e me concedendo a resiliência.
Quero também nesse dia homenagear a minha família,
(Irmãos, sobrinhos, tios, primos, cunhadas)
Em especial aos meus pais (Raimundo e Geralda) por todo amor e parceria,
Vocês abraçaram esse sonho junto comigo e nunca me deixaram sozinha.
Aos meus sobrinhos quero prometer,
Que a ausência vamos suprir e aquela algazarra na casa da vovó vamos fazer.
Ao meu esposo quero agradecer pela paciência,
E por compreender a minha ausência.
Também quero agradecer a minha prima Aparecida,
Por suas palavras de fortaleza e por acreditar que eu conseguiria.
Quero agradecer de maneira especial e com muito carinho
A minha orientadora professora Giovana, por acreditar em meu potencial e me guiar nesse ca-
minho.
Fazemos pesquisas juntas desde a graduação,
Por isso quero expressar aqui todo meu amor e admiração.
Ao professor Emerson quero dizer: que bom te reencontrar!
Suas contribuições são de muita valia. E o convite para compor essa banca, obrigada por acei-
tar.
A professora Francisca Cabral quero agradecer o carinho,
Pois desde a qualificação colabora com nosso estudo e quero ainda dizer que o seu parecer foi
um balsamo para prosseguir no caminho.
A professora Ana Lúcia também quero agradecer,
Obrigada por contribuir em toda minha trajetória de mestrado,
Pelo seu exemplo, de valorizar o bom da viagem e através de suas experiências fazer muita
gente crescer.
A professora Andrezza meu muito obrigada

Por aceitar participar da banca e pelas contribuições referendadas.
Gratidão ao meu grupo de pesquisa - “liga da justiça” - pela parceria firmada.

Quero dizer que sou grata por todas as experiências compartilhadas.

Quero agradecer a UERN essa bela instituição,
por me permitir avançar em minha profissão.

A todos do POSEDUC, professores, colegas de turma e à secretaria Adiza,
externo minha gratidão e apreço. Foi maravilha dividir com vocês esse momento.

Quero também externar a minha eterna gratidão
aos pais das dezessete crianças por toda confiança e também a elas que aceitaram participar
dessa pesquisa com muita empolgação.

À equipe da instituição pesquisada, nem sei como agradecer
o apoio e colaboração para essa pesquisa acontecer.

Os colaboradores foram muitos, mas deixarei aqui alguns nomes para eu não esquecer:
Aleksandra, Euclésia, Silvanira, Acilene, Silvana e o diretor Martins Júnior, o meu muito
obrigada.

Quero também agradecer, a Luzimara, Luzilene, Aleksandra e Maria Cleoneide,
que me ajudaram e me incentivaram a uma vaga do mestrado concorrer.

De maneira singular quero aqui registrar
meu estima, carinho e amizade pela minha supervisora Aleksandra Fontes,
que em nenhum momento mediu esforços para me ajudar.

Obrigada hoje e sempre pela sua contribuição

E saibas que estaremos sempre juntas para fazermos o melhor pelas crianças, pela educação.
Não poderia deixar de falar das amigas que acompanharam de perto cada etapa vivenciada,

Obrigada pela força, orações e palavras de carinho a mim referenciada.

Aqui não citarei nomes, pois posso correr o risco de algum esquecer
e sei que aquelas que estiveram comigo irão entender.

E para finalizar quero estender meus agradecimentos a todos que me ajudaram de alguma
forma a efetivar essa dissertação.

Meu coração hoje é só alegria e gratidão.

Que as crianças me deem licença
De poetizar suas vidas
De trazer para a minha
Seus dizeres, suas pérolas.
Que são tantas, tão profundas,
Muitas perdidas, esquecidas.
Tantas vezes ditas,
De tão diversas maneiras,
A maior parte ignoradas,
Algumas quiçá enxergadas.
As trago para a frente do palco da vida,
Para que possam ser sentidas,
Para que possam ser partilhadas,
Para que possam ser integradas...
Que as crianças me deem licença.

(Friedmann)

RESUMO

A pesquisa, a partir de uma visão emancipatória e participativa com foco no olhar e na voz da criança sobre a escola, teve como objetivo investigar o que elas falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem de uma instituição de educação infantil do município de Mossoró/RN, tornando-as assim, protagonistas da pesquisa. Para tanto, os referenciais teóricos e metodológicos utilizados foram: Ariés (2014), Sarmiento (2011), Corsaro (2011) que discutem sobre a história da infância e sociologia da infância; documentos nacionais, como os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura (BRASIL, 2006), orientam sobre a organização e estruturação dos espaços; Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2007), Jaume (2004) que trazem discussões sobre o espaço, sua organização e relação com o desenvolvimento infantil; Demartine (2011), Filho (2011) sobre pesquisas com crianças; Minayo (1994), Bogdan e Biklen (1994), Yin (2000) sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso. Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados foram observação participante, entrevista semi-estruturada, focalizada, desenhos, fotografias e diário de campo realizado com 17 crianças de uma turma de infantil II. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica da Análise Textual Discursiva, inspirada nas contribuições de Moraes (2003) e Medeiros e Amorim (2017). Na pesquisa, foram constituídas três unidades de análise que suscitaram em categorias pontuadas pelas falas das crianças. Na primeira, que traz o espaço da UEI: “A fala das crianças como meio de expressão”, as crianças falaram do espaço através de um olhar direcionado ao espaço estrutural da Unidade, uma visão pautada no concreto, numa dimensão lúdica, promotor de interações, seja entre pares e/ou com o aprender. A segunda unidade, “o lugar preferido da UEI: A criança fotografa da ação”, constatamos que as crianças preferem os espaços que proporcionam vivências lúdicas, na qual elas possam brincar, manipular objetos, interagir com os seus coetâneos, com os adultos e que tenham liberdade de escolha. Na última Unidade buscamos investigar como as crianças gostariam que fosse a UEI: “o desenho como linguagem”. Podemos destacar que as crianças anseiam por liberdade, de se expressarem a partir do que mais gostam de fazer que é brincar. Elas brincam em todos os espaços da Unidade e almejam por ampliar esses ambientes para desfrutarem deles juntamente com seus colegas. Através das múltiplas linguagens destacadas nesse estudo, os sujeitos falaram muito, de diversas formas e modos de ser, apontaram a escola infantil como lugar de pertença, um lugar de viver sua infância, com toda fantasia, inventividade, encanto, criatividade, descoberta, ludicidade, interações.

Palavras-chave: Pesquisa com criança. Ambientes de aprendizagem. Infância.

ABSTRACT

The research from an emancipatory and participatory view focusing on the child's gaze and voice on the school aimed to investigate what they say / think about the learning environments of a kindergarten in the municipality of Mossoró / RN, thus making them protagonists of the research. For this, the theoretical and methodological references used were: Ariés (2014), Sarmiento (2011), Corsaro (2011) who discuss about the history of childhood and sociology of childhood; National documents, such as the National Infrastructure Parameters (BRASIL, 2006), guide the organization and structuring of spaces; Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho and Rubiano (2007), Jaume (2004) that bring discussions about space, its organization and relationship with child development; Demartine (2011), Filho (2011) on research with children; Minayo (1994), Bogdan and Biklen (1994), Yin (2000) on qualitative research and case study. The methodological procedures used for data collection were participant observation, semi-structured, focused interviews, drawings, photographs and field diary conducted with 17 children from a kindergarten class II. For data analysis, we used the Discursive Textual Analysis technique, inspired by the contributions of Moraes (2003) and Medeiros and Amorim (2017). In the research, three units of analysis were constituted, which raised in categories punctuated by the speech of the children. The first that brings the space of UEI: The children's speech as a means of expression, the children spoke of the space through a look directed to the structural space of the Unit, a vision based on the concrete, in a playful dimension, promoting interactions, either peers and / or learning. The second unit: UEI's favorite place: The child photographer of the action prefers the spaces that provide playful experiences, in which they can play, manipulate objects, interact with their peers, with adults, who have freedom of choice. In the last Unit we sought to investigate how children would like the UEI to be: drawing as language. We can highlight that children yearn for freedom, to express themselves from what they like to do the most. They play in all spaces of the Unit and aim to expand these environments to enjoy them together with their colleagues. Through the multiple languages highlighted in this study, the subjects spoke a lot, in various ways and ways of being, pointed out the kindergarten as a place of belonging, a place to live their childhood, with all fantasy, inventiveness, charm, creativity, discovery, playfulness, interactions.

Keywords: Research with children. Learning environments. Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada na Universidade.....	24
Figura 2 – Primeiros passos na Educação Infantil	26
Figura 3 – Vivenciando o Estágio Supervisionado I.....	27
Figura 4 – Início da docência.....	28
Figura 5 – Turma POSEDUC 2017	29
Figura 6 – Orientandos da Profª Drª Giovana Carla Cardoso Amorim.....	29
Figura 7 - Aspectos para a organização do espaço infantil.....	71
Figura 8 – A UEI.....	82
Figura 9 - Recanto do pátio.....	85
Figura 10 - Preparando o espaço.....	85
Figura 11 – Resultado Final	85
Figura 12 - Sala sem uso	85
Figura 13 - Preparando os materiais.....	85
Figura 14 - Resultado final - laboratório de vivências	85
Figura 15 - Resultado final - laboratório de vivências	85
Figura 16 - Sala 2 sem uso	86
Figura 17 - Sala pronta com os recursos disponíveis	86
Figura 18 - Parque desinstalado	87
Figura 19 - Instalando equipamentos	87
Figura 20 - Parque finalizado para uso	87
Figura 21 - Recanto próximo aos banheiros	87
Figura 22 - Espaço de beleza	87
Figura 23 - Procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.....	95
Figura 24 - Objeto lúdico “Jupira.....	99
Figura 25 - Interação das crianças com a “cobra Jupira”	100
Figura 26 -Interação das crianças com a “cobra Jupira”	100
Figura 27 - Criança fotógrafa da ação.....	102
Figura 28 - Fases do processo de análise dos dados	104
Figura 29 - Critérios de escolha da instituição pesquisada	105
Figura 30 - Reunião com os pais - pedido de autorização	107
Figura 31 - Quadro de doações dos “Amigos da UEI”	108
Figura 32 - Reunião com o Conselho Escolar da UEI	109
Figura 33 - Síntese das análises	123
Figura 34 - Visita aos cômodos da UEI com Jupira.....	130
Figura 35 - Criança fotografando o espaço da leitura	133

Figura 36 - Registro da criança-espço da leitura	133
Figura 37 - Porta da sala do infantil II - por Fleche	136
Figura 38 - Fleche fotografando a sala do infantil II.....	136
Figura 39 - sala do infantil II – por Linda.....	136
Figura 40 - Parque: Balanço – por Huck.....	138
Figura 41 - Parque: brincando na areia – por Huck	138
Figura 42 - Palhacinha fofinha registrando seu espaço favorito.	140
Figura 43 - Psicomotricidade – registro por Princesinha	140
Figura 44 - Psicomotricidade – registro por Heroína.....	140
Figura 45 - Psicomotricidade - registro por Patrick	140
Figura 46 - Pula-pula - registro por Patrulha canina	140
Figura 47 – Bob esponja registrando seu espaço favorito.....	141
Figura 48 – Laboratório de brincadeiras – registro por Bob esponja.....	141
Figura 49 – Registro de P. Sophia brincando - Laboratório.....	142
Figura 50 – Registro por P. Sophia - Laboratório	142
Figura 51 - Registro de Mulher maravilha brincando-Laboratório.....	143
Figura 52 - Registro de Mulher maravilha fotografando-Laboratório	143
Figura 53 - Registro por Mulher maravilha-Laboratório	143
Figura 54 - Sereia fotografando o Laboratório.....	144
Figura 55 - Registro por Sereia -Laboratório	144
Figura 56 - Registro de Sereia brincando - Laboratório.....	144
Figura 57 - Registro por Rainha – Laboratório.....	145
Figura 58 - Registro de Rainha fotografando-Laboratório.....	145
Figura 59 - registro por Rapunzel-espço da beleza	146
Figura 60 - A ação da criança no espço da beleza.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronologia das concepções da infância	32
Quadro 2 – Síntese das pesquisas encontradas	46
Quadro 3 – Dissertação: As vozes infantis acerca dos ambientes de aprendizagem da unidade de educação infantil do município de Mossoró/RN.....	47
Quadro 4 – Dissertação: Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil (SITTA, K.F; 2008)	48
Quadro 5 – Dissertação: Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero (SILVA, T. J; 2015)	49
Quadro 6 – Dissertação: Do campo das letras às letras do campo: a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças campesinas. (ALMEIDA, L. T; 2018).....	50
Quadro 7 – Dissertação: Educação Infantil: imaginação e criatividade na atividade pré-escolar (SILVA, G.C; 2018).....	51
Quadro 8 – Dissertação: Narrativas de inclusão de um aluno autista: as crianças e seus modos de fazer inclusão no contexto escolar. (COSTA, F. M. P; 2017).....	51
Quadro 9 – Dissertação: Vozes das crianças no processo de formação leitora (QUEIROS, E. C. M; 2014)	52
Quadro 10 – Dissertação: Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil (EVANGELISTA, A. S; 2016).....	52
Quadro 11 – Tese: Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças (SILVEIRA, D. B; 2005)	53
Quadro 12 – Dissertação: O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil (TUSSI, D; 2011)	55
Quadro 13 – Dissertação: Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares. (KLOSINSKI, D. V; 2016).....	56
Quadro 14 - Ressignificando os espaços	84
Quadro 15 - Cronograma de uso dos espaços da UEI.....	109
Quadro 16 - Os sujeitos da pesquisa	112

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 - Representação dos espaços da UEI	89
Desenho 2 - “ <i>Eu colocaria muitas árvores na UEI.</i> ”	148
Desenho 3 - “ <i>Eu colocaria vasos de lindas flores.</i> ”	149
Desenho 4 - “ <i>Eu queria que aqui tivesse borboletas.</i> ”	149
Desenho 5 - “ <i>Eu queria que tivesse um espaço bem legal que tivesse papel porque a gente queria desenhar alguma coisa</i> ”	151
Desenho 6 - “ <i>Eu faria uma sala para repousar</i> ”	151
Desenho 7 - “[...]na salinha colocaria um monte de ventiladores”	153
Desenho 8 - “[...]colocaria muitos ventiladores lá, muitos, até no chão”	154
Desenho 9 - “[...]mais ventilador pra ficar frio”	154
Desenho 10 - “ <i>Eu queria que aqui tivesse um parquinho maior...</i> ”	155
Desenho 11 - “ <i>Eu mudaria o parque, o daqui é muito pequeno</i> ”	156
Desenho 12 - “[...] o parque seria bem grande...”	156
Desenho 13 - “ <i>Mudaria o parque...</i> ”	158
Desenho 14 - “ <i>Eu mudaria o espaço da leitura</i> ”	158
Desenho 15 - “ <i>Eu construiria uma casinha no parque</i> ”	159
Desenho 16 - “ <i>Eu colocaria uma piscina no pátio</i> ”	159
Desenho 17 - “ <i>Eu faria a salinha maior</i> ”	160
Desenho 18 - “ <i>Eu mudaria a sala dos brinquedos</i> ”	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Panorama da Infraestrutura das Unidades de Educação Infantil de Mossoró/RN.....	61
Gráfico 2 - O que mais gosto de fazer na UEI	121

LISTA DE SIGLAS

UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
RN	Rio Grande do Norte
POSEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PNEI	Plano Nacional para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SI	Sociologia da Infância
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal Santa Maria
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEI	Unidade de Educação Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEC	Secretaria de Educação Básica
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ABRINDO AS PORTAS DO “JARDIM DE INFÂNCIA”	18
1. “NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO”: ANALISANDO OS SUJEITOS E A CONDIÇÃO SOCIAL DA PESQUISA	23
1.1. O ENCONTRO ENTRE CRIANÇA, PESQUISADORA E PESQUISA.....	23
1.1. A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: RESGATANDO O ONTEM E O HOJE PARA A COMPOSIÇÃO DO AMANHÃ	31
1.2. A BUSCA DE NOVOS OLHARES: A CRIANÇA E O ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL RETRATOS EM OUTRAS PESQUISAS	42
1.3. UMA LEITURA NOS DOCUMENTOS QUE EMBASAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN	57
2. “NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM NAVIO DE PARTIDA”: A LEGISLAÇÃO E O AMBIENTE FÍSICO ESCOLAR	64
2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS/FILOSÓFICOS DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS INFANTIS.....	64
2.2. A RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	68
2.3. A LEGISLAÇÃO E OS PARÂMETROS DE INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
2.4. O UNIVERSO DA ESCOLA PESQUISADA: A AMOSTRAGEM DO PESQUISADOR	81
3. “UM MENINO CAMINHA E CAMINHANDO CHEGA NO MURO E ALI LOGO EM FRENTE A ESPERAR PELA GENTE O FUTURO ESTÁ”: O QUE FALAM AS CRIANÇAS SOBRE OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	91
3.1. A PESQUISA QUALITATIVA COM CRIANÇAS	92
3.2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PRIMEIROS TRAÇADOS	105
3.3. CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS VERDADEIROS AUTORES DESSA PRODUÇÃO	111
3.4. AS EXPECTATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO COM OS DADOS.....	122
3.4.1. O espaço da UEI: A fala das crianças como meio de expressão.....	123
3.4.2. O lugar preferido da UEI: A criança fotógrafa da ação.....	132
3.4.3. Como as crianças gostariam que fosse a UEI: O desenho como linguagem	148
FINALIZANDO NOSSAS INTENÇÕES: HORA DE IR PRA CASA!	163
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	176

INTRODUÇÃO: ABRINDO AS PORTAS DO “JARDIM DE INFÂNCIA”

Quando abrimos “portas” temos a chance de quebrar barreiras construídas ao longo do tempo, barreiras estas que refletem o contexto vivido da época e que trazem contribuições e reflexões para significar e ressignificar a história e, assim, transformar o presente. Com um olhar historicizado em relação à infância, podemos constatar quão paulatino foi todo o processo para sua “descoberta” e emancipação.

Ao abrir as portas do jardim de infância, a criança inicia seu processo de autonomia, de independência, pois este tipo de educação propusera enxergar e valorizá-la como um ser íntegro e completo, com suas particularidades e características que o difere do adulto e a torna ser singular. Assim, a criança é entendida, subjetivamente, como uma semente, que ao plantada precisa ser regada para florescer em sua totalidade, emanando cheiros, cores, vitalidade, brilho, assim como flores dos jardins quando se é regada diariamente de cuidados e afetos.

Contudo, com a criação do primeiro jardim de infância, em 1840 na cidade de Blankenburg por Froebel, várias argumentações foram deferidas em relação aos objetivos desses jardins para com a educação das crianças. Alguns estudiosos da época os entendiam como espaços para se guardar crianças, outros os criticavam por menosprezarem os mais pobres, enquanto outros os defendiam e acreditavam que trariam contribuições pertinentes ao desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2011).

Em 1875, mesmo diante de todos os debates acerca dos jardins de infância, foi criado, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância do Brasil e logo mais em 1877 em São Paulo, todos por meio de iniciativa privada, atendendo à elite da época, com práticas advindas do Alemão Frederico Guilherme Froebel. A preocupação com a camada menos favorecida foi se acentuando nos debates legislativos (OLIVEIRA, 2011).

No atendimento educacional infantil originário no Brasil, de acordo com Campos e Pereira (2015), é perceptível a fragmentação quanto as classes sociais: “para os filhos da elite os jardins de infância, pautados no processo educativo com base na proposta pedagógica froebeliana. Para as camadas populares, os filhos dos operários e as crianças abandonadas, as creches pautadas na educação moralizante e no cuidado com a higiene e saúde” (CAMPOS E PEREIRA, 2015, p. 6).

Assim, caracteriza-se uma educação emancipatória para os ricos e uma educação assistencialista para os pobres. Com isso, a sociedade da época, com o intuito de buscar soluções para o problema da infância e das altas taxas de mortalidade infantil, efetivou a criação de

abrigos, creches, pensionatos, caracterizando em uma “Educação” meramente assistencial as crianças pobres (OLIVEIRA, 2011).

O marco assistencial dessas instituições não se preocupava com a “rigoriedade” na formação dos profissionais da área, nem ao menos com o educar de forma integrada. A criança recebia tão somente os cuidados indispensáveis ao corpo e permanecia nesse espaço com o objetivo de suprir as necessidades das famílias, por não ter onde deixar o filho enquanto trabalhavam.

Com o avançar das pesquisas e da própria sociedade, foi-se percebendo a importância de uma educação voltada para a criança, visto que essa não era mais considerada um adulto em miniatura, mas um sujeito social que apresenta características próprias. É notório que a criança passou por um processo paulatino, denso, para ser reconhecida e considerada como parte integrante de uma sociedade, com deveres e direitos garantidos por Lei.

Hoje temos um novo ordenamento legal iniciado com a constituição de 1988 que se desmembra através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Como resultado disso, um novo status é conferido à criança, garantindo-lhe direitos e tratamento de cidadã. (HORN, 2004, p. 13).

Assim, a criança sai do anonimato, passa a ocupar lugar de destaque na sociedade e torna-se o centro dos debates, gerando mudanças na concepção de criança e de Educação para com essa etapa da vida. Com a valorização da criança, novas questões foram surgindo trazendo modificações significativas e intensas em relação à educação infantil.

Apesar de todos os avanços evidenciados na área, pelas Leis, pelos estudos crescentes, a visão de muitos, principalmente da própria sociedade, é que as crianças estão na educação infantil somente para “brincar” e passar o tempo enquanto os pais trabalham. Esta visão, apesar de antiquada, ainda prevalece no entendimento de uma grande parcela da população que não atribui à Educação Infantil sua real importância para com a criança.

A educação infantil começou a conquistar seu espaço e mostrar sua importância para o desenvolvimento da criança de forma global, e passou a defender o cuidar e educar de forma indissociável, como sendo indispensável ao desenvolvimento das crianças. Do professor passou a ser exigido diploma de nível superior na área. Hoje as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, em sua Resolução nº 05, afirmam que as práticas pedagógicas devem ser norteadas através das interações e brincadeiras, de forma que todo o fazer pedagógico deva ser embasado de ludicidade possibilitando a interação da criança com os adultos, consigo mesma e com outras crianças (BRASIL, 2010).

Assim, podemos afirmar que a organização do ambiente é indispensável para que essas interações e brincadeiras aconteçam. O espaço deve ser pensado e organizado de modo que possibilite a exploração por parte da criança, pois, em muitos casos, nos deparamos com arranjos espaciais voltados à ação dos adultos, materiais de difíceis acesso e salas com carteiras enfileiradas. O espaço é organizado e pensado pelo professor para que ele tenha acesso a tudo de forma organizada: jogos, brinquedos e materiais pedagógicos de uso diário pelas crianças, encontram-se encaixotados ou mesmo em nichos na altura do adulto, por exemplo, impedindo o acesso livre da criança.

O espaço físico é um aliado da prática pedagógica que tem a finalidade de possibilitar o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, este precisa ser pensado e planejado de forma desafiadora para a criança e com a criança. Vale destacar que os termos espaço e ambiente referenciados nesse estudo corrobora com o pensamento de Forneiro (1998) ao conceituar o espaço escolar como ambiente de aprendizagem,

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (FORNEIRO, 1998, p. 232).

À luz das reflexões encetadas, o estudo em pauta se propõe, a partir da questão “O que falam/pensam as crianças acerca dos ambientes de aprendizagem?” e de um olhar emancipatório em relação à criança, investigar o que elas falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem da instituição de educação infantil, tornando-as, assim, protagonistas da pesquisa. Delimitamos, dessa forma, três objetivos específicos a fim de nos nortearmos por entre os caminhos a serem percorridos: reconhecer a criança enquanto sujeito social e protagonista de sua própria história; conhecer o espaço físicos da Unidade dos sujeitos investigados; analisar como as crianças pensam os espaços educativos a partir de suas próprias linguagens. Com esse propósito dividimos o estudo em três capítulos no qual buscaremos atingir os objetivos específicos acima mencionados, para assim conseguirmos alcançar o objetivo geral.

O primeiro capítulo intitulado “**Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo¹...**”: **analisando os sujeitos e a condição social da pesquisa**, adentra o universo infantil destacando inicialmente o encontro entre a pesquisadora, a criança e a pesquisa, enfatizando a

¹ Trecho da música Aquarela de Toquinho, no qual destacamos na abertura dos capítulos, nos faz reportar a uma imaginação aguçada, propriamente como de uma criança, que basta ter um lápis e um papel na mão que viaja por mundos inalcançáveis.

justificativa do estudo; também frisa a infância enquanto construção social, trazendo reflexões pertinentes quanto a evolução da criança até tornar-se reconhecida socialmente. Outras pesquisas que compartilham da nossa proposta de estudo também são analisadas nesse ponto.

No segundo capítulo, **“Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida”**: **A Legislação e o ambiente físico escolar**, vamos de “navio” retornar à historicidade das organizações dos espaços relacionando-os com as suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Traremos também as discussões dos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Educação Infantil, acerca das dimensões físicas dos ambientes destinados a esse nível de ensino. Ainda nesse capítulo, apresentamos o espaço da unidade de educação infantil pesquisa. Para tanto, utilizamos das contribuições de alguns autores, como Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2010).

No terceiro e último capítulo intitulado, **“Um menino caminha e caminhando chega no muro e ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está”**: **o que falam as crianças sobre os ambientes de aprendizagem**, somos convidados a derrubarmos os muros do adultocentrismo e permitir que a criança empodere-se, sendo o maior brilho desta pesquisa como protagonista. Para tanto traçaremos todo o percurso metodológico, conheceremos as crianças, os verdadeiros atores dessa produção. E fechando o capítulo teremos a revelação dos dados coletados através das manifestações infantis, por meio de algumas linguagens da criança: a fala, a fotografia e o desenho, quanto as suas expectativas em relação aos ambientes de aprendizagem. Assim, organizamos três unidades de coleta: *O espaço da UEI: A fala das crianças como meio de expressão; o lugar preferido da UEI: A criança fotografa da ação; como as crianças gostariam que fosse a UEI: O desenho como linguagem.*

Em seguida, **“Finalizamos nossas intenções: hora de ir para casa!”**, trazemos as impressões oriundas desse longo processo. Assim, evidenciamos as construções possíveis e realçamos a necessidade de valorizarmos a criança, considerando as suas vozes, para assim, entendermos o universo infantil.

Capítulo 1

“NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO...”: ANALISANDO OS SUJEITOS E A CONDIÇÃO SOCIAL DA PESQUISA



(Desenho representando trecho da música “Aquarela” de Toquinho)

1. “NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO”: ANALISANDO OS SUJEITOS E A CONDIÇÃO SOCIAL DA PES- QUISA

Numa folha qualquer podemos desenhar o que quisermos: um sol amarelo, um castelo encantado, a família ou um autorretrato. A criança durante muito tempo foi vista como uma folha qualquer, que nada sabia, com mente vazia, não expressava seus desejos, nem seu mundo imaginário, era tratada como indigente, como uma tábula rasa² que precisava ser lapidada. A criança não era vista como um ser em particular, mas como um adulto em miniatura³.

O sentimento de infância passou por transformações históricas até se chegar ao reconhecimento contemporâneo. A infância como construção social enaltece a criança como um sujeito de direitos e deveres, que escreve sua própria história e que com uma folha qualquer consegue muito mais que desenhar ou escrever, mas consegue expressar seus desejos, ser príncipe ou sapo, princesa ou bruxa, viajar para lugares encantados, através da sua imaginação. Reconhecer a criança enquanto ser social é valorizar a infância e reconhecê-la como etapa primordial ao desenvolvimento.

Neste capítulo, partiremos do abraço, do encontro, dos traçados percorridos para este momento que encanta e apaixona. Virando as páginas entenderemos a transição da criança caracterizada como indigente para sujeito social. Sublimamos também outros estudos que comungam com a nossa intenção de pesquisa, através de uma revisão de literatura.

1.1. O ENCONTRO ENTRE CRIANÇA, PESQUISADORA E PESQUISA

O primeiro encontro é momento de plantar, pois a colheita virá no devido tempo, com o fruto plantado. Por mais árduo que seja este trabalho de plantar a semente, é necessário fazê-lo com boa vontade e acreditar que o solo será sempre produtivo (ANDRADE, 2014).

Os encontros e também os desencontros fazem parte das trilhas da vida de todo ser humano. Alguns encontros acontecem propositalmente e outros naturalmente, porque tinham que de fato acontecer, assim deu-se o encontro inicial da pesquisadora com a criança. As memórias a serem relatadas aqui são construções individuais e ao mesmo tempo coletivas. São histórias

² Os pressupostos da psicologia cognitiva, diante das teorias do Empirismo defendia a ideia de que o conhecimento é incorporado. Dessa forma, a criança é traduzida como uma tábula rasa, que a partir das vivências com o senso comum, vai incorporando o saber.

³ Nomenclatura usada pelo importantíssimo historiador do comportamento humano Philippe Ariès (1914-1984)

de vida, acontecimentos, ações, emoções que permeiam as pessoas e revelam sentimento de pertença e de reconstrução de si (POLLAK, 1992).

É possível afirmar que a memória é um signo que projeta o passado, que vai ao encontro das vivências, experiências de cada sujeito individual ou coletivamente. São lembranças e recordações que permeiam a vida de cada indivíduo. Halbwachs (2004) escreve:

A memória apoia-se sobre o ‘passado vivido’, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o passado apreendido pela história escrita (HALBWACHS, 2004, p. 75).

Assim, é possível perceber que a reconstrução das memórias ressalta um passado vivido de forma viva, ativa e natural, um passado presente em flutuações e transformações, que não é estático, mas estar sempre em desenvolvimento. O passeio pela formação inicial, aponta ao encontro apaixonante com a criança.

A aprovação no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, campus Mossoró/RN, em meio a tantas outras opções de cursos com tentativas sem êxito, revelava o início de uma história construída cotidianamente, com incertezas, descobertas, desafios, encontros, desencontros, além de muitas aprendizagens.

Figura 1 – Entrada na Universidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2009)

A entrada na Universidade, mais precisamente no Curso de Pedagogia, representada pela figura 1, foi um desvelar de emoções, desafios, conhecimentos e muita dedicação. Inicialmente as disciplinas voltadas para a área da Sociologia da Educação, Antropologia, Filosofia, nos assustou um pouco, discussões densas que pareciam fugir daquilo que se esperava do curso: ensinar a ser professor. Todavia, com as reflexões no decorrer das disciplinas ofertadas, consolidamos o pensamento de que não se há uma fórmula, uma regra, para dar aula, para se tornar um professor.

Logo nos primeiros períodos, fomos incentivadas a participarmos de uma seleção de estágio não obrigatório, para trabalharmos como auxiliares de uma sala de Educação Infantil de uma instituição privada da cidade. Com a aprovação surge a oportunidade do primeiro contato com o segmento infantil, que não foi diferente de outras vivências na qual já vamos com preconceitos estabelecidos sobre determinado aspecto, principalmente por estarmos inseridos em uma sociedade na qual a criança é tratada e vista como um ser indefeso, ingênuo e que nada sabe fazer sem o auxílio de um adulto.

Alguns membros da sociedade, tratam o ensino infantil com desvalorização e isso se evidencia quando somos questionados pela escolha do curso tendo em vista a má remuneração e o próprio reconhecimento, pois muitas vezes os professores são confundidos por babás⁴ de criança. Contudo, essa visão retrógrada não nos abalou, nem nos abala e a paixão pela educação e por crianças nos impulsionaram a seguir adiante acreditando na possibilidade de novos olhares, de novos horizontes, de novas aprendizagens.

Estarmos em uma sala de Educação Infantil pela primeira vez foi bastante desafiante, com alguns instantes de aflição pela insegurança, mas, ainda assim, apaixonante. Conseguimos quebrar muitos paradigmas socialmente construídos em relação à criança e ao fazer pedagógico na Educação Infantil. O primeiro olhar foi recheado de curiosidades e descobertas. Fomos surpreendidas por um universo novo, repleto de imaginação, afetividade, criatividade, nos revelando e nos fazendo perceber de fato que a criança é muito mais que sua inocência e birras. A criança é um ser social em fase de desenvolvimento que precisa ser reconhecida em toda sua totalidade. Esse reconhecimento inclui em oportunizá-la a viver em uma cultura infantil que a reconheça enquanto sujeito social, que convive e atua em sociedade, produtor de cultura e protagonista de suas histórias.

⁴ Essa visão retrógrada advém de uma educação puramente assistencialista que marcou o século XX, em que a criança permanecia na escola enquanto seus pais trabalhavam e recebiam um atendimento voltado tão somente aos cuidados básicos.

Figura 2 – Primeiros passos na Educação Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2011)

A figura 2 representa um dos momentos de vivência com as crianças no período do estágio remunerado. O contato com a Educação Infantil, todavia, e consequentemente com as crianças, estava apenas no início. Além da experiência riquíssima, uma das disciplinas cursadas no quarto período da graduação, “Concepções e Práticas da Educação Infantil”, nos oportunizou reflexões importantíssimas quanto à infância, à criança e à Educação Infantil, nos apontando discussões indispensáveis à área e proporcionando saberes significativos para o fazer pedagógico.

Posteriormente, no quinto período do Curso de Pedagogia, cursamos uma disciplina intitulada Estágio Supervisionado I, um dos estágios obrigatórios do Curso, que acontece exclusivamente na Educação Infantil. Dessa vez, o encontro seria com as crianças de uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, localizada num bairro carente e periférico da cidade de Mossoró/RN, numa turma de infantil II⁵.

⁵ As turmas da Educação Infantil do Município de Mossoró, estão organizadas em creche, que contempla o maternal I e II (crianças com faixa etária de 2 e 3 anos respectivamente) e Pré-escola, com o Infantil I (4 anos) e Infantil II (crianças com 5 anos).

Figura 3 – Vivenciando o Estágio Supervisionado I



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2011)

A experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado I foi bastante relevante, pois nos oportunizou o contato direto com crianças da escola pública, além do desafio de assumir a sala como professora pela primeira vez. Ainda que essa vivência nos trouxe a certeza e a convicção de que estávamos no caminho certo, não foi um período fácil: a construção e confecções de materiais pedagógicos, de planos de aula, de trocas de experiências com colegas e profissionais da área, nos fez refletir quão árdua é a tarefa de assumir, com responsabilidade e compromisso, uma sala de aula com crianças. Entretanto, ao colocar o planejamento em ação e ver o sorriso, admiração e curiosidade estampados na face das crianças, nos faz perceber que todo o esforço vale muito.

A Unidade de Educação Infantil onde aconteceu o estágio funcionava em uma casa adaptada e essa realidade suscitou um novo olhar frente a questões relevantes ao desenvolvimento das crianças: o espaço físico das instituições de Educação Infantil. Este aspecto nos inquietou e aflorou vários questionamentos e reflexões referentes a fragilidade e má estruturação física de muitas escolas do município, as quais oferecem esse nível de ensino, especialmente ao prédio no qual o estágio havia sido realizado.

Diante disso, discutimos a temática do espaço e estrutura das escolas de Educação Infantil no trabalho de conclusão de curso, com o título: “Entre o público e o privado: Visões da estrutura e organização da Educação Infantil”.⁶ Esse trabalho, a partir de um olhar plausível

⁶ Monografia apresentada e aprovada na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Prof^a Dr^a Giovana Carla Cardoso Amorim em setembro de 2013.

sobre a importância do espaço físico para o desenvolvimento das crianças pequenas, objetivou analisar as condições físicas e materiais do espaço infantil na rede pública e privada de ensino, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa foi realizada em duas escolas destinadas à Educação Infantil: uma pública e outra da rede privada do município de Mossoró-RN, ambas com boas referências estruturais quanto ao espaço físico.

Naquela ocasião tivemos a oportunidade de ler e refletir as discussões teóricas de vários autores que comungava com nossa inquietação. Uma delas foi o trabalho de Carvalho e Rubiano (2007) que nos proporcionou contribuições significativas quanto ao papel do espaço para o desenvolvimento infantil. Os autores afirmam que “[...] os ambientes devem fornecer oportunidades para as crianças andarem, correrem, subirem, descerem, pularem com segurança, permitindo-lhes tentar falhar e tentar novamente” (CARVALHO E RUBIANO, 2007, p. 110-111). Assim, o ambiente físico torna-se um aliado ao fazer pedagógico, facilitando ou limitando a ação educativa.

Finalizando o Curso de Pedagogia, tivemos a grande felicidade de sermos aprovados no Concurso para professor de Educação Básica da rede Municipal de Educação de Mossoró/RN. Essa condição nos permite, atualmente, a inserção numa Unidade de Educação Infantil em uma turma de pré-escola, como ilustra a figura a seguir:

Figura 4 – Início da docência



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

Diante da proximidade com as instituições supracitadas que atendem as crianças do município, conseguimos constatar que muitas encontram-se em situações precárias referentes à estrutura física. As crianças passam, em média, um terço do seu dia nas creches e pré-escolas que não têm as mínimas condições de acolhê-las. Nesse sentido, faz-se necessário preocupar-

se com essa realidade, pois, como aponta os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, “[...] a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvido” (BRASIL, 2006, p. 34).

Todavia, pudemos perceber e refletir, sob uma ótica investigativa em relação ao espaço, que a estrutura por si só não garante uma prática eficaz e um desenvolvimento pleno. É preciso que haja uma organização, um planejamento desse ambiente, de modo que vise a atender as necessidades das crianças de forma plena. Horn (2004, p. 18) afirma que, “[...] planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças”. Dessa forma, permitir que essas crianças interajam com o espaço, vivenciando-os a partir de uma intencionalidade.

No ano de 2017, nos despertou o interesse e a oportunidade em tentar uma vaga como aluna regular do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UERN – POSEDUC, levando para o projeto a discussão sobre a problemática de como as professoras da Educação Infantil organizam o espaço diante das limitações físicas das Unidades do município de Mossoró/RN. A aprovação foi uma surpresa e uma alegria imensa.

Figura 5 – Turma POSEDUC 2017



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

Figura 6 – Orientandos da Profª Drª Giovana Carla Cardoso Amorim



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

No decorrer das discussões advindas na disciplina Pesquisa e Infância⁷, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim, foi explanado questões acerca da participação das crianças na pesquisa e os desafios, medo ou até mesmo receio dos pesquisadores em eleger esses sujeitos como protagonistas das suas investigações.

Dessa forma, em orientação com a professora, pensamos: Porque não deixar que a criança fale na nossa pesquisa? Permitir que ela se expresse nos revelando a realidade e seus anseios em relação aos ambientes de aprendizagens da escola que frequentam? Assim, com a ideia amadurecida, decidimos aceitar o desafio de reafirmar que a criança é um sujeito social, com direitos e deveres, que pode trazer contribuições riquíssimas para a pesquisa, atuando como sujeito protagonista do estudo.

Em nossa prática como professora atuante na educação Infantil, realizamos um trabalho de escuta e valorização das falas das crianças, pois as reconhecemos como sujeitos ativos do processo educativo, oportunizando participações ativas no fazer pedagógico diário. Assim, mediante uma escuta sensível, as crianças se envolvem na preparação da rotina de sala, da sua organização e também participam de avaliações diagnósticas sobre diversos aspectos da Unidade, dentre elas a qualidade da merenda, a higienização do ambiente e também avaliam as professoras. Essa coleta é realizada através de desenhos e relatos em que as crianças expõem suas opiniões, desejos e insatisfações quanto aos aspectos mencionados acima.

Deixar que a criança fale, expresse seus desejos e revele suas insatisfações, é uma forma de valorizá-la, de reconhecê-la enquanto sujeito ativo do processo educacional e não mero receptor de informações, de instruções. Em nosso contato com as crianças cada dia é uma nova descoberta, um novo desafio e assim é a nossa prática: Um aprendendo diariamente com o outro em uma parceria e troca de conhecimentos.

As memórias aqui reveladas são experiências vivenciadas no tocante ao processo formativo que nos transformou, ressignificou pensamentos e colaborou ativamente para o encontro com a criança e com a pesquisa. (BONDÍA, 2002). O amor pela Educação Infantil e, consequentemente, pelas crianças transborda nas nossas práticas educativas. Apesar de desafiante o estudo, será uma oportunidade de enaltecer a criança revelando-a como sujeito ativo da sua própria história, um ser pensante, criativo e dinâmico.

⁷ Disciplina de natureza optativa, ofertada no semestre 2017.2 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN

1.1. A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: RESGATANDO O ONTEM E O HOJE PARA A COMPOSIÇÃO DO AMANHÃ

Ser criança é deixar-se agir pelo prazer da brincadeira, é enxergar o mundo como um parque de diversão em que cada nova descoberta, revela-se uma aventura excitante. Ser criança é ter na essência a pureza e a leveza de um pássaro que voa cantando à liberdade, que transmite paz e esperança. Ser criança é não envergonhar-se com o erro, é mostrar-se forte ao cair. É chorar para revelar suas fraquezas, seus medos e até seus desejos; ser criança é sorrir com as trapalhadas do palhaço, é fazer travessuras, é gostar de sentir-se especial, amada e protegida. Ser criança é ser capaz de resolver os problemas pelo simples fato de ser criança; é viajar pelo inalcançável, desfrutar da magia das mais belas aventuras infantis através de sua aguçada imaginação. É ser e estar numa sociedade, na qual faz e refaz a sua história, o seu pertencimento, que se constrói, reconstrói e ressignifica-se.

A criança revela-se, cada vez mais, ativa e atuante na sociedade. Sua emancipação tem sido fruto de muitas pesquisas e estudos na área da infância e destacam-se as contribuições significativas decorrentes dos estudos de Pestalozzi, Froebel, Rousseau, Maria Montessori e muitos outros pensadores que lançaram um olhar sobre a infância e defenderam a criança como um sujeito ativo, criativo e com peculiaridades próprias. Desse modo, com a Constituição Federal de 1988, a criança passa ter maior visibilidade na sociedade brasileira, sendo reconhecida como sujeito social com direitos e deveres garantidos por Lei.

Nessa perspectiva, a infância ganha um olhar de destaque e passa a ser considerada como construção social. Entretanto, a criança nem sempre foi estimada como sujeito ativo na sociedade, a infância era desvalorizada, insignificante e sua evolução foi acontecendo paulatinamente com o decorrer dos tempos.

A criança por muitos anos foi vista pela sociedade como um ser incapaz, “um adulto em miniatura”, um reproduzidor e imitador dos costumes e fazeres dos adultos. Na escola, não era diferente, o professor detentor do saber⁸, transmitia e depositava seus conhecimentos prontos e acabados, sem haver nenhuma intervenção por parte dos alunos. A escola era vista como uma prisão, uma espécie de quartel, que modelava a criança para adentrar na convivência em sociedade.

⁸ Perfil do professor na concepção da pedagogia tradicional introduzida no final do século XIX.

Philippe Ariès (1914-1984), considerado um importante historiador do comportamento humano, sobretudo da infância e família, em sua obra *História Social da Criança e da Família*,⁹ nos traz pressupostos importantíssimos para a reflexão sobre a infância nos diversos contextos históricos.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 2014, p. 99).

O autor revela que na sociedade da época medieval, a criança era confundida, vista como um adulto. A infância era totalmente extinta e insignificante, não sendo reconhecidas as peculiaridades próprias das crianças, que dependiam exclusivamente dos adultos para a sobrevivência. e apenas ingressavam na sociedade quando essa dependência constante fosse superada. Nesse momento, a criança “[...]ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 2014, p. 99).

Nos primórdios, a infância era considerada uma fase sem importância para a sociedade, a criança um ser ingênuo, frágil, imperceptível, não havia um sentimento de valor, era vista tão somente como uma fase de dependência (ARIÈS, 2014). Para chegarmos à concepção de infância que se constrói socialmente, muitos fatores e acontecimentos no decorrer dos tempos foram determinantes e a visão sobre a criança, a infância e o seu papel social foram sendo transformados e ressignificados com as modificações sociais, políticas e econômicas que permearam a sociedade.

A fim de possibilitar uma visão mais apurada sobre as mudanças do sentimento de infância que transpassaram os séculos, apresentaremos abaixo, um quadro demonstrativo baseado nas reflexões teóricas de Philippe Ariès (2014).

Quadro 1 – Cronologia das concepções da infância

Período Histórico (Séculos)	Representações da Infância
XII	Infância desconhecida, não representada;
XIII	Crianças vista como homens de tamanho reduzido. Início da descoberta da infância.

⁹ Obra originalmente publicada em 1960, com primeira edição brasileira em 1978. Utilizaremos nesta pesquisa a edição publicada em 2014.

XIV	A criança aparece nas artes e iconografias religiosas representada pelas figuras sagradas, exemplo: o Menino Jesus, anjos.
XV	Surgem dois tipos novos de representação da infância: o retrato e o <i>putto</i> ;
XVI	A Criança reconhecida como entidade separada dos adultos.
XVII	A criança passa a ser representada nos retratos sozinha e por ela mesma, se tornou o centro da composição.
XVIII	A família preocupa-se com a higiene e saúde física das crianças.
XIX	A família passa a valorizar a criança, possibilitando uma nova concepção de infância;
XX	A criança como sujeito de direito garantido por Lei

Fonte: Quadro cronológico elaborado pela autora baseado nas discussões da obra de Philippe Ariès (2014).

Ariès (2014) fez um passeio pelos costumes e tradições de diversas épocas, apontando características peculiares e fazendo-nos compreender como se deu a evolução da infância nos diversos contextos. A infância foi sendo reconhecida e a criança conquistando seu espaço na sociedade. É perceptível que essa conquista não aconteceu de um dia para o outro, mas através das modificações da sociedade, bem como a visão de mundo dos adultos que passou também por alterações significativas para assim brotar um sentimento de infância, que se tornara importantíssimo para alavancar novas pesquisas, estudos na área e para enaltecer a criança enquanto sujeito social.

Observando o quadro acima, podemos constatar que até o século XII a infância era tida como desconhecida pela sociedade da época, mas isso não quer dizer que a criança não existia, até porque esta é uma das etapas da vida de todo ser humano. A criança era excluída pela sociedade, era vista como indigente, não se tinham os cuidados necessários, ocasionando um índice bem elevado da mortalidade infantil.

De acordo com Ariès (2014), o século XIII, foi marcante e o considera o início da descoberta da infância. A partir deste período, a criança foi paulatinamente sendo inserida nos contextos, inicialmente vista como um adulto de tamanho reduzido - até as vestimentas eram iguais a dos adultos. Quando superada a dependência das mães/mamas, já eram considerados adultos, assumindo obrigações como trabalhar, por exemplo, mesmo em idades tão jovens quanto 7 anos. Com o passar do tempo a imagem da criança começou a ser contemplada nas artes, nas iconografias. Vale ressaltar que até então estes não apareciam nas pinturas da época; contudo, eram representadas através de figuras sagradas, religiosas e sempre juntos aos adultos.

A criança, restrita a religiosidade através do menino Jesus, passa a ser representada por três tipos: anjo, menino Jesus ou nossa Senhora menina e a criança nua. No século XV, ganham

destaque o retrato e o *putto*¹⁰, a criança já não estava mais ausente da sociedade, porém os retratos não traduziam a imagem real desta. Mais adiante, século XVI, a criança começa a ser entendida como diferente do adulto, os retratos já registravam a criança ao lado da família, as vestimentas já tinham traços característicos da infância, como vestidos, touca.

A grande novidade que permeou o século XVII foi a criança sendo representada sozinha e pela sua própria imagem nas artes da época, pois anteriormente além da criança sempre aparecer ao lado dos adultos, esta era sempre pintada simbolicamente e não através da sua própria imagem. Foi nesse século que a criança passou a ser o centro da composição.

No século XVIII¹¹, vários debates no tocante à educação das crianças começam a acontecer pelo mundo. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um grande revolucionário da educação dessa época, pois diante da ideia de que a infância não era tão somente um acesso de preparo para a vida adulta, mas tinha seu valor, defendia que “em vez do disciplinamento exterior, [...] a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos” (OLIVEIRA, 2011, p. 65).

Diante da proposta defendida por Rousseau, a criança passa a ser o centro do processo educacional. Nesse período começa a desabrochar uma concepção que resulta em um novo sentimento de infância, visando resolver os problemas desencadeados pela sua negação durante séculos.

Outro importante pensador, educador e estudioso que tem destaque no tema é Friedrich Froebel (1782 – 1852). Criador dos Jardins-de-infância ele se destaca por acreditar que a educação deveria ser iniciada na infância e que a criança, enquanto sujeito criativo, dinâmico, com especificidades próprias, se desenvolve através da auto-atividade e do jogo. Froebel relacionava a educação das crianças a um jardim, em que as crianças eram as flores e as professoras as jardineiras, que não interferiam em seu desenvolvimento, mas, estavam atentas às necessidades de cada uma. Assim, Friedrich Froebel se destaca por propor um projeto emancipador da educação infantil, que inclui os jogos e as brincadeiras como práticas que potencializam os saberes da criança através da auto-atividade.

Nessa perspectiva, com a transformação da história que se faz e refaz pela ação humana de homens e mulheres, o século XIX foi marcado pelo avanço do capitalismo., Com o fim do colonialismo, o mercado de trabalho começou a se expandir também para as mulheres, que naquela época eram responsáveis “apenas” pelo trabalho doméstico e a criação dos filhos. Daí

¹⁰ Representação da criança nua nos retratos da Idade Média.

¹¹ Século marcado pela Revolução Industrial gerando mudanças significativas no âmbito social com a expansão das máquinas e das indústrias.

surge a necessidade de cada vez mais cedo ingressar os filhos na escola, onde eram atendidos de forma assistencialista enquanto suas mães trabalhavam.

Esse modelo de educação permaneceu na sociedade durante muitos anos, fazendo com que a educação infantil se constituísse apenas como um “passatempo”, um espaço de cuidado para com as necessidades básicas da criança: alimentação e higienização. Com a expansão da ciência e a inquietude de alguns estudiosos da área que tinham uma visão totalitária da infância e de suas peculiaridades, essa vertente foi tomando outros rumos e a educação as crianças foi se reconstituindo acerca de uma valorização da infância.

Nesse sentido surge, no século XX, uma concepção inovadora de infância. A criança, antes entendida como um ser passivo, repetidor de condutas, um depósito de informação transferida pelo adulto, passou a ser considerada um ser ativo, proativo, o centro do processo educacional, rompendo assim com o modelo assistencialista de educação e ganhando uma nova roupagem, com identidade construída e conquistada socialmente por aqueles que acreditavam e acreditam na infância.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 caracteriza-se como um marco de valorização da infância e reconhecimento da criança enquanto sujeito social. Em seu Art. 227 destaca que,

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Artigo 277 assegura que a criança tem direito à vida, saúde, educação, a viver com dignidade, respeito, a ser reconhecida como membro atuante na sociedade. Assim, a Constituição de 1988 se destaca historicamente em relação à redefinição dos direitos da cidadania, tanto do ponto de vista político, social, educacional e afirma, pela primeira vez na história, que a criança pequena é um cidadão de direitos. No Art. 205 da mesma Lei, é assegurado o direito de todos a educação como sendo dever do Estado e da família em garantir e efetivar uma educação que não vise apenas a qualificação para o trabalho, mas ao desenvolvimento pleno e ao exercício da cidadania.

Assim, um marco de conquistas começa a ser desencadeada na área infantil e transformações educacionais se fizeram necessárias. A criança, como um ser social, um sujeito de direitos e deveres, necessita de uma educação que transponha as práticas higienistas, assistencialistas, e que a constitua como um ser pensante que traz consigo um conhecimento, oriundo de

suas experiências sociais e culturais. Podemos afirmar que uma educação destinada a valorizar a infância rompe com o caráter assistencial e contempla as especificidades humanas da criança, o cognitivo, o motor, o afetivo, o emocional e a reconhece como um ser pensante.

Dessa forma, a educação das crianças passa a contemplar, além do cuidar, o brincar e educar, valorizando com isso, uma infância que se constitui por meio de brincadeiras e de interações e que rompe com um caráter unicamente assistencial. Para tanto, a forma de se fazer e de pensar a educação necessitou ser questionada, a tendência tradicional que predominava nas escolas destacando o professor como detentor do saber e a criança como sujeito passivo do processo apresentavam métodos de ensino que não correspondiam com um contexto educacional na qual o aluno é o centro do processo.

O saber absoluto passou a ser questionado. Várias tendências pedagógicas, como o construtivismo, o interacionismo, vieram contradizer o positivismo, que inibia as pessoas de questionarem e de buscarem novos conhecimentos, em acreditar que se podia conquistar e saber de mais e mais coisas, de entender que o saber se reconstrói e se ressignifica, se transforma com as novas experiências e descobertas.

Surgem, assim, outras teorias que buscam romper com a pedagogia tradicional fortemente presente nas práticas pedagógicas do século XX. Essas permitem ao sujeito questionar e refletir a realidade através de diversos aspectos do seu cotidiano político, social, econômico, educacional. Dessa forma, brota uma esperança por um futuro melhor, mas não uma esperança recatada, um cruzar os braços para ver o que acontece, porém uma espera que não se acomoda, que se move, que luta permanentemente por uma conquista, por algo almejado (FREIRE, 2013).

Pode-se afirmar que através de lutas coletivas, de estudos, pesquisas, a infância, e consequentemente a criança, se reconstitui socialmente, a preocupação pelo desenvolvimento da criança se acentua e, a partir da Constituição de 1988, foi efetivado o direito e a dignidade da criança como cidadã.

As conquistas advindas pela Lei Constitucional de 88, foram cenários de muitas discussões em torno da importância da infância e contribuíram para publicações de vários documentos que evidenciaram os direitos da criança e a relevância do tratamento oferecido pelas instituições para o processo de formação e desenvolvimento do sujeito. Dentre eles destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, a Política Nacional para a Educação Infantil-PNEI e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado em 1990 (Lei Federal 8.069/90), foi elaborado a fim de detalhar, revelar e fazer valer os direitos e deveres das crianças e adolescentes, enquanto sujeitos atuantes em sociedade. Esta Lei foi conquistada através de muitos

esforços e lutas sociais, por profissionais, estudiosos e pessoas que acreditam na infância e buscam sua valorização perante um contexto social tão adultocêntrica. As crianças têm direito a educação e de qualidade, que as respeitem e valorizem como seres pensantes, criativos.

A educação infantil passou a ser repensada, de modo que, com as mudanças em relação a infância, sentia-se a necessidade de uma legislação que abordasse suas especificidades. Em 1994 o Ministério da Educação-MEC, então, elaborou o documento nacional de política de educação infantil pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação.

Este documento, como nele mesmo está definido, tem como principais objetivos: a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Dessa forma, esse documento veio a contribuir para a implementação de políticas públicas que colaborem ao processo democrático na educação das crianças.

Outro documento que trouxe importantes conquistas para educação infantil foi a LDB, promulgada em 1996, que desencadeou ações efetivas na área educacional voltada para as crianças, dedicando-lhe um capítulo próprio e evidenciando-a como a primeira etapa da Educação Básica. A LDB (9394/96), afirma na Seção II do Art. 29 que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nesta perspectiva, a Educação Infantil é a base do processo educacional e, precisa valorizar a criança como um sujeito histórico, social e de direitos, oferecendo-lhe situações de aprendizagens, cuidados, lazer, conforto, de maneira que contemple sua totalidade e que proporcione confiança, em um ambiente seguro, acolhedor.

Em decorrência dessas considerações, é fomentado ao trabalho pedagógico deste campo, um novo olhar, o qual considere a criança como um todo, valorizando suas especificidades, evidenciando o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas necessárias para a formação do sujeito. A nova LDB discorre sobre o “papel do Estado para com a educação infantil, sua inserção na educação básica, sua finalidade, a formação do profissional para nele atuar e a sua incorporação pelas instituições municipais de ensino” (LUCAS, 2008, p. 56).

Com a incorporação da educação infantil no sistema educacional, sentiu-se a necessidade de uma proposta curricular para a área. É então que, em 1998, dois anos após a divulgação da nova LDB, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) “no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao

estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos” (LUCAS, 2008), neste sentido, o RCNEI é um documento caracterizado por:

Um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, v. 1, p. 13).

Vale salientar que o referencial não tem caráter mandatório, favorecendo “o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas” (BRASIL, 1998). Logo após a publicação do RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – em 1999:

Reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

As Diretrizes definem a educação infantil como espaços institucionais não domésticos organizados em ambientes educacionais públicos e privados onde são instituídos o cuidado e a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Quanto à concepção de criança determinam-na como sendo “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 12). As DCNEI constituem-se em um elemento catalisador de práticas pedagógicas democráticas, que valorizam a infância designando condições de cidadania, através de um fazer direcionado pelas brincadeiras e interações.

É resgatando o ontem que se constrói o amanhã. Nas discussões de Frabboni (1998), denomina-se toda a jornada da infância, para a sua liberação-emancipação, como tortuosa e árdua, e são designadas três identidades à criança: a de “criança-adulto” ou a infância negada, a criança filho-aluno(a) ou a infância institucionalizada, e a criança “sujeito social” ou a infância reencontrada, corroborando com os estudos de Phillippe Ariès (2014), já mencionados. A criança enquanto sujeito social ou infância reencontrada, revela a identidade contemporânea das crianças:

É uma criança séria, concentrada, empenhada em ampliar – por si mesma – seus próprios horizontes de conhecimento (através de uma constante atividade exploradora e interrogativa). É uma criança que possui grande voracidade “cognitiva”, que saboreia uma descoberta após a outra e que escolhe sozinha seus próprios itinerários formativos, suas próprias trilhas culturais, livre dos elos que impediam o seu crescimento. É uma criança que sabe observar o mundo que a cerca e que sabe perscrutar e sonhar com horizontes longínquos. É uma criança que sai do mito e da fábula porque sabe olhar e sabe pensar com sua própria cabeça. Estamos diante da infância recuperada (FRABBONI, 1998, p. 69).

Assim, a criança é sujeito que constrói e reconstrói sua própria cultura e história, revelando independência e autonomia para dialogar, apontar seus desejos e falar sobre fatos e acontecimentos do seu cotidiano. Nessa perspectiva, a sociologia da infância surge como abordagem teórica e busca valorizar e reconceituar os lugares da infância na estrutura social, bem como as contribuições das próprias crianças ao seu desenvolvimento e socialização. (CORSARO, 2011).

A sociologia da infância vem evidenciando estudos pautados na criança e com a criança. É crescente o número de pesquisas, publicações, produções de artigos, debates, consolidando a área em um campo legítimo de pesquisa e a sua importância para com a valorização da infância.

O paradigma oriundo dessa sociologia que enaltece as crianças como seres competentes e criativos, apresenta dois conceitos centrais em relação à criança e a infância,

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos a infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade (CORSARO, 2011, p. 15).

Esses dois conceitos supracitados sugerem uma reflexão que nos remete a compreender a visibilidade atribuída a eles, em um mundo que durante séculos foi centrado exclusivamente nos adultos e agora passa a enxergar a criança como possibilidade de avanço enquanto ator social, ser pensante, criativo. Manuel Jacinto Sarmiento, estudioso português com doutoramento em Educação da Criança pela Universidade do Minho em Portugal (1997), tem se destacado pelas suas contribuições na área da Sociologia da Infância, enfatizando a importância de se ouvir a criança. Nas práticas sociais, mesmo reguladas pelos adultos, através das normas e disciplinas, as crianças transformam a realidade com seus jeitos de ser e agir, e mesmo que sejam ignoradas, elas não se inibem e conquistam espaços seja na família, na escola, modificando-os (SARMENTO, 2011).

Considerar a criança um ator social, não se limita a permitir que ela fale, que seja tema de discussões nas Universidades, nas formações de professores, que a sociedade a denomine cidadã ou que seja bem tratada pelos adultos. A Sociologia da Infância adentra bem nesse tocante de valorizar a participação das crianças em questões que abrangem a sociedade, na qual elas também fazem parte. Diante dessa questão, Pinto e Sarmiento (1997), afirmam que:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (PINTO E SARMENTO, 1997, p. 06).

Essa concepção contemporânea de infância considera a criança em sua completude, e rompe com caráter de negação que definiu essa categoria durante séculos. Ao considerar a criança como “não-adulto”, tem-se a percepção de que é um ser frágil por apresentar pouca idade, ingênua, e que a preocupação se volta ao que virá a ser, caracterizando-a em um “ser humano incompleto”. (SARMENTO, 2007).

Com a predominância do adulto sobre as crianças, as questões voltaram-se para o adulto que iria se formar, e assim os privavam de viver a infância sem a constante cobrança de que um dia se tornariam homens e mulheres do futuro. É bastante comum na sociedade contemporânea ver pais privando seus filhos de viverem uma infância prazerosa, recheada de brincadeiras e interações com outras crianças, com o meio, com os adultos, consigo mesmas, caracterizando uma infância de regulação, disciplina para que no futuro sejam adultos promovidos socialmente e economicamente.

A sociologia da infância focaliza a criança enquanto são crianças, as suas relações estabelecidas nas escolas, nas famílias e em toda a sociedade. E, nessas relações, não faz distinção entre sujeitos maduros (adultos) e aqueles que ainda se tornarão (crianças), mas vê ambos enquanto sujeitos contemporâneos com características diferentes. A criança é sujeito ativo e competente que atua em sociedade, que a influencia e, a partir daí, cria significados (NASCI-MENTO, 2011). Enxergar a criança como ator social, implica compreendê-la como produtora de saberes, sujeito social que se relaciona e constrói essas relações em todos os espaços que frequentam.

Dessa forma, a infância é entendida como construção social, presente em todas as sociedades não como período transitório, mas como categoria permanente que nunca desaparece das sociedades, é universal. (CORSARO, 2011). Todavia, se diferem de acordo com o espaço e tempo sociais. Assim:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, é um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

Esses padrões culturais, se diferem e se constroem de acordo com a idade, gênero, classe social, marco temporal. Podemos dizer que a ludicidade, a brincadeira é uma característica presente em todas as infâncias. Através do brincar a criança se expressa e ressignifica o conhecimento, transforma a realidade. É através da interação com outras crianças que as culturas infantis se constituem. Juntas elas estabelecem suas relações, constroem seus próprios enredos, reinventam e reproduzem seus contextos sociais, fantasiam, supera desafios, medos, ou seja, se apropriam e ressignificam o mundo que as cercam.

Ao defender a criança enquanto sujeito ativo, a SI (Sociologia da Infância) fez fortes críticas à psicologia do desenvolvimento/comportamento, com o objetivo de desconstruir o seu caráter hegemônico predominante, ao afirmar que essa teoria é unilateral, na qual a criança é formada e moldada por auxílios e repreensões dos adultos (CORSARO, 2011). Na SI a criança é considerada ser passivo e dependente sempre da intervenção adulta.

A partir desse modelo de desenvolvimento, defendido por alguns psicólogos, a sociologia da educação adotou como sua teoria principal para com a infância, a socialização. Esta foi também criticada pela SI, por se tratar de uma socialização que, apesar de reconhecer a importância da atividade coletiva, não é suficiente para uma proposta que valorize as culturas infantis, “na qual as relações estabelecidas pelas e entre as crianças são compreendidas como construções sociais, nas quais exercem sua capacidade de produção simbólica e constituem suas representações e crenças em sistemas organizados” (NASCIMENTO, 2011, p. 44).

Na obra de Corsaro (2011), a forma de socialização entendida pela sociologia da educação é superada por uma “reprodução interpretativa” que aponta um processo criativo na qual as crianças produzem e compartilham experiências com as outras crianças, com adultos e consigo mesma. Assim, “a abordagem interpretativa à socialização na infância dá ênfase especial às atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares” (CORSARO, 2011, p.30).

Observar e compreender as relações constituídas entre as crianças, sugere um olhar sensível e o respeito diante das suas vivências, interações, seja no ambiente escolar ou até mesmo em diferentes espaços.

É pontuado nas DCNEI que a criança, a partir das suas relações, interações e vivências diárias, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

As crianças atuam em todas as esferas da sociedade e estão emergidas em suas culturas de origem, mas constroem suas próprias culturas através das relações com seus pares, como sugere a SI. Dessa forma, pressupõe-se que as escolas destinadas à Educação Infantil promovam práticas que permitam o estabelecimento das relações, o significado e ressignificado das ações educativas. Nessa perspectiva, o campo da sociologia da infância:

Tem se apresentado como oportunidade de investigação das crianças para além de sua condição de alunos ou de seres em desenvolvimento, ou, até mesmo, a partir dessa condição, com objetivo de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiram os conteúdos presentes em brincadeiras e interações. (NASCIMENTO, 2011, p. 51).

Só olhando o mundo com os olhos de uma criança, temos a possibilidade de apreciar cada detalhe e perceber o quão belo é, pois diante da correria desenfreada que estamos vivendo, o detalhe passa despercebido e aquele pequeno casulo tão insignificante aos olhos de quem o vê, se transforma em uma linda e exuberante borboleta que exala sua beleza e seu encanto por onde suas asas alcançar.

1.2. A BUSCA DE NOVOS OLHARES: A CRIANÇA E O ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL RETRATOS EM OUTRAS PESQUISAS

Diante das novas concepções de pensar a criança e a infância, desencadeadas pelas teorias da SI, as crianças passam a ter visibilidade expressiva, renovando as formas de se fazer pesquisas, tornando-se sujeitos ativos e protagonistas do processo.

Pesquisar criança a partir de sua própria voz é romper barreiras, quebrar paradigmas, é “buscar algo de novo para nós e para elas”, reconhecendo-as enquanto sujeitos capazes de atribuírem acepções às próprias experiências (ABRAMOWICZ, 2011, p. 21).

Questionamentos iniciais em relação ao processo de desenvolvimento de pesquisas com crianças são bem comuns aos estudiosos que se dispõem a esse fazer desafiante, pois são muitas questões que necessitam serem consideradas e superadas iniciando pelo próprio olhar e escuta do pesquisador com relação à criança e a infância.

O olhar e escuta do pesquisador deve transpor os muros da objetividade e alcançar horizontes da subjetividade, a partir daquilo que não se vê nitidamente e não se escuta através da fala. Dessa forma, com um olhar aguçado e uma escuta sensível, o pesquisador tem a tarefa densa de compreender as peculiaridades das crianças, suas infâncias diante dos jeitos de ser crianças (FILHO, 2011).

Como afirmam Santos, Anjos e Faria (2017), o grande desafio do pesquisador é abrir mão do olhar tradicional referente ao universo infantil e concebê-las enquanto sujeitos competentes para falarem de si e do que está ao seu redor:

Conceber as crianças como sujeitos é estar em consonância com o princípio de que elas são capazes, competentes, que possuem um universo de conhecimentos e de formas de expressão a serem conhecidas pelos(as) adultos(as). Porém, para se conhecer as possibilidades infantis, é necessário ouvir e, por conseguinte, refinar formas de escuta das crianças, atividade que ainda é pouco explorada nas pesquisas (SANTOS, ANJOS E FARIA, 2017, p. 167).

Diante desses pressupostos, podemos evidenciar que as crianças falam, pensam, articulam a partir de suas vivências, de suas culturas, cada uma a seu modo. O pesquisador tem o grande desafio de fazer ressoar essas vozes através de pesquisas que tenham como pretensão o protagonismo infantil.

Essa prática de tornar e considerar a criança como informante e interlocutores da pesquisa, é uma técnica bastante nova entre os pesquisadores brasileiros. Apesar dos avanços ratificados na área, ainda é uma tarefa complexa aos olhos das ciências que, durante muito tempo, privilegiavam em seus estudos pesquisas sobre crianças e não com crianças, o que já era considerado um desafio aos estudiosos (FILHO, 2011).

Assim, se torna evidente os inúmeros desafios diante da proposta de pesquisa que considera a criança participante ativa e protagonista do processo. Nesse sentido, várias indagações antecedem a inserção do pesquisador no campo, que podemos destacar como pertinentes para se pensarem os modos, métodos e instrumentos a serem considerados e indispensáveis durante a efetivação do estudo.

Essas indagações iniciais possibilitam a reflexão tanto em relação aos modos de se aproximar dos sujeitos, como ouvi-las, quais estratégias são pertinentes para ter o acolhimento do grupo, quais os instrumentos adequados para a coleta de dados, dentre outros (KARLSSON e SILVA, 2017). Para isso, o pesquisador deve se desprender de concepções estereotipadas em relação as capacidades infantis e aos seus jeitos de serem crianças.

Assim, se torna indispensável optar por práticas metodológicas que proporcionem a aproximação e interação entre pesquisador e sujeito, estabelecendo uma comunicação fértil, como sugere Filho (2011):

[...] é preciso envidar esforços, explicitando os limites e descobrindo as possibilidades para estabelecer uma comunicação fértil com as crianças pequenas, principalmente no intuito de inventar, criar e estabelecer outras formas de comunicação com elas, o que coincidirá com a criação de outros procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa (FILHO, 2011, p. 96).

A fala não é a única forma de comunicação da criança, essa se expressa por meio de múltiplas expressões que devem ser consideradas numa pesquisa: o desenho, os gestos, o silêncio, o olhar, as brincadeiras, o choro, entre outras possíveis.

Entendendo que a pesquisa abrange um universo amplo na qual muitos pesquisadores transitam, abrindo possibilidades a novas discussões sobre o mesmo assunto, investigamos outras literaturas que se assemelhassem e/ou apresentassem aspectos que viessem ao encontro da proposta do nosso estudo.

Com o objetivo de investigar o que as crianças falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem de uma instituição de Educação Infantil, buscamos proporcionar uma abrangência em relação à pesquisa proposta a partir das várias formas de amostragem e discussão da temática, que melhor contribuíssem com o nosso estudo.

O Estado da arte, caracterizado como um tipo de pesquisa que mapeia estudos com semelhanças em relação ao objetivo de estudo pretendido, possibilita a aproximação apurada por pesquisas já realizadas, na qual oportuniza uma análise crítica sobre o estudo através de um olhar atento e investigativo, e que vise a busca por contribuições para o tema que se deseja pesquisar.

Este tipo de pesquisa apresenta caráter bibliográfico e traz o “desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA 2002, p. 258). Com isso, é possível analisar diversas nuances de uma determinada temática: como estão acontecendo as produções, se há trabalhos recentes, os procedimentos metodológicos utilizados, os sujeitos da pesquisa, dentre outros que podem servir de aporte para pesquisas futuras. Para tanto, através da nossa intenção de pesquisa, buscamos filtrar o máximo de informações possíveis que possibilitaram reflexões pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa aqui pretendida.

Partindo também do pressuposto que a criança é um sujeito em construção, capaz de expressar seus desejos, suas insatisfações, chegamos ao seguinte questionamento: Como as

crianças consideram os ambientes de aprendizagem? Concordando com Demartini (2011) ao afirmar que “a pesquisa sobre a infância e as diferentes crianças é talvez o desafio maior que se coloca aos pesquisadores”, a seleção dos procedimentos metodológicos deve ser algo preciso, bem pensado, pois a criança é uma variante e fala de diversas formas não só através do que se é expressado verbalmente.

Em busca de reconhecer a criança como protagonista de sua cultura, que opina, que tem anseios, a pesquisa propõe esse diálogo referente ao olhar da criança sobre os ambientes de aprendizagem. Para tanto, com o intuito de alavancar nossas intenções de pesquisa nesse segmento, fomos pesquisar trabalhos acadêmicos que aproximassem esses dois contextos: o espaço físico da Educação Infantil e a criança como protagonista da pesquisa.

Nesta perspectiva optamos por direcionar a busca no site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e no repositório da UERN direcionado ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC). Como estratégia de afunilar os dados, elegemos algumas palavras-chaves que tratam da ideia central da pesquisa e utilizamos os termos AND e OR¹², a fim de restringir ainda mais a busca.

Esse processo de pesquisa, englobando todo o percurso de filtragem e análise durou aproximadamente dois meses. Atentamos por priorizar os sujeitos da pesquisa, no nosso caso as crianças, na qual a metodologia tivesse sua participação efetiva, considerando-as sujeitos protagonistas do estudo, para, posteriormente, enfocarmos nos espaços físicos das Unidades de Educação Infantil.

Diante deste pressuposto, foi possível perceber que a participação das crianças ainda é pouco prestigiada nas literaturas acadêmicas revisadas, pois verificamos que apenas 6 dos trabalhos selecionados trazem as crianças como interlocutoras da pesquisa. Vale ressaltar que encontramos dificuldades em encontrar estudos com o objetivo de trazer o olhar da criança mediante o espaço da escola. Dessa forma organizamos os achados entre aqueles que discorrem sobre o espaço físico da Educação Infantil e os que contemplam as crianças como protagonistas da ação.

Os critérios utilizados para facilitar a busca foram os seguintes: primeiro foi elencado as palavras-chaves acompanhadas das siglas (educação infantil AND estrutura física OR espaço físico, criança), que trouxeram os resultados na BDTD de 555 pesquisas, dentre elas 129 teses e 426 dissertações; em seguida selecionamos por assunto Educação Infantil e definimos o ano

¹² Esses termos são conhecidos por operadores booleanos que significam “e” (AND) e “ou” (OR), tem o objetivo de definir as combinações dos termos utilizados, a fim de restringir a amplitude da pesquisa. Estes devem ser digitados sempre em letras maiúsculas.

de defesa compreendido entre 2000 a 2017 daí os resultados foram 77 estudos, sendo 24 teses e 53 dissertações. Após esse momento realizamos a filtragem por títulos e resumos e chegamos ao resultado de 6 trabalhos, sendo 5 dissertações e 1 tese.

No repositório da UERN, a escolha dos estudos se deu inicialmente pela leitura dos títulos, já que no site da referida instituição as dissertações do POSEDUC são disponibilizadas mediante ano de início da turma, e em seguida buscamos os trabalhos que trazem as vozes das crianças e os espaços da Educação Infantil. Realçamos que não foi encontrada nenhuma dissertação que contemplassem a questão dos espaços escolares destinados as crianças. No Quadro 2 descrevemos os estudos, enfatizando as instituições correspondentes das pesquisas, os títulos dos trabalhos bem como os autores, ano de defesa e em que tipo de pesquisa se enquadram. Convém informar que os resultados estão dispostos em ordem cronológica decrescente, do mais antigo ao atual.

Quadro 2 – Síntese das pesquisas encontradas

Instituição	Título/ Autor(a)	Ano de defesa	Tipo de pesquisa
UFSCAR	Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças (SILVEIRA, D. B.)	2005	Tese
UFSCAR	Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil (SITTA, K.F.)	2008	Dissertação
UFMS	O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil (TUSSI, D.)	2011	Dissertação
UERN	Vozes das crianças no processo de formação leitora (QUEIROS, E. C. M.)	2014	Dissertação
UNIFESP	Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero (SILVA, T. J. da)	2015	Dissertação
UNESP	Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil (EVANGELISTA, A. S.)	2016	Dissertação
UFFS	Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços (KLOSINSKI, D.V.)	2016	Dissertação
UERN	Narrativas da inclusão de um aluno autista: as crianças e seus modos de fazer inclusivos no contexto escolar (COSTA, F. M. P.)	2017	Dissertação
UERN	Educação Infantil: imaginação e criatividade na atividade pré-escolar (SILVA, G.C.)	2018	Dissertação

UERN	Do campo das letras às letras do campo: a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças camponesas (ALMEIDA, L. T.)	2018	Dissertação
------	---	------	-------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas leituras efetivadas, buscamos entender as propostas dos estudos e através de um panorama geral das discussões observamos que tratam de enfoques que se assemelham e se distanciam entre si, mas que trazem direcionamentos ou sobre a criança como sujeito ativo na pesquisa ou em relação à estrutura física das instituições de Educação Infantil. Assim, encontramos discussões sobre o espaço físico no tocante às brincadeiras, sua organização quanto a ótica do gênero, o nexos entre a organização dos espaços e o currículo, a avaliação de um programa que contempla a política dos espaços escolares infantis. Foram encontradas também pesquisas sobre as vozes das crianças em dissertações sobre leitura, apropriação da escrita, atividades pré-escolares, inclusão, e suas falas sobre as perspectivas quanto à Educação Infantil. Apenas um trabalho retrata a expectativa das crianças e dos profissionais sobre o espaço físico da instituição.

Convém destacar que as pesquisas serão apresentadas de forma sintética evidenciando o objetivo central, os sujeitos da pesquisa, a metodologia e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, considerados pontos pertinentes para a análise. No quadro 3, segue quadro modelo com as informações referentes a nossa pesquisa afim de tornar mais evidente o processo.

Quadro 3 – Dissertação: As vozes infantis acerca dos ambientes de aprendizagem da unidade de educação infantil do município de Mossoró/RN.

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
-Investigar o que as crianças falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem de uma instituição de Educação Infantil	- 17 crianças de uma turma da pré-escola;	-Pesquisa qualitativa; -Estudo de caso;	-Observação direta; -Diário de Campo; -Registros fotográficos pelas crianças; - Desenhos; -Entrevista semiestruturada para captar as opiniões da criança a partir da fala;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sendo assim, para apresentarmos os dez trabalhos, classificamos as pesquisas em três temáticas para uma melhor discussão e entendimento: O espaço físico e sua organização; A criança como sujeito ativo na pesquisa; Espaço físico: currículo e políticas públicas.

• O espaço físico da Educação Infantil e sua organização

Diante das leituras dos trabalhos mencionados, elegemos para esta discussão aqueles que tratam diretamente da questão da organização do espaço físico da Educação Infantil, que neste caso, foram duas dissertações. Estas contemplam o espaço físico em diferentes perspectivas. Na dissertação de Sitta (2008), é destacado a questão da organização do espaço destinado as brincadeiras. Na de Silva (2015), é retratada a questão da organização por gênero.

No Quadro 4, exibiremos a síntese do estudo de Sitta (2008) apresentado pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

Quadro 4 – Dissertação: Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil (SITTA, K.F; 2008)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Aprofundar a discussão dos espaços físicos das escolas de Educação Infantil, tendo como foco as brincadeiras e aprendizagens das crianças.	-300 Professores -27 diretores	-Pesquisa qualitativa; -Pesquisa de Campo	-Questionário; -Observação direta; - Fotos; - Gráficos; - Tabelas

Fonte: SITTA, Kellen Fabiana. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2589>. Acesso: 25 out. 2017.

A pretensão do estudo foi objetivada por aprofundar as discussões sobre os espaços das escolas de educação infantil, direcionados as brincadeiras e aprendizagens das crianças. A autora discutiu o brincar como atividade primordial para o desenvolvimento da criança e que esta deve acontecer em um ambiente intencional e bem organizado. O fato da pesquisa somente privilegiar os espaços relacionados à brincadeira, por sua vez, se distancia do nosso anseio, pois almejamos analisar não somente os espaços destinados as brincadeiras, mas todos os ambientes que possibilita a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento integral da criança.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, Sitta (2008) elegeu uma quantidade bem elevada de professores e diretores no intuito de averiguar a estrutura físicas de quase todas as Unidades Pré-escolares do município de São Carlos, SP. Ponderamos que para o nosso estudo seria um

número consideravelmente exagerado e que para uma pesquisa com dois anos de duração deve ter sido bem desafiador.

A autora retrata o espaço físico (destinados as brincadeiras) como um importante mediador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e discorre que a construção, utilização e organização destes espaços refletem nas concepções de criança e infância, trazidas pelos adultos. Um traço bem oportuno que se aproxima da nossa pesquisa é o fato de Sitta (2008) analisar o que os espaços contemplam e como esses ambientes estão organizados, o que difere é o foco na questão das brincadeiras, investigando quais brincadeiras são contempladas nos diferentes espaços.

O estudo é bastante pertinente, a autora considera que um fator importante para a qualidade na Educação é a qualidade dos espaços físicos: “Os espaços transformam-se em grandes protagonistas na educação infantil, afetando a satisfação das crianças e dos professores” (SITTA, 2008).

Como metodologia da pesquisa, Sitta (2008) fez uso da abordagem qualitativa e de uma pesquisa de campo. Para a obtenção dos dados, utilizou-se de vários instrumentos, como questionários com professores e gestores, observação direta das brincadeiras nos espaços físicos de duas unidades escolares, e para organizar esses dados ela priorizou o uso de fotografias, gráficos e tabelas. Esses instrumentos foram de importante valia para a pesquisadora chegar aos resultados da pesquisa. Entretanto, para o nosso estudo, como já comentado, a alguns aspectos que nos servem de sugestão, mas outros que fogem totalmente da nossa objetividade.

Mesmo apresentando diversos aspectos que divergem da nossa pretensão de pesquisa, a dissertação apresentada sinteticamente, apontou o espaço físico como mediador da aprendizagem das crianças, nos permitindo uma reflexão acerca da inadequação da estrutura e organização dos espaços das instituições de Educação Infantil, para que se efetive essa mediação.

Outro estudo que contribui para a reflexão sobre a organização do espaço físico é o de Silva (2015), cuja a apresentação se deu na Universidade Federal de São Paulo, caracterizada como uma pesquisa recente que trata da organização numa perspectiva do gênero. O Quadro 5, apresenta sucintamente referências sobre esta pesquisa:

Quadro 5 – Dissertação: Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero (SILVA, T. J; 2015)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Problematizar as relações de gênero que permeiam a	-Crianças, -Professores	-Pesquisa qualitativa;	-Observação direta; - Diário de bordo;

organização e a utilização dos espaços de educação e cuidado, envolvendo as crianças, professores, na creche e pré-escola.	-Funcionários	-Pesquisa de inspiração etnográfica	- Fotos; -Entrevista semiestruturada
--	---------------	-------------------------------------	---

Fonte: SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil:** um estudo sob a ótica do gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39238/Publico-39238.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 27 out. 2017.

Silva (2015) retrata em sua dissertação a organização do espaço escolar relacionada ao gênero. Este trabalho se distancia um pouco da proposta da nossa pesquisa. Contudo, um dos capítulos traz contribuições quando apresenta uma discussão voltada aos espaços de Educação Infantil e suas intencionalidades, apontando que a organização dos espaços e a arquitetura escolar revelam a pedagogia utilizada e influência nas relações sociais, além de trazer um ponto falando especificamente dos espaços físicos nos documentos oficiais que regem a Educação. Foi uma pesquisa de inspiração etnográfica, na qual observou diretamente a ação das crianças, as formas como elas vivem e ressignificam os espaços. Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, destaca-se o diário de bordo como uma ferramenta interessante a ser adotada na proposta da nossa pesquisa em se tratar da observância de como as crianças interagem com os espaços.

Seguindo com a proposta de apresentação dos trabalhos pela classificação em temáticas enfocaremos abaixo o segundo tópico na qual as pesquisas abordam a criança como sujeito ativo da pesquisa, apresentados nos quadros 6 e 7 com as respectivas discussões.

- A criança como sujeito ativo na pesquisa

Quadro 6 – Dissertação: Do campo das letras às letras do campo: a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças camponesas. (ALMEIDA, L. T; 2018).

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Analisar o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças da comunidade Piquiri, no município de Mossoró-RN.	- 5 Crianças.	-Pesquisa qualitativa; -Estudo de caso.	-Observação participante; -Entrevistas.

Fonte: ALMEIDA, Lucielton. **Do campo das letras às letras do campo:** a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças camponesas. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, POSEDUC, 2018.

As vozes das crianças ecoaram nessa pesquisa, o autor buscou cessar o silêncio das crianças que participaram ativamente da pesquisa e permitiu que elas relatassem suas concepções acerca da linguagem escrita, expondo dentre outros pontos o que para eles é a escrita e para que serve. Almeida (2018), estendeu o olhar para três contextos vividos pela criança: escolar, familiar e religioso.

O autor ao dá voz as crianças na pesquisa, traz contribuições significativas a essa prática de considerar a criança e seu entendimento, nesse caso relacionado à escrita.

Quadro 7 – Dissertação: Educação Infantil: imaginação e criatividade na atividade pré-escolar (SILVA, G.C; 2018)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Apreender os sentidos e significados que constituem o processo imaginativo e criativo de crianças em idade pré-escolar.	-Um grupo de crianças de 4 anos.	-Pesquisa qualitativa; -Estudo de caso.	-Observação participante; - Desenho; - Entrevista.

Fonte: SILVA, G. C; **Educação Infantil:** imaginação e criatividade na atividade pré-escolar. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, POSEDUC, 2018.

A pesquisa trouxe enfoques relevantes quanto ao ato criativo e imaginário da criança que estão diretamente relacionados com o que se pretende. As entrevistas realizadas ocorreram durante as atividades imaginativas e criativas que envolviam contar e ouvir histórias. O desenho foi utilizado nesse estudo como uma das linguagens da criança, além de ter sido uma escolha satisfatória, pois o desenho é repleto de subjetividade através da criatividade e da imaginação.

Quadro 8 – Dissertação: Narrativas de inclusão de um aluno autista: as crianças e seus modos de fazer inclusão no contexto escolar. (COSTA, F. M. P; 2017)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Compreender a inclusão a partir do olhar das crianças que estudam com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	- 4 Crianças, incluindo uma diagnosticada com TEA.	-Pesquisa qualitativa através do método (Auto) Biográfico.	-Observação participante; -Construção de narrativas.

Fonte: COSTA, F. M. P; **Narrativas de inclusão de um aluno autista:** as crianças e seus modos de fazer inclusão no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, POSEDUC, 2017.

O estudo buscou compreender por meio de narrativas, a inclusão através dos olhares das crianças que estudam com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), procurando perceber como os modos de fazer das crianças podem incluir um aluno com autismo. A pesquisa de Costa (2017), rompeu paradigmas ao valorizar as vozes infantis a partir das suas experiências cotidianas, revelando-as como sujeitos fortalecidos pela ausência de barreiras atitudinais frente a um colega autista.

Quadro 9 – Dissertação: Vozes das crianças no processo de formação leitora (QUEIROS, E. C. M; 2014)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Analisar as práticas leitoras de crianças, construídas através de suas experiências de formação leitora no ambiente escolar.	- 10 Crianças com faixa etária de 8 à 12 anos.	-Pesquisa qualitativa com abordagem sócio histórica	-Diário de leitura; -Questionários; -Entrevistas coletivas.

Fonte: QUEIROS, E. C. M; **Vozes das crianças no processo de formação leitora.** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, POSE-DUC, 2014.

A autora traz a compreensão das práticas escolares construídas pelo ponto de vista da criança em relação a como acontecem as práticas de leitura no contexto escolar e familiar, a partir das ações mediadas pelo Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas- BALE. É indicado na análise a importância do papel das crianças na prática de interação com livros e textos. Queiros (2014) destaca a relação da criança com a leitura dentro e fora do contexto escolar, através de instrumentos que facilitaram a coleta dos dados. Vale ressaltar que a autora partiu das vivências da criança considerando seu contexto, suas falas e pensamentos.

Quadro 10 – Dissertação: Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil (EVANGELISTA, A. S; 2016).

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Identificar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização e identificar os possíveis	- 18 Crianças da pré-escola; - Professora; -Supervisora; -Diretora	-Pesquisa qualitativa; -Estudo de Caso	-Observação direta; -Poema dos desejos e seleção visual; - Fotos; -Entrevista semiestruturada -Desenhos

avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar.			
---	--	--	--

Fonte: EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: http://btdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_8c3b44682abe93fb0321f79406f9bdc8. Acesso: 27 de outubro de 2017.

A dissertação em destaque, dentre as pesquisadas, é a que mais se aproxima da proposta do nosso trabalho que visa investigar o espaço escolar na concepção da criança, o que elas acham do espaço, analisando a qualidade de sua organização. A autora faz um destaque bastante pertinente ao afirmar que é nítido o avanço teórico quanto as discussões no que diz respeito ao espaço escolar, contudo, na prática, a organização espacial das escolas de Educação Infantil tem deixado muito a desejar, com poucas alterações diante do esperado em relação ao progresso teórico.

O estudo dissertativo foi realizado em uma turma de pré-escola com 18 crianças, professora, supervisora e diretora. A autora se ancorou na Sociologia da Infância, na qual a criança foi sujeito ativo da pesquisa e considerada como usuário competente capaz de analisar e avaliar o espaço escolar. Diante de vários procedimentos, Evangelista (2016) priorizou o desenho como meio de interpretar a opinião e desejo das crianças, além da observação direta; com as profissionais, realizou uma entrevista semiestruturada com o intuito de compreender como estas concebem a organização do espaço educacional.

Como explica a autora, “ O poema dos desejos é um instrumento de recolha de dados da área da arquitetura e urbanismo” (EVANGELISTA, 2016), é eficaz para compreender a idealização coletiva de um objeto, com as crianças foi realizado através de seleção visual de imagens e com os demais envolvidos eles tinham a opção de desenhar, escrever e exprimir oralmente, sendo as duas últimas opções utilizadas pelos demais sujeitos da pesquisa.

Foi possível perceber a participação efetiva das crianças na pesquisa, a preocupação da autora em adaptar e buscar mecanismos de coleta de dados que de fato contemplassem suas opiniões, anseios, expectativas em relação a organização e estruturação física do espaço escolar.

Outra pesquisa que apresenta semelhanças com a exposta acima e conseqüentemente com a nossa proposta é uma tese apresentada em 2005 pela autora Débora de Barros Silveira, que priorizou também a criança como um sujeito ativo na pesquisa.

Quadro 11 – Tese: Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças (SILVEIRA, D. B; 2005)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Buscar uma aproximação da e com a criança de 5 anos de idade, para a produção de efeitos, sentidos, imagens, falas delas sobre a escola, as coisas, as brincadeiras e as pessoas com as quais convivem.	-Crianças da pré-escola;	-Pesquisa qualitativa;	-Observação direta; -Diário de campo; -Entrevistas -Filmagens em vídeo; -Produção de imagens fotográficas pelas crianças

Fonte: SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e imagens:** a escola de educação infantil na perspectiva das crianças. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2386>. Acesso: 29 de outubro de 2017.

Não foi um trabalho que buscou estudar os espaços, a organização do ambiente, nem tão pouco a estrutura física, mas sim foi um estudo que buscou uma metodologia voltada totalmente para a criança, permitindo uma aproximação destas com a pesquisa, na qual puderam expressar suas opiniões, sentimentos sobre a escola, “as coisas, as brincadeiras e as pessoas com as quais convivem, possibilitando a produção de novas falas sobre esses assuntos” (SILVEIRA, 2005, p. 168).

Referindo-se ao ano de produção, 2005, é possível perceber que não é um trabalho tão recente e nos leva a compreender que, apesar de não termos encontrado muitas produções na qual a criança é o sujeito prioritário da pesquisa, é possível, mesmo sendo desafiador, propor metodologias e procedimentos de coleta que aproxime a criança daquilo que se é proposto pela pesquisa e pesquisador.

Foi interessante perceber o relato da autora ao afirmar que seu objetivo inicial era outro, onde priorizaria a fala das crianças sobre o brincar. Silveira, no entanto, foi percebendo que as crianças falavam de um tudo, da escola, das suas vivências, das brincadeiras desenvolvidas no espaço da escola, das pessoas em que conviviam. Dessa forma, decidiu mudar sua proposta inicial para que pudesse abranger os aspectos que as crianças relatavam.

Em relação à metodologia, a autora se refere a uma metodologia local e explica afirmando que pode ser assim considerada “[...] pois não é algo universal, que seja possível aplicar em todas as escolas” (SILVEIRA, 2005, p. 168). Alguns instrumentos de coletas de dados foram coletados pelas próprias crianças, como a filmagem e as fotografias na qual foram utilizadas para a realização das entrevistas que se deu através da análise dessas produções.

Apesar de se distanciar um pouco da proposta do nosso trabalho em relação ao espaço físico da Educação Infantil, a aproximação ao trazer a criança como sujeito ativo da pesquisa e a autora foi bastante prestativa ao utilizar de procedimentos de coleta na qual tornou efetiva a participação da criança em todo o percurso.

Além de pesquisas voltadas para o espaço físico da escola de Educação Infantil, das que priorizavam a participação ativa da criança no estudo, encontramos também aquelas que retrataram do espaço em relação as políticas públicas e sobre a conexão dos espaços e do currículo. Com isso, a próxima temática a ser apresentada explanará os trabalhos sobre o espaço físico em relação ao currículo e as políticas públicas. Nos quadros 12 e 13, estão expostas as propostas selecionadas para os dois estudos encontrados nesta vertente.

- Espaço físico: currículo e políticas públicas.

Quadro 12 – Dissertação: O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil (TUSSI, D; 2011)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Investigar a relação entre espaço e currículo da Educação Infantil	-Professores; -Equipe gestora; -Funcionários;	-Pesquisa qualitativa; -Abordagem sócio-histórica;	-Observação participante; -Diário de campo; -Entrevista semiestruturada; -Momento formativo; -Registro digital

Fonte: TUSSI, D; **O espaço e o currículo:** conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM – Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6982/TUSSI%2C%20DOR-CAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 28 de outubro de 2017.

A pesquisa apresentada trata da questão do espaço relacionado ao currículo com o intuito de entender o nexos existente entre a organização dos espaços e o que diz as DCNEI. Assim, abre-se a reflexão para a intencionalidade da organização dos espaços na Educação Infantil de modo a corresponder e favorecer o desenvolvimento pleno da criança, suas interações com outras crianças, adultos e consigo mesma, como uma forma de apropriar-se de sua cultura, de explorar o espaço e os objetos. Para tanto, o currículo é essencial, pois está diretamente relacionado ao que se pretende alcançar que é o desenvolvimento global da criança nesta faixa etária da Educação Infantil.

Apesar de que este trabalho se distancie da nossa proposta, que não é trazer a questão do currículo, abre-se para uma reflexão precisa em relação à organização intencional dos espaços e a importância de um olhar atento do educador a esse fazer que muitas vezes é despercebido.

Quadro 13 – Dissertação: Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares. (KLOSINSKI, D. V; 2016).

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Avaliar o Programa Proinfância a partir da sua implementação, tendo como foco principal a estruturação do seu espaço escolar.	- Não teve sujeito;	-Pesquisa qualitativa; -Estudo de caso;	-Análise documental; -Fotos

Fonte: KLOSINSKI, Daniele Vanessa. **Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim:** a política dos espaços escolares. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/692/1/KLOSINSKI.pdf>. Acesso: 31 out. 2017.

Essa dissertação se aproxima da nossa proposta de pesquisa ao tratar da estrutura do espaço físico, contudo ela vai bem além ao partir para a política voltada para os espaços de Educação Infantil, em relação à estruturação física, de como os espaços são pensados dentro desta proposta. A autora evidencia que o Programa Proinfância ainda tem muito o que avançar e o que se percebe é não ter avançado, além de que pouquíssimas escolas de Educação Infantil do Brasil foram contempladas por ele.

O estudo faz uma crítica à estrutura padrão em nível nacional, sendo que cada região, estado, cidade apresenta diferenças e especificidades. Todavia, este estudo possibilita a reflexão de que o espaço físico pensado para a criança pequena deve contemplar e favorecer o desenvolvimento de todas as suas dimensões humanas considerando sua realidade.

Esse é um dos trabalhos que mais se distanciou da nossa proposta de estudo, no entanto, nos levou a perceber que direcionando o olhar para a realidade dos espaços físicos voltados para a educação Infantil é possível evidenciar uma realidade pobremente planejada, espaços precários e que há a necessidade de tentar amenizar esse problema. Quanto aos sujeitos da pesquisa, por se tratar de um estudo documental, não se fez necessário a presença de pessoas físicas.

As discussões acerca do espaço físico das instituições de Educação Infantil é uma temática bastante relevante, pois evidencia que muitos são os aportes teóricos que contemplam este aspecto da educação. No entanto, pouco é feito para que as realidades de muitas escolas sejam transformadas e possibilitadas a desenvolver um trabalho pedagógico em um ambiente que favoreça uma organização intencional para a criança e com a criança.

Assim, pudemos verificar que há muitos pesquisadores que vêm se preocupando em priorizar suas discussões em relação ao espaço físico da escola de Educação Infantil, visto que esta etapa é primordial ao desenvolvimento da criança e uma estrutura física de qualidade e

uma organização intencional dos espaços são essenciais. Já em se tratando da participação das crianças nas pesquisas como verdadeiras protagonistas, participantes ativas, mesmo diante de todo avanço e da crescente participação, ainda se caracteriza como um desafio aos pesquisadores.

Diante dessas discussões, cabe-nos questionar como a escola de Educação Infantil vem concebendo essa “nova” concepção de criança: como estão organizados os espaços a fim de que contemple as interações possíveis entre as crianças? As crianças são valorizadas enquanto sujeitos que pensam, opinam, ressignificam as suas experiências cotidianas no interior da escola?

As teorias propostas pela Sociologia da Infâncias nos levam a refletir e contemplar a criança enquanto ser presente que vê com pureza, com um brilho que reflete seus sonhos, sentimentos, imaginação. A autora Abramowicz (2011), discorre sobre uma interpretação plausível diante do que a criança vê a partir do olhar,

O que a criança vê quando olha uma cidade? A resposta é simples; é preciso perguntar e depois querer saber sua opinião e de fato escutar, mas a importância do olhar de uma criança que olha uma cidade, seja na faixa de Gaza, na Cisjordânia, seja em Ruanda, na África ou no município de Santo Antônio dos Milagres, no Piauí é que a cidade é um meio a ser explorado e inventado, uma cidade sob o olhar de uma criança se presta a novos trajetos e a novos traçados de vida, a cidade sob o olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação, ela cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e sobretudo infantilmente, com toda a positividade de ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido (ABRAMOWICZ, 2011, p. 33).

Como sugere a autora, para que possamos compreender o que a criança pensa, sente, deseja, vê, imagina, é preciso que nos aproximarmos dela para perguntarmos, mas acima de tudo deixá-la falar e ouvi-la.

1.3. UMA LEITURA NOS DOCUMENTOS QUE EMBASAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

A trajetória da educação infantil é marcada por um cenário de lutas e reivindicações. Até pouco tempo, as Políticas Educacionais Brasileiras eram elaboradas e pensadas sem considerar a criança de zero a seis anos de idade. Todavia, diante de um contexto marcado pelas mudanças sociais, econômicas, políticas e conseqüentemente pela ressignificação da infância, leis educacionais começaram a culminar com o intuito de garantir os direitos das crianças, como cidadãs.

O que se pode notar, [...] é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p. 15).

A sociedade mudou, o pensamento e as práticas humanas também, conseqüentemente a escola sofre transformações oriundas do contexto social em que se insere. Com a visibilidade da criança, a escola passa a adequar-se, de modo que esse sujeito seja respeitado e valorizado. Assim, podemos afirmar que a Constituição de 1988 foi o principal e primeiro passo evidenciado de garantia legítima de que a criança como cidadã tem direito, dentre outros estabelecidos, à educação. A partir dessa configuração, foram desencadeadas a elaboração de outras leis e documentos que fortaleceram a base constitucional.

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica na LDB (9394/96), deve ser pensada de modo que proporcione a criança a produção cultural, e isso acontece através das interações com os adultos, com outras crianças, com as coisas, de forma que atribuindo significados, transforma, ressignifica e constrói novos saberes (BUJES, 2001).

Considerando a importância da Educação Infantil para a formação do sujeito, fizemos uma pausa em dois dos documentos que compõe a Educação do Município de Mossoró: o Projeto Político Pedagógico - PPP¹³ da Unidade de Educação Infantil pesquisada e o Plano Municipal de Educação do Município de Mossoró¹⁴, e fomos investigar o que eles discorrem sobre a criança que frequenta a Educação Infantil, a concepção defendida, além de aspectos que devem ser considerados relevantes ao processo de desenvolvimento do sujeito.

O PPP é um documento exclusivo de cada instituição, que orienta as ações educativas a serem desenvolvidas. Esse documento “define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico” (OLIVEIRA E CRUZ, 2010, p. 04). Elaborado democraticamente, o PPP é

¹³ O Projeto Político Pedagógico é um dos documentos elaborados pelas instituições de ensino com base em uma gestão democrática. Sua elaboração tornou-se obrigatória com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96).

¹⁴ No Art. 8º do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, estabelece no prazo de um ano de sua vigência, que os Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem seus planos de Educação traçando metas e estratégias para a educação.

uma ferramenta que buscar traçar os caminhos e estratégias, de modo que proporcione a concretização dos objetivos traçados, tornando-se dessa forma um aliado ao fazer pedagógico.

Compreendendo o PPP como norteador de todo processo educacional que rege uma instituição escolar, fomos buscar, através de um olhar investigativo, entender como a Unidade de Educação (locus da pesquisa), percebe e considera a criança.

O Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil em questão está dividido em três marcos: situacional, referencial e operacional. O marco situacional compreende o diagnóstico da UEI, sua estrutura organizacional, detalhamento de sua estrutura física e objetivos da instituição. Nesse ponto inicial do documento observamos o cuidado da unidade em destacar que as crianças são singulares e por isso necessitam ser respeitadas. Essa forma de enxergar a criança vai de encontro ao que defende o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, afirmando que elas “[...]possuem uma característica singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 23).

Entretanto, essas considerações não devem ficar só no discurso. É importante uma organização das atividades cotidianas que contemplem as especificidades e necessidades das crianças. Dentre os dez objetivos da UEI, traçados no documento, destacaremos aquele que consideramos o mais abrangente em relação aos aspectos infantis:

Integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança entendendo que esta é um ser completo, íntegro, que aprende a ser e conviver consigo próprio, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual. (PPP da escola, 2018, p. 09).

Dessa forma a Unidade se compromete em oferecer uma educação pautada no reconhecimento da criança global e deve proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, a partir de suas especificidades, vulnerabilidade e suas capacidades de aprender de maneiras diversificadas.

O marco teórico do documento destaca os eixos norteadores quanto à filosofia, epistemologia e a didática-pedagógica atribuída pela instituição de ensino. A UEI aponta que seu trabalho é norteado através da concepção de educação sociointeracionista¹⁵, defendendo assim, o princípio da socialização e interação das crianças, com os adultos, outras crianças e com o meio. É missão da unidade tratar a criança como ser histórico, social, um agente ativo do processo, que traz consigo um conhecimento e precisa ser ouvida, valorizada. Oliveira e Cruz

¹⁵ Teoria da aprendizagem defendida por Lev Vygotsky, nela o sujeito aprende através da construção do conhecimento que se dá por meio das interações sociais.

(2010) discorrem que a atividade da criança no espaço educativo não se limita a uma forma passiva de incorporar elementos da cultura, mas a busca pela compreensão do mundo e de si.

[...] as experiências vividas no espaço da Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. (OLIVEIRA E CRUZ, 2010, p. 05).

As crianças veem o mundo de um jeito próprio e singular e se relacionam com ele por meio da ludicidade, pelas suas diversas linguagens. No marco operacional do PPP, a proposta curricular, os planos de atividade, reafirmam que: “A criança aprende através das interações e brincadeiras, fundamentada nas vivências e experiências estimuladoras do seu desenvolvimento integral.” (PPP da escola, 2018, p. 14). As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil é o documento norteador das práticas educativas desenvolvidas na Unidade, considerando as interações e brincadeiras como eixos permanentes do fazer pedagógico.

Outro documento que norteia a educação do município de Mossoró/RN, é o Plano Municipal de Educação – PME (Lei nº 3298), aprovado em 04 de agosto de 2015. Em seu Art. 3º afirma que as metas e as estratégias situadas referem-se às especificidades do município, estando articuladas ao Plano Nacional e Estadual de Educação.

A primeira meta do PME, refere-se à educação infantil e tem a proposta de universalizá-la, até 2016, na pré-escola e ampliar oferta em creches e atender no mínimo 55% até o final da vigência deste PME. Assim, podemos constatar que, apesar das discussões acerca da valorização da infância decorrerem de séculos passados, de termos uma Constituição Federal aprovada desde 1988 em que deixa explícito o direito da criança à educação, muitas crianças ainda não frequentam as instituições de educação infantil. Isso provém, dentre um dos aspectos que podem justificar essa realidade, da precariedade dos espaços das unidades. A estrutura física e sua organização são elementos relevantes ao desenvolvimento de um fazer pedagógico centrado na criança. Corroboramos com Horn (2004), quando discute essa questão e afirma que,

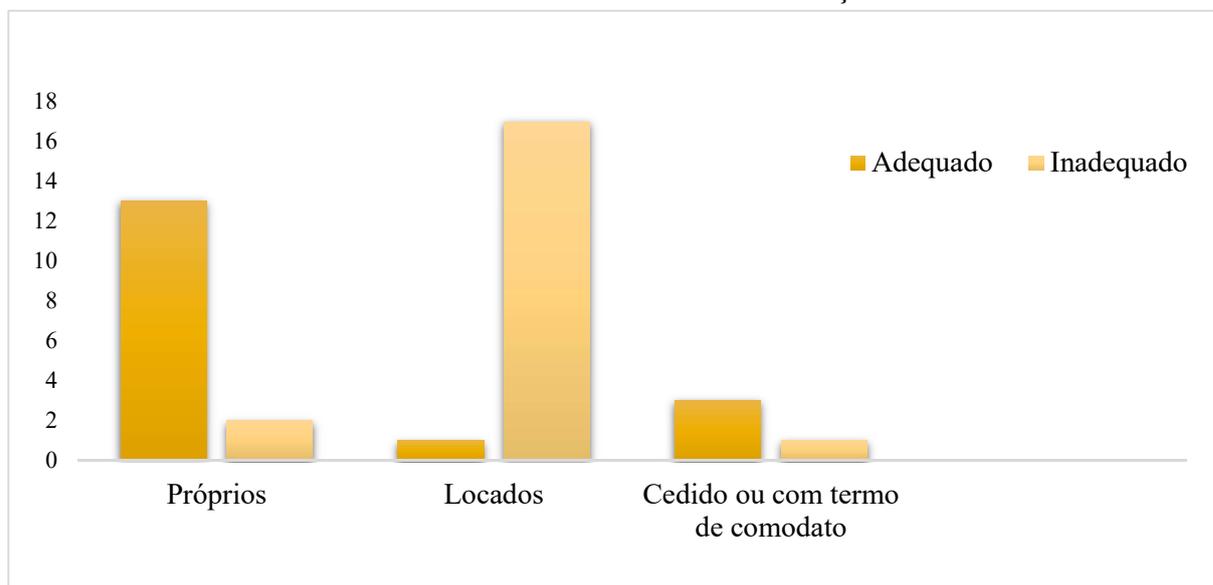
As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário (HORN, 2004, p. 61).

A autora nos convida a refletir sobre a estrutura das escolas que, por si só, apesar de reconhecermos que o ideal seria o funcionamento acontecer em estruturas amplas, não garantem

uma ação da criança de modo que aguce sua criatividade e amplie seus conhecimentos. O espaço precisa ser planejado a partir de uma intenção, de uma meta, tendo a clareza por parte de toda equipe pedagógica e principalmente pelo professor de que esse é um elemento que atua intensamente em toda ação educativa, que comunica valores e influencia o comportamento dos envolvidos no processo.

O Município de Mossoró possui 37 Unidades de Educação Infantil, sendo 35 na zona urbana e 02 na zona rural. Destas, 14 possuem prédios próprios e 23 funcionam em casas adaptadas (espaços locados) com estruturas físicas, em sua maioria, precárias.

Gráfico 1 – Panorama da Infraestrutura das Unidades de Educação Infantil de Mossoró/RN



Fonte: NASCIMENTO (2018, p. 32).

Observando o gráfico 1, enalteçamos as contribuições de Nascimento (2018), ao realizar um levantamento da qualidade dos espaços das unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró e constatando que “[...] 52% dos espaços onde funcionam a Educação Infantil municipal são inadequados. Nos espaços locados, esse número sobe para 95% e “acende o alerta” das preocupações quanto às condições de atendimento das crianças da Educação Infantil” (NASCIMENTO, 2018, p. 33).

Esses problemas acerca dos espaços físicos comprometem a qualidade da Educação, pois como define o RCNEI (BRASIL, 1998),

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998, p. 69).

Construir um espaço que propicie condições para as crianças explorarem, interagindo com os objetos, com recursos da natureza e com todos os elementos que o compõe, é de fato se atentar para as reais necessidades das crianças. Todavia, é necessário um trabalho de ressignificação dos espaços disponíveis, a partir da compreensão da sua importante função no desenvolvimento de uma prática pedagógica direcionada e centrada na criança.

Assim, as estratégias traçadas pelo PME referem-se, dentre outras, à construção de unidades nas zonas urbanas e rurais, ampliar e adequar as estruturas existentes, vale destacar que essa Lei está em vigência até 2024. Pensar o espaço que acolhe a criança com todas as suas especificidades, necessidades, é um passo importante para a sua valorização enquanto cidadã de direitos. As crianças necessitam de espaços vivos que estimulem o movimento livre, a criatividade, o contato com a natureza, a interação com o meio e com as pessoas.

É importante refletirmos que construir escolas não resolve todos os problemas da Educação Infantil, mas é um aspecto relevante para que se promova uma educação de qualidade e destacar esse ponto como estratégia para se alcançar a universalização da Educação Infantil. Segundo a Lei 3298/15 do PME, essa é uma necessidade crescente e que os poderes públicos a reconhece, mas falta a efetivação, investimento financeiro e interesse do poder executivo.

As discussões traçadas a partir desses dois documentos, são pertinentes e necessárias para revelar e despertar como o Município de Mossoró/RN pensa as ações educativas para as crianças, pois suas ações revelam a concepção de criança defendida e essa visão reflete diretamente nas escolas.

Capítulo 2

“NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM NAVIO DE
PARTIDA”: A LEGISLAÇÃO E O AMBIENTE FÍSICO ESCO-
LAR



(Desenho representando trecho da música “Aquarela” de Toquinho)

2. “NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM NAVIO DE PARTIDA”: A LEGISLAÇÃO E O AMBIENTE FÍSICO ESCOLAR

Iremos, nesse momento, voltar o nosso olhar ao contexto dos espaços destinados à Educação Infantil e adentrar ao universo da Unidade a ser pesquisada e, assim, contemplar o nosso segundo objetivo específico: conhecer o espaço físico da Unidade de Educação Infantil dos sujeitos investigados. Para entender como esses espaços se constituem, lançamos quatro subitens: o primeiro *Resgates históricos/filosóficos da organização dos espaços infantis*, iremos discutir porque se pensou em organizar espaços de maneiras diferentes. Assim, a partir da história da infância, destacar as contribuições de Comênio ao afirmar e defender que as crianças precisavam de mais recursos visuais do que o adulto, de Froebel e Maria Montessori que legitimaram um espaço organizado para as crianças, dentre outros autores que também corroboram esse pensamento.

Em seguida, iremos compreender *A relação entre a organização do espaço físico da Educação Infantil e o desenvolvimento da criança*, apresentando os ambientes de aprendizagem como aliados à prática pedagógica e diante de uma organização pensada na/com a criança possibilitar o desenvolvimento de sua autonomia e independência.

Abordaremos no subitem seguinte, *A Legislação e os Parâmetros de Infraestrutura para Educação Infantil*, o que dizem os documentos sobre o espaço das escolas de Educação infantil. Nesta perspectiva buscaremos nos registros legais da área a visão e importância atribuída a esta ferramenta preciosa que é o espaço.

Diante de todos os aportes analisados, fomos a campo conhecer *O universo da escola pesquisada: a amostragem do pesquisador*, na qual, através de registros fotográficos, realizamos uma amostragem de como os ambientes físicos são pensados a fim de desempenharem a função de ferramenta que auxilia no desenvolvimento das crianças.

2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS/FILOSÓFICOS DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS INFANTIS

O olhar direcionado ao espaço físico da educação infantil e sua organização foi fruto de estudos oriundos da infância e da valorização das crianças como construtores do saber. Como já vimos em discussões anteriores, a criança era apagada socialmente e o adulto figura central de toda sociedade. Todavia, já existiam estudiosos que contemplavam em suas pesquisas aspectos relevantes para a área que revolucionaram o seu tempo, sendo vanguardas de propostas centradas nos interesses e necessidades da criança.

No cenário mundial, vários foram os estudiosos que abriram caminhos para uma educação voltada à criança de forma a considerá-la em sua completude, reconhecendo suas especificidades. Assim, a infância, através de um processo gradativo, passou a ser um campo de descobertas e transformações, em especial na área da educação.

Viajando na história e adentrando em tempos remotos, encontramos contribuições valiosíssimas para o avanço do pensamento em relação a área educacional e a concepção de criança. Foi tentando compreender como ela aprende que inúmeros pensadores idealizaram suas propostas que cooperam, ainda nos dias atuais, para uma educação que de fato respeite a criança e atenda às suas reais necessidades.

Nesse tocante destacaremos aqui alguns desses estudiosos que deixaram suas marcas cravadas na história da educação infantil mundialmente. Comênio (1592 – 1670), pensador tcheco, considerado um dos maiores educadores do seu tempo, acreditava que por meio da educação é que os homens se tornavam alguém na vida. Defendia que o ensino começava em casa, no “colo da mãe”. Ele foi o precursor de ideias pedagógicas que recomendavam o uso de recursos materiais, o manuseio sensorial e a exploração do mundo através do brincar, defendendo a importância de uma educação pelos sentidos (OLIVEIRA, 2011).

Outro pensador ilustre é o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), que elaborou uma proposta educacional em que a criança é concebida como “modelo do indivíduo ideal”, no qual recebeu o título de “[...] descobridor da infância como estado fundamental da vida, estado distinto da existência adulta” (MARTINEAU, 2014, p. 145).

Dessa forma, Rousseau buscou eleger práticas pedagógicas que tornassem as crianças seres ativos e responsáveis pela sua educação concebendo a aprendizagem por meio da observação e experimentação (MARTINEAU, 2014). Assim, o processo educativo deve partir dos interesses e necessidades das crianças. Nesse caso, o professor tem função de fornecer as ferramentas necessárias a partir daquilo que a criança é capaz de saber.

De acordo com Oliveira (2011), inspirado pelos ideários defendidos por Rousseau, Pestalozzi (1746 – 1827), defendia a ideia de que a educação deveria acontecer em um ambiente natural e repleto de afetividade (OLIVEIRA, 2011). Para Pestalozzi, a criança desenvolve suas habilidades naturais e inatas através do aprender fazendo, do concreto para o abstrato, respeitando os estágios de desenvolvimento, numa relação cordial, sem castigos, notas ou premiações. Nessa vertente, seguiu os postulados de Rousseau em defender a experimentação e vivências reais como meio de se obter conhecimento.

Friedrich Froebel (1782 – 1852) foi outro importante estudioso que superou o seu tempo com suas reflexões pedagógicas e ganhou destaque por enxergar a criança como ser criativo e

dinâmico, ele propôs uma educação a partir da auto-atividade e do jogo. Criador dos jardins de infância na Alemanha em 1840, foi considerado um dos primeiros educadores a defender a infância como sendo uma fase decisiva na formação das pessoas. Conforme mostram Kishimoto e Pinazza (2007), o brincar ganha destaque nas obras de Froebel. Este, influenciado pelo método de Pestalozzi, e passou a observar as crianças para entendê-las em sua globalidade. Assim, lançou propostas pedagógicas baseadas na auto-atividade, em que através da ação com o objeto, as crianças, apreendem e compreendem, adquirindo novos conhecimentos (KISHIMOTO E PINAZZA, 2007).

Ao reconhecer a ação criativa da criança, Froebel elege a espontaneidade como elemento fundamental no processo educativo e destaca o brincar e os jogos como atividades essenciais no desenvolvimento infantil. Para tanto, a organização do espaço deveria atender a este fim, um ambiente pensado para a ação infantil em que sua criatividade fosse estimulada.

Idealizador da Escola Nova e criador da primeira escola-laboratório para testar métodos pedagógicos, Jhon Dewey (1859 – 1952), propõe em sua obra a criança como investigadora e instigada ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. Conforme aponta Pinazza (2007), Dewey revela que as práticas pedagógicas devem partir do interesse da criança, em um ambiente físico que fortaleça as experiências e vivências significativas (PINAZZA, 2007).

Outro nome importante e de maior destaque quando se fala em espaços pensados para as crianças, é o da italiana Maria Montessori (1870-1952), primeira mulher a se formar em medicina no seu país. Sua aproximação com as crianças com deficiência, foi o principal motivo pelo seu interesse com a pedagogia. Seu método baseia-se naquilo que as crianças conseguem fazer sozinhas, sem intervenção do adulto. Conforme explica Angotti (2007):

A criança é reconhecida por Montessori como um explorador, um pequeno cientista a observar o mundo. Para tanto, precisa ter definida sua área de atuação, delimitadas suas possibilidades de escolhas e permitida a liberdade de ação em um ambiente preparado com materiais preestabelecidos para que seus períodos sensíveis possam ser atendidos. (ANGOTTI, 2007, p. 107).

É defendido por Montessori a ideia de que a criança aprende através do contato com objetos, assim se faz necessário um olhar apurado do professor em detectar os interesses delas e organizar um ambiente de forma que os materiais estejam acessíveis, suscitando assim uma ação autônoma e responsável pelo seu próprio desenvolvimento. A organização do espaço na proposta montessoriana, tem um fim educativo, como destaca Angotti (2007),

O ambiente que se proponha a atingir a finalidade educativa, assim descrita, necessita estar devidamente preparado e elaborado com uma atmosfera ideal

de trabalho bastante voltado à introspecção e às condições de realização autônoma e independente, com materiais interessantes e motivadores da atenção, do interesse e do movimento infantil de descortinamento do mundo cognitivo, seguindo suas tendências naturais. É a proposição clara de um ambiente que tende a ser ativo, que está baseado na atividade da criança, e não em regências definidas ou ministradas pela professora. Pois, como considera Montessori, o aprender infantil não pode ser guiado pela professora, mas sim pela natureza humana exteriorizada nos períodos sensíveis (ANGOTTI, 2007, p. 108).

Nessa perspectiva, Montessori foi a primeira idealizadora de um espaço preparado para as crianças, com mobílias (armários, mesas, cadeiras), materiais todos acessíveis, estrutura arquitetada para a ação infantil e cores harmoniosas. Isso tudo tinha o intuito de atender as necessidades das crianças e permitir sua movimentação, manipulação, participação autônoma na organização do ambiente, conduzindo-a em um processo de autonomia e independência. Assim, o espaço passa a ser entendido além de sua dimensão física, com função educativa que contribui significativamente para a construção do conhecimento.

Dessa feita, conforme aponta Horn (2004), os pressupostos de Froebel e Montessori trouxeram para o período uma inovação quanto à adequação dos ambientes e materiais para os espaços destinados às crianças com menos de seis anos. Porém, esses avanços não inibiram a imposição de uma disciplina rigorosa acentuada na educação da época (HORN, 2004).

Loris Malaguzzi (1920 – 1994), promoveu na região de Reggio Emília, na Itália, uma filosofia de educação inovadora, criativa, que rompe com os paradigmas tradicionais e valoriza a criança em suas potencialidades globais, considerando-a protagonista do seu conhecimento. Assim, de acordo com Faria (2007)

[...] O seu papel integrador, combinado com as intencionalidades educativas no quadro das estratégias educacionais com projetos, faz nascer uma pedagogia da educação infantil com uma concepção de criança portadora de histórias, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos (FARIA, 2007, p. 280).

Esse modelo de fazer educação é referência mundial. Nele a criança é compreendida pelo que é no presente e não pelo que se tornará amanhã, todos que fazem parte da instituição são protagonistas do processo, em especial as crianças. O espaço não segue o modelo tradicional de organização, este é pensado de modo a promover a autonomia, inventividade, descobertas, além da descentralização da figura do professor.

Vale salientar que os estudos oriundos desses pensadores, nasceram em períodos de revoluções, guerras, conflitos sociais, de metodologias e disciplinas rígidas. Contudo, eles foram pioneiros através de discussões inovadoras, que são resgatadas na atualidade, pois continuam a contribuir com uma educação pautada no protagonismo infantil.

No cenário brasileiro, também encontramos pesquisas a partir de estudiosos que enaltecem a importância de um espaço físico pensado para a ação infantil, como, por exemplo, Horn (2004), Zabalza (2007), Jaume (2004) Oliveira (2011), Carvalho e Rubiano (2010), Barbosa e Horn (2001), Forneiro (1998), além de alguns documentos oficiais do MEC, como os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Educação Infantil (2006). Contudo, como aponta Horn (2004):

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através dos objetos, desenhos e nomes. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização” (HORN, 2004, p. 27).

Essa realidade destacada pela autora é real e preocupante, pois muitas instituições de educação infantil se encontram em situações precárias, sem as condições mínimas para o funcionamento. Além dessa triste situação, podemos relatar ainda, o fato de que muitos profissionais estão arraigados as práticas tradicionais de ensino, inibindo um olhar acentuado ao protagonismo infantil, em que o ambiente tem função educadora se for organizado para ação, exploração, criatividade das crianças.

2.2. A RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Organizar o espaço físico da Educação Infantil de modo que promova o desenvolvimento das crianças é resultado de um olhar que reconhece suas necessidades. A criança, através das interações e brincadeiras, como esclarece a DCNEI, explora, convive, cria, recria, aprende e com isso, desenvolve suas competências e habilidades. Desta feita, a organização espacial se destaca como ferramenta indispensável para uma proposta que visa atender aos interesses das crianças, enquanto sujeitos que constroem saberes.

Em seu livro, “Brincar e interagir nos espaços da escola infantil”, Horn (2017) traz a reflexão do espaço, não como cenário repleto de enfeites produzidos pelos adultos, mas como parte integrante do currículo escolar e aliado ao fazer pedagógico do professor, de modo que pensado e organizado com uma intencionalidade que busque promover os interesses e necessidades da criança, a construção da autonomia, estimulando a criatividade e curiosidade, oportunizando a formação de ideias próprias sobre as coisas, possibilitando interações diversas.

É comum entrarmos nas instituições de Educação Infantil e nos depararmos com um ambiente organizado unicamente para atender as necessidades do adulto: prateleiras em alturas elevadas impossibilitando o acesso das crianças aos materiais, carteiras enfileiradas, traduzindo a ideia tradicional de se pensar as práticas pedagógicas e de considerar os sujeitos envolvidos. Diante dessa realidade tão corriqueira nos dias atuais, Horn (2017), afirma que:

[...] o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. Com base nessa compreensão, entende-se que o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que ali estão representadas (HORN, 2017, p. 19).

Podemos considerar com essa afirmação que a organização espacial é agente educador ou inibidor das aprendizagens. A forma como o espaço é pensado “[...] não está desvinculada de uma proposta pedagógica e, sobretudo, de uma concepção de criança.” (HORN, 2017, p. 106). Ao entrarmos em uma instituição de educação infantil, conseguimos perceber como acontecem os processos educativos naquele lugar. Se há valorização das produções infantis expostas nas paredes, se as prateleiras ficam em alturas acessível as crianças, se há materiais diversos para exploração, ambientes organizados dentro e fora de sala que permitam atividades coletivas e individuais. É possível compreender que o professor, nesse contexto, busca desenvolver uma prática voltada ao protagonismo da criança, acreditando que ele constrói o conhecimento a partir das interações possibilitadas pelo meio.

Forneiro (1998) considera três etapas que são relevantes até se chegar ao reconhecimento do espaço como componente curricular. Na primeira etapa ele aparece como uma “variável dada” considerado apenas como um lugar que o professor ensina, adaptando-o para a sua atuação. Já na segunda etapa o espaço é convertido em um “componente instrumental”, um elemento facilitador em que o professor organiza de forma que facilite o que se deseja realizar. Na terceira e última etapa, o espaço se constitui como “fator de aprendizagem” e torna-se um recurso educativo aliado ao processo formativo, se constituindo enquanto parte do currículo.

Entretanto, nem todos os professores consideram o espaço como componente do currículo, como fator estimulante de atividades. Essa afirmação torna-se verdadeira quando observamos e comparamos a organização espacial de algumas instituições de educação infantil, umas com estruturas amplas, bem arejadas, mas com ambientes pobres, sem nenhum estímulo e que muitas vezes não são nem utilizados, sendo a prática pedagógica resumida à sala de aula que está composta, na maioria dos casos, por mesas e cadeiras. Todavia, há algumas que mesmo

funcionando em estruturas inadequadas preparam espaços que convidam a exploração e possibilitam a interação com pares e o meio.

Todo ambiente é organizado a partir de uma proposta, de uma intencionalidade, com elementos e estratégias que proporcionam alcançar os objetivos traçados. Horn (2004), ao considerar a organização espacial como complementar ao fazer pedagógico discorre que:

Considerando-se as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (HORN, 2004, p. 20).

Dessa forma, partindo da afirmação de que a organização do espaço interfere nas aprendizagens infantis, podemos ressaltar que não basta a instituição ser bem estruturada, mas que os espaços que a compõe sejam pensados e organizados de maneira que promovam intencionalmente, desafios diários mediante as ações propostas. Assim, é preciso organizá-lo de modo que se torne de fato um elemento da ação educativa.

O ambiente infantil deve convidar a criança a adentrar em um mundo de possibilidades, valorizando elementos que estimulem a imaginação, a criatividade, proporcionando a construção de significados, a produção de novos saberes que se constitui na cultura infantil, como propõe a Sociologia da Infância. Nesse caso, ele precisa ser pensado para e com a criança:

[...] O ambiente infantil deve ser planejado para dar oportunidades às crianças desenvolverem domínio e controle sobre seu *habitat*, fornecendo instalações físicas convenientes para que as crianças satisfaçam suas necessidades – tomar água, pegar roupas e toalhas, acender e apagar luzes, ter fácil acesso a prateleiras e estantes com materiais, a mesa e cadeiras – sem assistência constante (CARVALHO E RUBIANO, 2007, p. 110).

As autoras supracitadas, destacam a importância em dispor dos materiais e instalações acessíveis às crianças, tornando possível a descentralização do adulto e possibilitando o desenvolvimento da autonomia e independência, de modo que elas não estejam a todo momento necessitando do auxílio do professor para a realização de tarefas básicas como é tomar uma água ou pegar um lápis de pintar, por exemplo.

O docente, nesse contexto, se caracteriza como agente responsável em realizar as modificações possíveis no ambiente. Horn (2017, p. 27) destaca que “[...] o papel do professor é o

de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças”. Nessa perspectiva, através de um olhar sensível e uma escuta aguçada, ele deve captar as reais necessidades do grupo e organizar o espaço de modo que vise atendê-las, desafiando e instigando as crianças a desenvolver suas habilidades, criatividade, significados.

É oportuno destacar que o ambiente influencia diretamente no comportamento infantil. A criança necessita movimentar-se em um ambiente seguro, propício ao correr, subir, engatinhar, descer, pular, com total segurança e acolhimento (CARVALHO E RUBIANO, 2007). Nesse entendimento, podemos dizer que o espaço tem função primordial nas atividades diárias da criança e deve ser organizado de acordo com a faixa etária dos mesmos, com desafios cognitivos e motores que proporcionem a construção de novos saberes e ressignificação dos já adquiridos previamente.

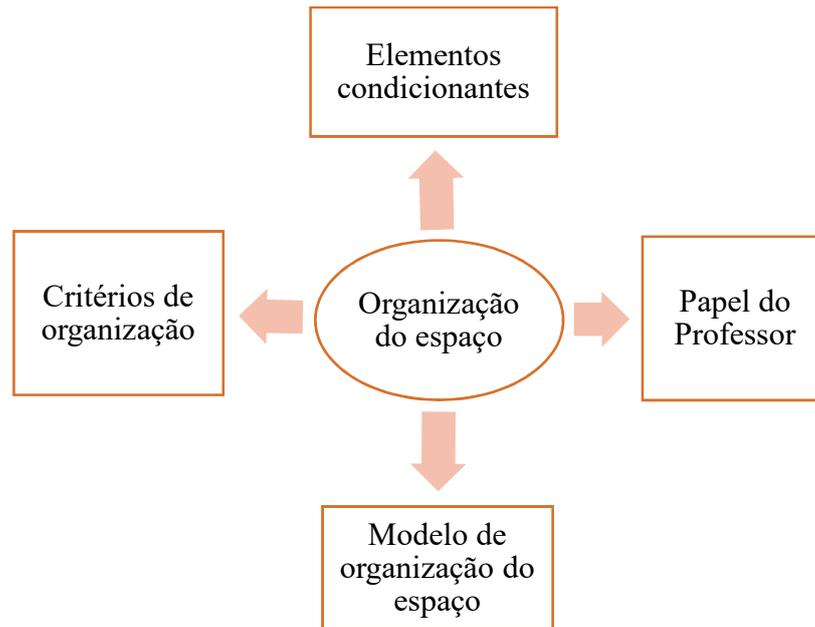
Discutimos até aqui a necessidade de organizar os espaços da instituição de educação infantil com o intuito de transformá-los em ambientes de aprendizagens para atender as necessidades das crianças. Essa organização parte não somente das salas de aula, mas compreende todos os espaços disponíveis na unidade desde o banheiro, a cozinha, o pátio, o parque. Dessa forma:

Em todos eles, destacam-se as necessidades afetivas, fisiológicas, de autonomia, de movimento, de socialização, de descoberta, de exploração e conhecimento que elas possuem. Portanto, todos esses espaços e ambientes devem facilitar o crescimento infantil em todas as suas potencialidades, respondendo às necessidades da criança de se sentir completa em termos biológicos e culturais (HORN, 2017, p. 33).

Horn (2017) expõe com bastante clareza a ideia de que todos os espaços existentes na instituição, são ou poderão ser, diante das intervenções pedagógicas realizadas, ambientes de vivências lúdicas que proporcionem as crianças experiências significativas resultantes de aprendizagens construídas por intermédio das relações com o meio, o eu e os outros.

Forneiro (1998) aponta alguns aspectos que devem ser considerados na organização de uma sala de aula infantil e que pela nossa interpretação se adequa a todos os espaços que são pensados de maneira desafiadora e promotora da ação das crianças.

Figura 7 - Aspectos para a organização do espaço infantil



Fonte: Forneiro (1998, p. 241),

O primeiro aspecto considerado por Forneiro (1998) se relaciona aos elementos condicionantes do contexto arquitetônico, como se estrutura o prédio, as condições climáticas de cada espaço, os materiais necessários, as mobílias adequadas. Em seguida ela destaca o modelo pedagógico que vai de encontro àquilo que se pretende realizar, as concepções que são defendidas por todos aqueles que atuam na instituição:

Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização [...] tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e “enchendo” o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir (FORNEIRO 1998, p. 249-250).

Dessa forma, o preparo espacial requer planejamento e uma seleção de materiais condizentes com a proposta educativa, mas não é só arrumar para preencher um cenário, é de fato permitir o acesso e manipulação pelas crianças que frequentam a instituição. Dentre os critérios de organização destacam-se a: estruturação, delimitação, transformação, estética, pluralidade, autonomia, segurança, diversidade e polivalência que são aspectos condicionantes para um ambiente que favoreça uma aprendizagem estimulante e rica (FORNEIRO, 1998).

Outro aspecto importante e indispensável é o papel do professor que é exercido para mediar as relações de aprendizagem adequando o ambiente de modo que esteja em consonância com a proposta pedagógica. Esse profissional, além de ser responsável por organizar e planejar

os espaços, observa todo o processo de exploração das crianças para que, percebendo suas reais necessidades, possa modificar e reorganizar introduzindo novos elementos, ressignificando outros, e assim, conseguir concretizar as intenções pedagógicas pautadas no desenvolvimento global de meninos e meninas.

Cabe salientar que expor materiais, organizar a sala em cantos temáticos como: espaço da leitura, da matemática, da arte, dentre outros, não é o bastante para que de fato as interações sejam concretizadas, o professor deve ter consciência das necessidades infantis e enxergar o ambiente como seu aliado no fazer pedagógico, realizando as intervenções possíveis (HORN, 2004).

O lugar da criança na instituição de educação infantil não se limita à sala de aula. Todos os espaços existentes no local, devem ser recheados de intenções educativas que direcionem a ação das crianças a partir dos seus interesses. Assim, podemos afirmar que o pátio, a entrada da instituição, os banheiros, salas de atividades, cozinha, são espaços educativos que podem auxiliar ou não na aprendizagem, vai depender da forma como são organizados por toda equipe e em especial pelo professor.

Jaume (2004), nos revela que a organização desses espaços deve acontecer mediante as necessidades globais das crianças: afetivas, de autonomia, de socialização, de movimento, fisiológicas, de descoberta, exploração e conhecimento. Pensar em um ambiente que possibilite a ação afetiva entre os pares requer o planejamento de uma atmosfera agradável, acolhedora e segura que favoreça as interações coletivas e individuais. No que se refere à autonomia, é tornar possível um ambiente em que as crianças tenham acesso aos materiais, com ausências de barreiras arquitetônicas que limitem a autenticidade infantil.

Quanto à necessidade de socialização, Jaume (2004, p. 364) afirma que é importante planejarmos “[...] espaços de grupo e espaços individuais, espaços para compartilhar e espaços para isolar-se”. Socializar-se com o grupo é imprescindível, mas a privacidade também é importante para se descobrir e redescobrir. Todos nós, seres humanos, temos necessidades fisiológicas, de alimentação, descanso, higienização, segurança, a instituição infantil precisa contemplar ambientes limpos, agradáveis, que busquem suprir essas necessidades. Outro aspecto relevante é tornar o espaço desafiante e sugestivo ao movimento com o auxílio de materiais e equipamentos diversos.

Partindo das necessidades de exploração, descoberta e conhecimento, a presença das plantas, terra, água, recursos naturais estimulam o descobrimento de novos achados, aguça a curiosidade das crianças. Além desses espaços, é importante se pensar também em um ambiente

que propicie o jogo simbólico, pois por meio dele a criança significa e ressignifica o contexto vivido (JAUME, 2004).

Sabemos que há diversas realidades no tocante à estrutura física das instituições de Educação Infantil, que inibem os profissionais de buscar uma organização de modo que esteja em consonância com as reais necessidades das crianças. Por outro lado, existem contextos em que mesmo diante de tanta limitação, tanto estrutural como em equipamentos e materiais, é possível perceber a busca constante em transformar e intencionar os espaços disponíveis para satisfazer as necessidades das crianças.

“São inúmeras as experiências que mostram as possibilidades de transformação e adaptação dos espaços, na tentativa de construir ambientes mais habitáveis, acolhedores, funcionais e educativos.” (JAUME, 2004, p. 363). Nesse quesito a autora afirma que não necessariamente temos que ter um espaço amplo, com estruturas esplêndidas, com materiais luxuosos, para daí nos preocuparmos em organizá-lo. Obviamente que estes facilitariam os ajustes espaciais, mas é preciso, a partir da realidade institucional, rever as prioridades e as possibilidades de como organizar a estrutura, de modo que o espaço exerça sua função educativa, com equipamentos e objetos presentes na própria natureza.

2.3. A LEGISLAÇÃO E OS PARÂMETROS DE INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a promulgação da LDB em 1996, a Educação Infantil ganhou mais evidência, e passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. A partir de então se iniciou o processo de reconhecimento da área numa dimensão mais ampla. Com isso, vários estudos e leis entraram em vigências, com inúmeras contribuições voltadas a uma proposta pedagógica centrada na criança. Dentre diversos eixos de discussão, destacaremos aqui as visões legais da área relacionadas aos espaços físicos das instituições infantis, evidenciando alguns documentos que abordam a temática, em especial, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para a Educação Infantil.

Como esclarece Oliveira (2011, p. 196), “[...] cada vez mais o ambiente físico e os arranjos espaciais existentes nas creches e pré-escolas têm sido apontados como setores que requerem especial atenção e planejamento”. Olhar a criança em sua totalidade requer uma nova visão em todos os aspectos que, possivelmente, contribuem para o seu desenvolvimento. O espaço físico é um desses elementos pelo seu papel comunicador, desafiador, promotor de aventuras, ou seja, educador.

Em 1998, dez anos após a Constituição 1988 e dois anos pós-LDB, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), composto por propostas que visam contribuir com o fazer pedagógico, com as políticas e programas relacionados a área. Em seu primeiro volume, trouxe discussões acerca do espaço físico, da organização do ambiente, dos materiais, revelando que:

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (BRASIL, 1998, p. 68).

Dessa feita, o RCNEI aponta a necessidade de romper com o paradigma do espaço como cenário organizado em função do adulto e organizá-lo mediante a necessidade das crianças. O documento destaca ainda que as existências desses elementos não são condicionantes à aprendizagem, mas o modo como os professores organizam e a ação das crianças nos diferentes espaços com mobílias e objetos diversos é que os traduzem como agentes ativos do processo educacional.

Em maio do mesmo ano foi publicado, também pelo MEC, os Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil, com reflexões pertinentes à área visando regulamentá-la com diretrizes e normas. Dentre as questões discutidas, encontramos o espaço físico sob o olhar de Ana Lúcia Goulart de Farias¹⁶. A autora destaca questionamentos importantes a serem refletidos mediante uma prática que busca promover experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento global da criança, considerando as suas necessidades.

Os pontos abordados propiciam uma avaliação tanto em relação à estrutura física como na organização dos materiais e do próprio ambiente. São apontados questionamentos que refletem se o mobiliário é acessível, se o espaço é adequado para a criação de ambiente fictícios pelas crianças, se propicia a interação individual e coletiva entre outras indagações pertinentes que destacam a importância desses elementos para uma prática educativa de qualidade (FARIAS, 1998).

¹⁶ Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisadora da área da infância, englobando pedagogia da infância, sociologia da infância, culturas infantis, entre outros.

Até então os documentos legais que foram publicados, traziam reflexões acerca do espaço dialogando sobre sua contribuição na ação educativa e o papel da organização do ambiente de forma que fossem enriquecidos por estímulos que permitissem a atuação das crianças e sua inserção em um mundo de descobertas. Como explana Zabalza (1998):

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Considerando o espaço como condição básica para o desencadear de experiências e interações significativas no âmbito educativo, foi elaborado pelo MEC e publicado em 2006, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Educação Infantil com propostas referentes à estrutura física e organização dos espaços, de modo a oferecer um ambiente acolhedor, prazeroso e estimulador para as crianças.

Planejar a construção de uma instituição que atenda crianças de 0 a 5 anos não é tarefa fácil, e requer um olhar atento que reconheça suas especificidades e também considere que o espaço físico tem relação direta com o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, os parâmetros foram elaborados com a intensão de:

Ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 8).

Assim, os parâmetros nos convidam a redimensionar a visão do espaço para algo que vai além da estrutura, que contempla o conforto, o bem-estar, a segurança, com equipamentos, materiais e mobílias que são aspectos indispensáveis ao fazer pedagógico com a finalidade da participação das crianças como agentes ativos do processo. Evidenciamos, dessa forma, que este documento “[...] propõe incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais” (BRASIL, 2006, p. 07).

Para elaborar um projeto de construção de uma instituição que atenda creche e pré-escola é importante, de acordo com os parâmetros, o envolvimento de uma equipe de diversas áreas, constituindo um projeto interdisciplinar. Esse projeto deve ser caracterizado pela “[...] melhor maneira de se evitar conflitos, erros e redundâncias decorrentes de decisões isoladas e

estanques”. Além disso, uma participação democrática de diferentes profissionais: arquitetos, engenheiros, profissionais da educação, da saúde, administradores, além de representantes da comunidade local, com o objetivo de compartilharem saberes e refletirem sobre as concepções pedagógicas defendidas pela instituição, se faz necessário, para, a partir daí, se concretizar a edificação de um prédio que corresponda aquilo que é defendido pela unidade escolar (BRASIL, 2006, p. 15).

Para elaboração e execução do projeto são considerados cinco etapas. A primeira delas é a programação que condiz em elencar as necessidades de acordo com o perfil da escola, incluindo as condições contextuais e ambientais preexistentes. Na segunda etapa é concretizado o estudo preliminar que define as soluções arquitetônicas em detrimento de sua organização espacial, definição das áreas dos ambientes, fluxograma, além do espaço externo. A etapa seguinte corresponde ao anteprojeto, apresentando as modificações inerentes ao estudo preliminar, acrescido com a descrição dos materiais, acabamentos e outros. A quarta etapa é mais técnica e visa a aprovação do projeto legal e compreensão das normas vigentes. Por último, temos a quinta etapa que é a preparação do projeto de execução contendo caderno de encargos e os desenhos da etapa do anteprojeto, preparando as informações necessárias para efetivação da obra.

Ao considerar a criança como sujeito de direitos e principal usuário dos ambientes educacionais, os parâmetros apontam a necessidade de formular requisitos que devem ser considerados para construção ou reforma de um espaço destinado ao atendimento infantil. Assim, são elencadas estratégias que foram distribuídas em três parâmetros: Contextuais-ambientais, funcionais e estéticos e os técnicos.

No que se refere aos aspectos contextuais-ambientais, o documento aponta para a reflexão de que não se deve construir, um espaço destinado ao atendimento de crianças, em qualquer lugar disponível. Nesse ponto é explanado a necessidade de um olhar atento ao entorno da área delimitada, considerando as características do terreno quanto a sua dimensão, forma e topografia.

Para construção é recomendado não ultrapassar 50% da área disponível, mas vai depender de cada realidade, das condições municipais de cada terreno. Desse modo, se faz necessário a presença de espaços livres para possibilidades de ampliação, área de recreação, paisagismo, estacionamento, prevendo também o acesso seguro de todas as crianças com a presença de rampas e escadas apropriadas. A localização deve ser caracterizada por um entorno calmo, tranquilo, evitando à proximidade a ruídos de indústrias, aeroportos e a antenas de transmissão. As

condições do tráfego e as distâncias percorridas pelas crianças também são elementos contextuais que devem ser considerados ao executar uma obra.

Em relação às questões ambientais, é indicado a iluminação e ventilação como dois aspectos que devem ser privilegiados diante de um projeto de luz e vento naturais, sempre que possível. Diante desse aspecto, os Parâmetros de infraestrutura discorrem:

A incorporação das condições naturais do terreno para promover a eficiência energética, por meio da ventilação natural, da iluminação natural e dos sistemas alternativos de geração de energia, fará do edifício escolar valioso instrumento para o processo pedagógico, valorizando uma consciência ecológica (BRASIL, 2006, p. 24).

Assim, propor um espaço natural em que a criança tenha acesso constante a luz do sol, ao vento e natureza de maneira geral, são fatores relevantes para a constituição de um lugar que as crianças convivam através da interação direta com a natureza.

Os parâmetros funcionais e estéticos correspondem à forma de organização do espaço, às dimensões dos conjuntos funcionais, à adequação da mobília pertencente a instituição, à segurança oferecida, além do acesso e percurso. O ambiente precisa ser convidativo, atrativo e organizado para as crianças, de modo que possibilite a interação pretendida entre todos que o ocupam.

A localização e setorização precisam ser claras e de fácil acesso, com exceção da área que prepara e cozinha os alimentos a fim de evitar possíveis acidentes. O banheiro está entre aqueles que devem ser acessíveis, com equipamentos ajustados à altura das crianças e com localização próxima às salas de atividades e áreas de recreação, sendo adaptados também para as crianças com deficiência, com a presença de banheiros largos, barras de apoio, pias e vasos sanitários acessíveis.

As áreas destinadas às brincadeiras também são indispensáveis para a composição de um espaço pensado para exploração, convivência e interação de crianças pequenas. Segundo os parâmetros, “[...] as áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil”. (BRASIL, 2006, p. 27). Assim, é importante um planejamento de uso de acordo com a faixa etária dos usuários. Esse espaço deve dispor de elementos da natureza como árvores, flores, terra, além de cantos que permitam o isolamento sempre que necessário e oportuno.

A ambientação interna envolve diretamente a relação da proposta pedagógica com sua concepção de desenvolvimento infantil. A presença de mobílias adequadas e adaptadas, equipamentos leves e duradouros, materiais acessíveis, proporcionam o desenvolvimento da

autonomia e independência da criança, possibilitando a interação com o meio e os objetos. As cores das paredes também são imprescindíveis na ambientação interna, sendo recomendado para os espaços fechados pinturas harmoniosas com tonalidades mais claras. Já para a área de recreação, por exemplo, cores primárias, vivas e alegres, são indicadas para dá um toque de agitação e diversão.

Em relação aos acessos e percursos, devem ser dinâmicos e promotores de trocas de experiências. A entrada da unidade deve incluir uma comunicação visual, além do acolhimento e relação entre pais e profissionais da UEI.

Outro parâmetro considerado para a construção de uma unidade infantil é o técnico que se refere aos serviços básicos de infraestrutura, aos materiais e acabamentos, dependendo das especificidades de cada região. O piso deve ser lavável, resistente e antiderrapante e paredes lisas para evitar o acúmulo de sujeiras e que as crianças não se machuquem. O documento revela o quão desafiante é construir uma instituição de educação infantil. Tudo que a compõe deve revelar as concepções defendidas pelos profissionais, além de contemplar um espaço versátil que considere as necessidades das crianças. Assim:

[...]Planejar ambientes internos onde as crianças possam “explorar com as mãos e com a mente”, além dos ambientes exteriores, que permitem uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza, interagindo diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2006, p. 33).

Os ambientes devem ser planejados de modo que as crianças possam explorá-los tanto interna como externamente, com segurança, conforto, aconchego e que exalem aromas, harmonia de cores, contato com a natureza, propiciando assim, desafios, acolhimento, interação e acima de tudo, que sejam propícios ao seu desenvolvimento global.

No ano de 2009, foi publicada a segunda edição do documento, intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”. A partir desses direitos os autores vão elencando as especificações que garantem a sua efetivação, como, por exemplo: para que as crianças tenham direito a um lugar aconchegante, seguro e estimulante, este deve proporcionar movimentação ampla, em que a criança possa correr, pular, saltar com segurança, além de espaços internos que possibilite a brincadeira, o sono, a alimentação, a privacidade (CAMPOS E ROSEMBERG, 2009).

Dessa forma, podemos ressaltar que o espaço e sua organização são elementos indispensáveis para que a garantia dos direitos da criança seja concretizada na realidade habitual de uma instituição de educação infantil. Como revela Oliveira (2011):

A criança, desde cedo, reconhece o espaço físico ou atribui-lhe significações, avaliando intenções e valores que pensam ser-lhe próprios. Daí a importância de organizar os múltiplos espaços de modo que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho de muitas instituições de educação infantil (OLIVEIRA, 2011, p. 197).

A relação entre espaço físico e criança não se traduz em algo mecânico, ela atribui significados, consegue entender os propósitos e intenções de sua organização. Os critérios são claros, e direcionam em estimular a exploração dos interesses, propiciando descobertas, criatividade, brincadeiras, aprendizagens, desafios, interações.

O Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL/SEC/MEC,2014), busca a consolidação de políticas educacionais, através da determinação de diretrizes, metas e estratégias que devem ser firmadas no período de 2014 a 2024, dez anos de vigência. Em se tratando de Educação Infantil e estrutura física, a estratégia 5 da meta 1, corresponder a manutenção e ampliação de um programa nacional de construção e reestruturação de escolas. Nesse requisito, destacamos o programa Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

O Proinfância foi instituído em 24 de abril de 2007 pela Resolução nº 6, e busca garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas, bem como a melhoria da infraestrutura da rede de Educação Infantil.¹⁷

O Proinfância se constitui como um programa de políticas públicas do governo federal, visando prover assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção de unidades educacionais e também na aquisição de equipamentos indispensáveis à qualidade desse nível de ensino.

Diferente do que foi proposto pelos Parâmetros de infraestrutura, o programa adota uma concepção arquitetônica padronizada, contém os elementos que são considerados para a execução da obra. O programa é composto por 4 projetos estabelecidos (tipo 1, tipo 2, tipo B e tipo C), sem possibilitar o envolvimento dos sujeitos envolvidos, nem mesmo as especificidades da região.

Em se tratando da estrutura física das Instituições de Educação Infantil da cidade de Mossoró/RN, constatamos que das 37 UEIs, apenas quatro, até o momento, foram contempladas com o programa. Dessas, somente uma tem a obra com 100% de conclusão e em funcionamento, as demais estão inacabadas, uma com 45%, outra com 42% e a mais próxima do fim

¹⁷ Portal do FNDE, ProInfância. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em 12 de abril de 2019.

com 67% das obras executadas.¹⁸ Vale destacar que as quatro unidades do município contempladas correspondem ao modelo do tipo B, com capacidade de atender 224 crianças em turnos matutino e vespertino ou 112 período integral. Esse padrão é recomendado para ser executado em terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declive máxima de 3%.

Quanto à estrutura física específica do tipo B, esta compreende o bloco administrativo (hall, recepção, sala dos professores, secretaria, diretoria, almoxarifado, sanitários adultos: masculino e feminino), bloco de serviços (rouparia, lavanderia, copa para funcionários, vestiário masculino e feminino, despensa, cozinha, buffet, lactário, área de serviço externa, depósito de lixo orgânico e reciclável), bloco pedagógico (fraldário, sanitário, solário, sala de atividades), e bloco multiuso (sala multiuso, 02 sanitários infantis, feminino e masculino, 02 sanitários para crianças com deficiência, sala de apoio à informática), além de pátio coberto, playground, espaço não coberto, dentre outros.).

Reconhecendo a importância do espaço físico e sua organização para o desenvolvimento da criança a partir de suas necessidades, sejam elas motoras, afetivas, emocionais, cognitivas, podemos revelar que a realidade educacional, no que tange a área da educação infantil, em relação à estruturação espacial, ainda apresenta pouco investimento de políticas públicas que de fato se comprometam na criação e efetivação de meios possíveis, que se contemplem contextos educacionais físicos de creches e pré-escolas, propícios à ação segura, em que as crianças possam usufruí-lo em seu próprio benefício.

2.4. O UNIVERSO DA ESCOLA PESQUISADA: A AMOSTRAGEM DO PESQUISADOR

O cenário que desencadeou nossa pesquisa está localizado em um bairro periférico da zona oeste da cidade de Mossoró/RN, atendendo uma clientela, na maioria dos casos, de classe social baixa. A instituição funciona nos dois turnos, matutino e vespertino, compreendendo seis turmas e sendo divididas, no ano de 2019, em uma sala de maternal II, três de infantil I e duas de infantil II, de acordo com a demanda. Dessa forma, as crianças matriculadas na UEI apresentam faixa etária entre 3 a 5 anos de idade.

A Unidade é pertencente a repartição pública da rede municipal situada na Rua Zeca Nicomendes, 63, Integração. Em 2019 consta com a matrícula de 92 crianças, sendo 17 em

¹⁸ É importante destacar que essas informações foram retiradas do site SIMEC, no quesito de transparência pública dos recursos do FNDE e reafirmados juntamente com a equipe da Secretaria de Educação da cidade de Mossoró. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/painelObras/lista.php?estuf=RN>. Acesso em 13 de abril de 2019.

creche e 75 na pré-escola, essas são moradoras da comunidade e também de bairros circunvizinhos. É importante esclarecer que a localização destacada é recente, pois a escola passou por um processo de mudança de endereço. Por funcionar em um prédio alugado pela prefeitura, sempre que se é necessário, a troca do local é efetuada. Então, por questões que não vêm ao caso relatar, a UEI foi transferida no início de 2019, para uma estrutura física bem distinta da outra.

Figura 8 – A UEI



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A instituição surgiu a partir das reivindicações da comunidade através do trabalho social desenvolvido por membros da igreja que faziam parte da pastoral familiar e agentes de saúde do conjunto no ano de 1998. Nessa época, a Secretária da Ação Social desenvolvia um trabalho de atendimentos as famílias da comunidade. Através de conversas informais entre membros do bairro e da Secretaria de Ação Social, ratificou-se a necessidade de um espaço para atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Um membro da comunidade cedeu o espaço físico, que na época era sua residência, e a Prefeitura Municipal de Mossoró responsabilizou-se pelos recursos humanos e financeiros. Nos anos de 2000 a 2001 funcionou como creche em tempo integral, em 2002 foi integrada à Secretaria de Educação, passando a ser Instituição de Ensino Infantil e em 2006 recebeu a nomenclatura de Unidade de Educação Infantil.¹⁹

O quadro de funcionários está constituído por 5 professoras graduadas em Pedagogia, sendo que 4 são pós-graduadas em nível de especialização e dessas, 2 estão cursando mestrado, uma em educação e a outra em ciências da educação. Consta ainda com uma professora auxiliar, uma estagiária da UERN, uma supervisora e um diretor ambos formados na área. Apresenta ainda uma equipe de apoio contemplando 2 merendeiras e 2 zeladores.

A estrutura física da Unidade de ensino em destaque é composta por seis salas de atividades, sendo que 4 em funcionamento e 2 sem uso até o momento da pesquisa. Também contém

¹⁹ Informações encontradas no PPP da Unidade.

uma sala de direção, uma cozinha, três banheiros, sendo dois infantis adaptados para as crianças e um adulto com acessibilidade, uma sala de recursos pedagógicos restrita aos professores, um mini refeitório acoplado ao mini parque, espaço de banho (com três chuveiros), duas pias da altura das crianças ao lado dos banheiros, uma mini área de serviço e um pequeno pátio na entrada da instituição para o desenvolvimento de brincadeiras infantis e apresentações culturais.

A escolha dessa Unidade para sediar nossa pesquisa se deu pelo vínculo existente entre pesquisadora e sujeitos protagonistas do estudo, já que exercemos a função de docente da referida instituição. Essa nova localização trouxe um desafio maior para a pesquisa, pois nos deparamos com um prédio com bastante salas e pouco espaço externo, inibindo assim uma ampla movimentação das crianças, diferente do outro prédio que, apesar da área interna ser bem limitada, possui um amplo espaço externo cuja organização proporcionava ricas interações com o meio, com a natureza, com as outras crianças e com os adultos.

Contudo, comungamos com os argumentos de Horn (2004, p. 16) ao retratar que “[...]o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições”. Nessa vertente, o espaço para exercer sua função de educador precisa ser construído intencionalmente por todos os envolvidos.

Revelamos que inicialmente a mudança de prédio nos fez refletir se de fato iríamos permanecer com a pesquisa nessa Unidade, visto que a organização da estrutura física, pelo fato da mudança recente, se encontrava com espaços empobrecidos. Percebíamos, com isso, que aquela realidade não estava sendo atrativa para as crianças, diagnosticando que eles preferiam continuar na sala de aula mesmo quando podiam explorar outras partes da instituição.

Diante das inquietações provocadas pela transferência e principalmente pela insatisfação das crianças com a nova estrutura, nós resolvemos continuar e com um olhar humanizado nas necessidades infantis transformar aquele lugar em algo mais prazeroso e desafiante.

Como o estudo busca investigar o que as crianças falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem da UEI, esses ambientes precisavam ser pensados de forma intencional para atender aos interesses delas. Se não havia essa organização, como as crianças poderiam participar ativamente de acordo com as propostas do estudo? Compreendendo as intenções da pesquisa, a importância de um espaço pensado e preparado para a ação infantil e reconhecendo que “[...] a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político pedagógico e o processo educacional desenvolvido” (BORTOLOTTI, 2015, p. 29), resolvemos ressignificar a estrutura disponível de modo a contribuir com um

ambiente diversificado, estimulante de aprendizagens e que respeite a criança como sujeito construtor do conhecimento, cidadão de direitos.

Assim, é interessante perceber que o professor exerce papel de “arquiteto”, pois através do seu olhar ampliado sobre a organização dos espaços, ele transforma todo o lugar, inclusive a ação das pessoas e em especial das crianças (BORTOLOTTI, 2015).

Para tanto, realizamos inicialmente uma conversa com as equipes pedagógica e de apoio da Unidade, que prontamente se disponibilizaram em nos ajudar. No dia 18 de fevereiro de 2019 nos reunimos para a troca de possíveis ideias e elaboração da lista dos materiais necessários. No dia 22 de fevereiro realizamos uma reunião com as famílias explicando a pesquisa e, naquela oportunidade, pedimos ajuda quanto a doação de brinquedos e pelúcias. Para a nossa surpresa, recebemos muitas doações e foi perceptível a felicidade das crianças em colaborar com a transformação dos espaços. Conseguimos arrecadar todos os recursos em duas semanas, com a ajuda de alguns profissionais da UEI, dos pais e pesquisadoras.

Diante do que tínhamos disponível e da estrutura existente, planejamos a seguinte organização:

Quadro 14 - Ressignificando os espaços

Estrutura Disponível	Estratégia de transformação	Material Necessário
Recanto do pátio	Espaço da leitura	Nichos de madeiras, tintas, EVA, livros, tapete, almofadas, pelúcias.
Sala vazia 1	Laboratório de experiências e vivências lúdicas	Brinquedos diversos, EVA, papel madeira, cola, fita adesiva para a confecção dos eletrodomésticos e móveis de papelão, prateleira para supermercado de faz de conta. Além de objetos e utensílios domésticos antigos (materiais já disponíveis na UEI).
Sala vazia 2 (andar de cima)	Psicomotricidade	Tatames, brinquedos acolchoados, bambolês, pneus (materiais já disponíveis na UEI).
Parque	Ampliação do parque	Pneus, cordas e base de madeira para os balanços e madeiras com bases de ferro para a gangorra (materiais disponíveis na unidade).
Recanto do corredor que dá acesso aos banheiros	Espaço da beleza	Prateleira retangular, espelhos e objetos de beleza

Fonte: elaborado pela pesquisadora

• **Espaço da leitura:** como na UEI não tinha nenhum espaço específico para leitura, a não ser alguns livros nas salas, resolvemos organizar um ambiente mais alegre, acolhedor, com nichos acessíveis as crianças, sem precisar de intervenção do adulto para a ação infantil e com pelúcias para torná-lo aconchegante. Como a leitura nos faz aguçar a imaginação, preparamos algo

representativo, com sol, nuvens, árvore roseira, além de pelúcias de animais e personagens das histórias infantis e livros.

Figura 9 - Recanto do pátio



Figura 10 - Preparando o espaço



Figura 11 – Resultado Final



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fonte: Arquivo da pesquisadora

• **Laboratório de experiência e vivências lúdicas:** esse espaço foi pensado para as crianças representarem suas vivências através de brincadeiras de faz de conta. Também organizamos, em um canto mais recuado da sala, um ambiente de coisas antigas, uma espécie de museu, a fim de que as crianças percebam as transformações advindas do avanço tecnológico e saibam as suas utilidades. Para tanto, preparamos com caixas de papelão, móveis para a casa, providenciamos panelinhas, também uma prateleira para ser o mercadinho das compras, além de muitas bonecas, bonecos, carrinhos.

Figura 12 - Sala sem uso



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 13 - Preparando os materiais



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 14 - Resultado final - laboratório de vivências

Figura 15 - Resultado final - laboratório de vivências



Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

• **Psicomotricidade:** devido ao espaço externo da UEI limitar a movimentação livre através do correr, do pular, por exemplo, decidimos organizar um ambiente propício ao movimento, seja ele livre ou dirigido, uma vez que proporciona inúmeros benefícios ao desenvolvimento infantil como relacionar-se, expressar-se, adquirir autonomia, ampliar sua visão de mundo, além das destrezas e fortalecimento do corpo. Assim, o ambiente foi organizado com tatames, objetos acochoados, pneus, bambolês, varas.

Figura 16 - Sala 2 sem uso



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 17 - Sala pronta com os recursos disponíveis



Fonte: Arquivo da pesquisadora

• **Ampliação do parque:** no prédio antigo o parque era a área recreativa que as crianças mais gostavam, pois era recheada de brinquedos pneumáticos os quais o traslado para a nova estrutura pela limitação do espaço. Dessa forma, procurando dinamizar dentro da realidade, montamos uma estrutura com balanço, gangorra, um pequeno escorrega. Vale ressaltar que esse é o único espaço com areia disponível na instituição.

Figura 18 - Parque desinstalado

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 19 - Instalando equipamentos

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 20 - Parque finalizado para uso

Fonte: Arquivo da pesquisadora

• **Espaço da beleza:** reproduzir aquilo que é vivenciado cotidianamente, é um comportamento típico de toda criança. Assim, pensamos em montar um espaço de modo que as crianças possam se relacionar com os colegas através da brincadeira de faz de conta, desenvolver suas habilidades e criatividade. Providenciamos espelhos, escovas, pentes, broches para o cabelo, toucas.

Figura 21 - Recanto próximo aos banheiros

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 22 - Espaço de beleza

Fonte: Arquivo da pesquisadora

No processo de transformação desses espaços, realizamos também uma reunião com o Conselho Escolar da Unidade para apresentarmos os ambientes planejados e realizarmos uma conversa, troca de experiência, com os representantes dos segmentos da UEI. Inicialmente problematizamos a temática com dois questionamentos: Por que pensar a organização do espaço da Educação Infantil? Qual a relação com aprendizagem e o desenvolvimento da criança? Após um breve silêncio, a supervisora da instituição relatou que:

O espaço auxilia no desenvolvimento da criança, promove a interação, a criança aprende de forma brincante, divertida, por exemplo, no espaço da casa museu ela está conhecendo a cultura nordestina, local e também os objetos que eram utilizados antigamente. Então o espaço ele deve apresentar uma intencionalidade pedagógica. (FALA DA SUPERVISORA, DIÁRIO DE CAMPO, 29 de abril de 2019).

A fala da supervisora nos revela uma valorização quanto à questão da organização do espaço, e nos fez refletir que essa organização não significa enfeitar para ficar com uma boa aparência, mas para desencadear experiências e vivências promotoras de aprendizagens. Essa reunião aconteceu com o intuito de refletir e reconhecer o quão é necessário para a criança estar e conviver em um ambiente pensado com foco em suas necessidades. Em seguida, dialogamos com alguns autores que discutem a temática e apresentamos as mudanças efetivadas na Unidade.

A autora Oliveira (2011) nos traz a reflexão de que não só as salas de atividades devem ser planejadas para as crianças, mas todos os espaços disponíveis na instituição. Foi nessa perspectiva que buscamos uma organização que transpassasse a sala de aula e que fosse visível e atraente a todas as crianças que frequentam a UEI lócus da pesquisa.

Após encerramento, por hora, dos trabalhos nos espaços, pois entendemos que a organização deve ser gradual, respeitando as necessidades das crianças, além da importância de sempre haver uma restauração dos equipamentos, levamos a turma do Infantil II matutino para observarem como ficou cada espaço, em seguida, sugerimos que elas desenhassem a UEI com os novos ambientes de aprendizagens. Dentre os desenhos apresentados, destacamos aquele que mais contemplou os espaços existentes.

Desenho 1 - Representação dos espaços da UEI



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Podemos observar que na parte central do desenho a criança representa uma sala ampla com bonecos e alguns móveis (fogão, geladeira e micro-ondas), fazendo referência ao laboratório de experiências e vivências lúdicas, que em sua estrutura é constituída por um espaço pequeno, mas de muito significado para todas as crianças. No canto esquerdo é a sala de atividades do infantil II; nesse contexto a criança desenha um quadro e preenche o espaço com mesas e cadeiras de acordo com a quantidade real disposta. O parque é representado na parte esquerda e inferior da folha, contendo os dois brinquedos que são mais utilizados pela turma, a gangorra e o balanço, logo ao lado o espaço da leitura com a árvore, tapete, livros e almofadas.

No canto direito é o refeitório, representado pela criança com uma variedade de mesas e cadeiras que não condiz com a quantidade real, mas que nos revelou que esse seria o seu desejo. Na parte superior ela desenhcou a sala de psicomotricidade com os tatames e logo ao lado o pular-pula. Foi interessante perceber que a maioria dos espaços representados na figura se refere aos novos ambientes existentes na UEI. Assim, esse desenho reflete o universo da pesquisa a partir do olhar da criança, e essa forma representativa só foi possível com a ressignificação dos espaços.

Esses espaços foram pensados com a finalidade de possibilitar as experiências infantis, as salas foram transformadas em ambientes de aprendizagem, nos quais as crianças brincam, exploram sua criatividade, se relaciona com o meio, os colegas e com os adultos. Estes se configuraram em espaços desafiadores e promotores das vivências infantis.

O caminho não termina aqui, no próximo capítulo iremos ouvir as crianças sobre esses espaços, que foram ressignificados, considerando as suas necessidades.

Capítulo 3

“UM MENINO CAMINHA E CAMINHANDO CHEGA NO MURO E ALI LOGO EM FRENTE A ESPERAR PELA GENTE O FUTURO ESTÁ”: O QUE FALAM AS CRIANÇAS SOBRE OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM



(Desenho representando trecho da música “Aquarela” de Toquinho)

3. “UM MENINO CAMINHA E CAMINHANDO CHEGA NO MURO E ALI LOGO EM FRENTE A ESPERAR PELA GENTE O FUTURO ESTÁ”: O QUE FALAM AS CRIANÇAS SOBRE OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo delinearemos todos os caminhos percorridos até a obtenção dos dados com a participação das crianças na pesquisa. Nesse tocante, com o intuito de correspondermos ao terceiro objetivo do nosso estudo, analisaremos a partir das linguagens das crianças como elas pensam os espaços educativos. Para tanto, elegemos três subitens: o primeiro, *A pesquisa qualitativa com crianças*, vai situar o leitor quanto a abordagem de pesquisa adota, com destaque da criança situada nesse contexto, bem como os procedimentos metodológicos elencados para a coleta de dados e a técnica de análise.

Em seguida, detalharemos o *Percurso metodológico da pesquisa: primeiros traçados*, no qual discorreremos com minúcias o caminho trafegado pelo pesquisador. O terceiro subitem, intitulado, *conhecendo os sujeitos da pesquisa: os verdadeiros autores dessa produção*, nos possibilita, a partir de um olhar voltado às crianças, situar e aproximar o leitor do contexto social vivenciado pelas crianças, das suas preferências e anseios, levando-o a compreender a singularidade de cada um.

No último subitem dessa investigação abordaremos a partir do protagonismo infantil: *As expectativas das crianças sobre o espaço da Educação Infantil: dialogando com os dados*. Para tanto, através de algumas das suas inúmeras linguagens, os meninos e meninas expressaram seus pensamentos, suas falas, suas expectativas. Assim, a partir da valorização enquanto seres interlocutores das experiências sociais cotidianas, organizamos três pontos de coleta: *O espaço da UEI: A fala das crianças como meio de expressão; O lugar preferido da UEI: A criança fotógrafa da ação* e por último, *como as crianças gostariam que fosse a UEI: O desenho como linguagem*.

A inclusão de fotografias, desenhos, falas das crianças e registros no diário de campo interligam-se enquanto linguagens próprias das crianças, que ao serem interpretadas revelam seus olhares, seus pensamentos e suas infâncias. No mais, convidamos o leitor para nas próximas páginas desse texto, compartilhar das experiências e vivências específicas da infância através do olhar e impressões das crianças sobre os ambientes de aprendizagens.

3.1. A PESQUISA QUALITATIVA COM CRIANÇAS

O caráter revelador da pesquisa está totalmente interligado ao método de investigação adotado pelo pesquisador, sendo ele classificado em quantitativo e qualitativo. A abordagem quantitativa se direciona as ciências exatas, preocupa-se com as estatísticas numéricas, com a objetividade. Já a qualitativa se remete a compreensão, aos significados, a subjetividade. Como nosso estudo se vincula as ciências sociais, com o objetivo de investigar o que as crianças falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem, adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa que nos permite compreender o fenômeno a ser estudado.

De acordo com Minayo (1994, p. 18), “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. Dessa forma, através de uma problemática o pesquisador tem a intenção de buscar entender, compreender tal inquietação. Para isso, contudo, necessita de um conhecimento teórico prévio sobre o fenômeno a ser pesquisado, se aprofundar cientificamente daquilo que deseja investigar.

O pesquisador se preocupa em trabalhar com os mais diversos significados, com as relações, oriundas de uma realidade que não se pode mensurar. Para tanto, a pesquisa acontece a partir de três fases: a exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico documental (MINAYO, 1994). Na fase exploratória o pesquisador busca aprofundamento teórico sobre a temática a ser abordada, a fim de compreender a visão científica de outros estudiosos; no passo seguinte ele vai à campo coletar os dados e, para isso, seleciona os procedimentos metodológicos que o auxiliam nessa busca e na terceira e última fase, os dados são analisados e é nesse tocante que se objetiva o caráter revelador da pesquisa.

Nessa perspectiva, o caráter qualitativo é flexível por ser um tipo de abordagem que enaltece a fala dos sujeitos, seus comportamentos e vivências, além de focar também o embasamento teórico que se entrelaçam, permitindo uma compreensão da realidade social evidenciada.

Esse tipo de abordagem, segundo Bogdan e Biklen, (1994), é conduzida em diversos contextos através de cinco características. A primeira revela que o ambiente natural e o pesquisador são instrumentos principais na coleta de dados, pois, mesmo que este esteja munido com equipamentos (vídeos ou áudio), é a interpretação o seu recurso de análise, considerando o contexto em que ocorre. A segunda característica anuncia que a investigação qualitativa é descritiva, pois são analisados, interpretados dados descritos em entrevistas, observações, vídeos, fotografias, entre outros. A outra característica se remete à ideia de que o estudioso não está

preocupado, exclusivamente, com os resultados das análises, mas, principalmente, com o processo em que perpassa toda a investigação.

Na quarta característica, apontada pelos autores, se evidencia o fato de que a análise dos dados se concretiza através da forma indutiva, “[...] não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão”. Ou seja, a questão não é obter um produto final para comprovar algo, mas interpretar essas informações. A quinta e última característica revela que a investigação qualitativa tem o significado como importância vital, assim, preocupa-se com a revelação do real, interessando-os “[...] no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Em referência ao nosso estudo, a criança é o sujeito a ser investigado, o ator principal, o protagonista da investigação. Contudo, vale ressaltar que a inserção da criança na pesquisa ainda é algo recente, pois geralmente se fazia, e ainda se faz bastante, pesquisa sobre ela, através do olhar do adulto e não com a participação ativa das crianças em que sua voz é evidenciada.

Nas últimas décadas têm crescido o número de pesquisas com crianças segundo os estudos de Filho (2011),

Podemos dizer que as crianças têm ocupado lugar de destaque nos estudos sobre a infância. Pesquisadores da área da educação infantil buscam uma compreensão cada vez mais abrangentes a respeito dessa faixa etária, lançando-se à prática de pesquisas que tenham como sujeito de preocupação a *própria criança*, o que possibilita conhecer a (s) infâncias (s) com base nos jeitos de ser criança (FILHO, 2011, p. 81-82).

Dessa forma, o autor deixa explícito que a maneira eficaz de conhecer a criança e sua infância é através do contato direto e interação com elas próprias, conhecendo e adentrando em seu universo, sua cultura e, deixando-a falar, escutando-a. No entanto, esse procedimento não acontece aleatoriamente, mas requer metodologias pensadas e que de fato, nos permitam penetrar em suas realidades sociais. Para tanto, elegemos como estratégia metodológica da nossa pesquisa o **estudo de caso**.

Essa estratégia de pesquisa é representada por Yin (2001) como uma investigação empírica, pois busca compreender aspectos elencados no contexto da vida real. Assim, “[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21).

Desse modo, esse tipo de estudo, permite que o pesquisador penetre na realidade social, descrevendo um caso concreto,

[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21).

Essa visão holística relacionada as crianças, busca compreender suas formas de ver o mundo, suas falas sobre as coisas, suas formas de representar a realidade que lhe é própria. Para tanto, o pesquisador deve desenvolver o estudo com afinco e expor todos os achados de forma justa e ética. Em Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso é caracterizado como observação detalhada de um determinado contexto, comparando-o com um funil, em que o pesquisador, a partir de um leque de oportunidades, vai afinando as informações para se chegar a uma delimitação daquilo que será investigado, coletado e analisado/interpretado.

O primeiro passo do pesquisador é buscar tanto o local, como os sujeitos que se propõe no estudo. Em seguida, analisa e avalia as fontes, os procedimentos adequados que contribuam para uma coleta de dados precisa. O terceiro e último passo é a coleta dos dados, se reportando aos objetivos do trabalho. Nesse estudo, as estratégias e planos, durante o processo, podem sofrer alterações se necessário, à medida que se aprofundam do tema (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Na nossa realidade, o local escolhido foi uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró, localizada em uma zona periférica da cidade, caracterizada como de pequeno porte, funcionando em um prédio alugado. Escolhemos fazer a pesquisa com 17 crianças de faixa etária entre 5 a 6 anos de idade, de uma das turmas do infantil II, na ocasião cada criança escolheu o nome que gostaria de ser chamada.

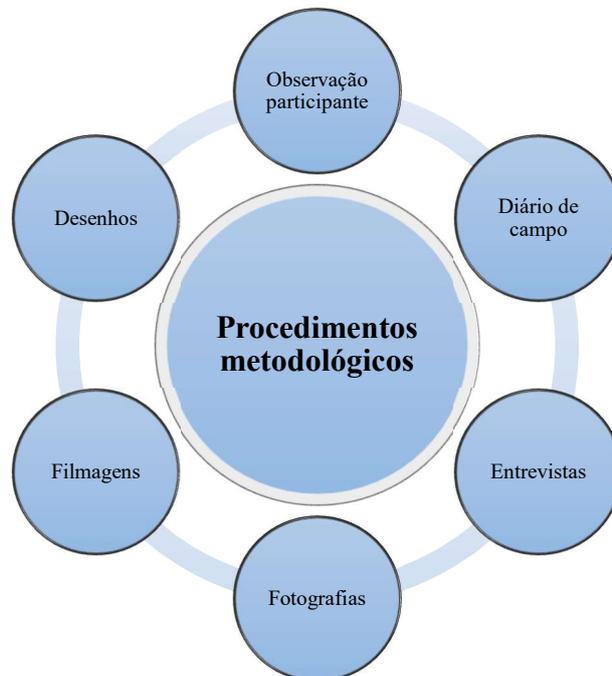
De acordo com Filho (2011, p. 91), “[...] essa forma de pesquisa é definida como um método propício para apreender os modos explícitos e implícitos dos sistemas simbólicos que regulam ou favorecem as relações, as manifestações, as ações, as formas de socialização e a produção das culturas infantis entre as crianças”. Assim, evidenciamos um olhar subjetivo àquilo que as crianças falam, pensam, sentem em relação aos ambientes de aprendizagem, buscando captar os significados implícitos e explícitos em suas revelações.

Com local e sujeitos definidos, e com os objetivos traçados, fomos a campo a fim de ouvir as crianças. Apesar de uma grande maioria gostarem de falar, de estar sempre questionando as coisas, as crianças só falam daquilo que as interessam, preferindo silenciar em algumas situações. Dessa forma, o pesquisador deve estar ciente que para captar as falas das crianças é necessário um cenário que desperte sua voz.

A Sociologia da Infância leva o pesquisador a refletir que, “se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (DELGADO E MULLER, 2005, p. 353). Reconhecer que a criança tem papel ativo em suas relações e vivências é o primeiro passo para compreender que ninguém melhor que ela para falar de suas experiências.

Para tanto, ao reconhecer que a fala da criança não é o seu único meio de expressão, pois até mesmo através do silêncio, do choro, existe uma comunicação, selecionamos previamente, os procedimentos metodológicos, sintetizados na figura seguinte, no qual nos auxiliaram na coleta dos dados.

Figura 23 - Procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A **observação participante** é praticamente inevitável quando se trata de pesquisa com crianças, principalmente como meio de se aproximar e criar laços de confiança com elas. Todavia, no nosso caso, esse procedimento não foi utilizado com intenção de aproximação, pois já havia o elo de confiança pelo fato de exercermos a docência na turma. O utilizamos como meio de nos afastarmos um pouco dessa função para adentrarmos no universo infantil com olhar de pesquisador que observa o processo, as interações construídas e possibilitadas pelo meio.

Comungamos com a afirmação quando o autor diz que “[...] a observação participante possibilitará o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e a como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional” (FILHO, 2011, p. 100). As observações captadas durante a realização da pesquisa foram primordiais para compreender o olhar, o pensamento da criança, a seriedade frente as brincadeiras e a todas as atividades propostas.

As observações foram realizadas no período de três meses, compreendidos entre abril a junho de dois mil e dezenove, durante três vezes por semana, com exceção da última semana que foram cinco dias. Observamos as crianças em diversas circunstâncias, na exploração dos espaços, nas brincadeiras desenvolvidas nos diversos ambientes de aprendizagem, na interação com outros colegas, no isolamento de alguns em certos momentos.

Pesquisadora: *O que aconteceu? Não quer brincar com os colegas?*

Bob Esponja: *Quero não tia Maria.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Bob Esponja: *Depois eu vou.* (Em seguida foi brincar com umas pecinhas de montar que estavam na sala de atividades e permaneceu brincando só, até o retorno dos colegas. Por um momento, pensei que ele não tivesse gostado da sala, pois enquanto ele preferia brincar só em outro espaço com outros brinquedos, os colegas estavam eufóricos em explorar todos os objetos que se encontravam naquele ambiente. Contudo, quando seu pai chegou para pegá-lo, eu observei ele convidando-o para conhecer a sala):

Bob Esponja: *Pai, me acompanhe quero te mostrar uma coisa muito legal.*

Pai de Bob Esponja: *O que é filho, estou apressado.*

Bob Esponja: *O Senhor vai gostar, tem muito brinquedo.* (DIÁRIO DE CAMPO, 24/04/2019).

A reação de Bob Esponja ao querer mostrar a sala ao pai, nos fez perceber que, apesar de ter preferido brincar só e em outro local, não significava não ter gostado do espaço, mas que naquele instante, por alguma razão, que não quis nos revelar, ele preferia ficar só e esse momento foi respeitado.

A observação participante, permite o envolvimento do pesquisador com o grupo a ser investigado e, por se tratar de pesquisa com crianças, eles sempre encontram uma forma de envolver o adulto em suas brincadeiras.

Rainha: *Tia Maria prove pra ver se está bom.*

Pesquisadora: *E o que é isso?*

Rainha: *Um arroz com carne.*

Pesquisadora: *Hum, uma delícia. Essa comida é pra quem?*

Rainha: *Para as minhas filhas. Você pode me ajudar a dá pra elas?*

Pesquisadora: *Claro que sim.* (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2019).

A nossa participação aconteceu de maneira natural ao interagirmos com as crianças, adentrando junto com elas em um mundo de faz de conta e em atividades em que elas pediam o nosso envolvimento. Como apontam Karlsson e Silva (2017) a observação participante permite ao pesquisador questionar o processo, se deparar com novos dados, aclarar as dúvidas. Dessa forma, esse procedimento se estendeu durante toda o estudo de campo.

Outro procedimento que nos auxiliou na coleta de dados foi o **diário de campo**, que consiste em anotações detalhadas de todos os dados coletados durante todo o processo e, em especial, na observação participante. Esse, conhecido também como notas de campo, pode ser considerado em dois tipos, o descritivo e o reflexível. No descritivo, o pesquisador preocupa-se em descrever, relatar todas as ações dos sujeitos e todos os aspectos possíveis e necessários. Já o reflexível é onde se insere uma reflexão sobre determinado aspecto observado, é a parte subjetiva do relato (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Os escritos oriundos das observações de campo podem ser denominados também de registro etnográfico como recomenda Filho (2011). O autor sugere que seja anotado tudo o que se vê e, em seguida, ao transcrever, tecer comentários que completem o que está descrito de acordo com o vivido. Em nosso diário estão registradas as observações pertinentes, com algumas situações vivenciadas nas interações proporcionadas pelo meio, construídas entre as crianças, com os adultos e consigo mesmo.

A escrita não foi registrada de imediato, era efetuada logo após a saída do campo de pesquisa. Optamos por essa maneira por se tratar de pesquisa com crianças pequenas, a fim de evitar qualquer constrangimento e tornar o momento mais natural possível. Esses registros foram coletados também por meio de vídeos e fotografias em situações determinadas anteriormente.

A **entrevista semiestruturada** foi outro procedimento imprescindível a nossa pesquisa. A estrutura de uma entrevista para crianças baseia-se em uma conversa informal com perguntas abertas sobre um determinado assunto. É importante que seja estabelecida uma comunicação fértil com as crianças, buscando meios que estimulem sua participação e consequentemente proporcionem sua expressão verbalmente.

A inserção de crianças como atores importantes no processo de pesquisa coloca questões à realização de entrevistas. [...] consideramos que uma criança de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (DEMARTINI, 2011, p. 15).

A criança fala daquilo que pensa, que imagina, que deseja. Também por meio da verbalização denuncia o que para ela não está bom. Contudo, nem sempre sua voz é valorizada. No contexto da nossa pesquisa, as vozes das crianças ecoaram. Elas puderam falar sobre os espaços da UEI, justificar a escolha pelo lugar favorito e falar sobre o que almejam de mudança ou de inovação nos ambientes de aprendizagem daquela Unidade. Falaram com seriedade, responsabilidade, expressando com destreza sua realidade, seus anseios e críticas.

No tocante à entrevista, esta aconteceu tanto individualmente como também no coletivo. A conversa em grupo, denominamos de **entrevista focalizada**, que de acordo com Gil (2008, p. 131), “[...] enfoca um tema bem específico. O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Pesquisadora: *O que vocês mais gostam na UEI?*

Grupo de crianças: *Do pula-pula.*

Pesquisadora: *Por que é o pula-pula? Gostam de mais alguma coisa?*

Princesinha: *Tia Maria eu não gosto do pula-pula, eu gosto das flores da primavera. A primavera é muito legal, as flores ficam felizes sabia?*

Pesquisadora: *E é princesinha? Quem te falou isso?*

Princesinha: *Foi no desenho que eu assisto.*

Pesquisadora: *Princesinha, depois a gente fala da primavera, das flores, combinado?*

Princesinha: *Podemos plantar flores?*

Pesquisadora: *Podemos sim, mas em outro momento, agora estou perguntando o que tem aqui na UEI que você mais gosta, como aqui não tem flores ainda, você vai responder a partir das coisas que tem.*

Princesinha: *Ah entendi! (DIÁRIO DE CAMPO, 30/05/2019).*

O diálogo acima aconteceu em um dos momentos da entrevista focalizada, em que estávamos introduzindo a conversa sobre os espaços da UEI, e partimos daquilo que as crianças mais gostavam na instituição. Essa atividade procedimental aconteceu em três momentos específicos, sempre antes das entrevistas individuais: o primeiro quando fomos instigá-los sobre o que falavam a respeito dos espaços da UEI, em seguida para discutirmos os espaços preferidos e por último para sondar o que as crianças almejavam daquele lugar e quais outros ambientes eles organizariam.

Nesse enfoque, é importante ressaltar que além do vínculo de confiança entre criança e pesquisador utilizamos como estratégia para impulsionar a voz das crianças um objeto lúdico que nos acompanhou na coleta das vozes infantis. Esse artefato que denominamos de “JUPIRA”, uma cobra de pano colorida, foi de extrema importância para descentralizarmos o olhar

de adulto e através desse objeto adentrarmos no universo infantil através da brincadeira do faz-de-conta.

Hoje, após falar da pesquisa para as crianças, falei que iríamos receber a visita de uma amiga que iria ficar conosco alguns dias, fui até a sala dos professores e peguei uma cobra de pano que a UEI havia recebido como doação, ao entrar na sala as crianças ficaram surpresas e admiradas.

Palhacinha fofinha: *Nossa, que linda!*

Rainha: *Como ela é fofinha!* (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2019).

Figura 24 - Objeto lúdico “Jupira”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A utilização de estímulos para que as crianças falem auxilia no envolvimento e na interação das crianças com aquilo que se é proposto, estimulando sua participação de forma significativa (SOUZA, 2011). Esse recurso possibilitou uma maior interação com as crianças e com suas vivências, permitindo ao pesquisador criar um meio espontâneo e próprio da cultura infantil.

Quando a “cobra Jupira” entrou em cena, observamos que em meio a alegria da turma, tinha uma criança que não ficou tão contente assim. Observamos que, inicialmente, sua reação ao ver aquele objeto de pano foi de insatisfação. Ele ficou entrando e saindo da sala e observando o que estava acontecendo, mas, em um determinado momento, se aproximou e com seriedade falou:

Príncipe: *Ela não é de verdade!* (Ele falou isso e saiu da sala desanimado, mas sempre observando a reação dos colegas com a cobra Jupira.).

Pesquisadora: *Gente ela quer se apresentar para vocês, vamos fazer silêncio para ouvi-la.* (Com tom agudo e sereno fez a voz da cobra).

Jupira: *Oi gente, como estou feliz em estar aqui com vocês, meu nome é Jupira!*

Patrick: *Jupira você está ferido...* (disse Patrick ao observar que a cobra de pano estava um pouco descosturada.).

Jupira: *É por que venho de muito longe meu amiguinho.* (Nesse momento Príncipe entrou na sala).

Príncipe: *Tia Maria, mas essa cobra não fala, ela é de pano, não tem vida!*

Pesquisadora: *Príncipe ela pode ter vida se assim quisermos, basta usarmos a imaginação.* (Ele continuou a observar, depois de um bom tempo, se aproximou e disse:).

Príncipe: *Oi Jupira, meu nome é Príncipe, tenho 5 anos,* (Olhando para mim perguntou:), *eu posso cuidar dos machucados dela?*

Pesquisadora: *Claro que sim!*

Em seguida, Ele se juntou com os outros colegas e foram “cuidar” de Jupira, alisaram, abraçaram e cobriram ela com uma toalhinha. Em seguida, Príncipe pegou a cobra em seus braços e ficou alisando, momentos depois observei que ele estava fazendo um desenho, me aproximei e perguntei o que ele estava desenhando, e disse que estava fazendo um desenho dele para deixar com Jupira para ela não o esquecer. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2019).

A primeira reação de Príncipe, foi informar para todos que aquele objeto não tinha vida. Entretanto, ao perceber a simbologia que estávamos atribuindo ao objeto através de uma situação do faz de conta, ele também se envolveu na atividade, mas com o discurso que aquela situação era imaginária. Assim, corroboramos com esse entendimento: “[...] ao brincar, a criança tem clara consciência da diferença entre a fantasia da situação lúdica e a realidade” (PIMENTEL, 2007, p. 238).

Figura 25 - Interação das crianças com a “cobra

Jupira”

Figura 26 -Interação das crianças com a “cobra

Jupira”



Fonte: arquivo da pesquisadora.



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Nas **fotografias** acima, podemos observar a seriedade da brincadeira atribuída pelas crianças. Esse recurso também foi um aliado preciosíssimo na coleta dos dados, e se configura como um importante recurso metodológico utilizado nas pesquisas. Mas, fotografar para quê? O quê? Essas indagações nos fazem refletirmos alguns critérios para utilizarmos essa ferramenta. O pesquisador precisa ter clareza das suas intenções e atribuí-lhes funções que ultrapassem a mera ilustração, como, por exemplo, rememorar instantes que a mente não foi capaz de captar.

Mais que a captura para ilustração, os registros fotográficos sugerem um passeio pela memória daquele que se referencia. Para Filho (2011, p. 98), “[...] mais que ilustrar as seções do texto ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escrita – outros textos – da realidade estudada”. Dessa forma, através da foto, lembranças se afloram e interpretações diversas são possíveis.

Esse recurso é bem presente no cotidiano das pessoas. O registro de momentos através de fotos é uma prática comum e que muitas vezes nos exauríamos ao passar os olhos. Todavia, quando temos a intenção de enxergar o que está por trás daquela imagem, nos dispomos a interpretar tudo que as envolvem (GOBBI, 2011).

Como menciona Gobbi (2011, p. 130), “[...] as fotografias constituem formas de compreender com os olhos. Ao mesmo tempo em que dizem o que elas são, apontam para aquilo que somos”. A fotografia nos proporcionou uma visão interpretativa de algumas situações que no momento real não foi possível, além de tecer formas de escritas, pois nos faz compreender os contextos e seus inúmeros significados.

Em nosso estudo, a fotografia foi um dos recursos mais utilizados, registramos desde os espaços da unidade em todo processo de mudança e ressignificação, as crianças interagindo nos ambientes de aprendizagem nos seus momentos de brincadeiras, interações com o meio, com as outras crianças, como também elas tiveram a oportunidade de serem fotógrafas da ação, registrando seu espaço favorito da UEI.

Figura 27 - Criança fotógrafa da ação



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Assim, a fotografia se constituiu na nossa pesquisa como uma das linguagens da criança, como um instrumento de comunicação, em que através do *click*, ao utilizar a câmera de um aparelho celular, nos revelou seu espaço preferido da Unidade, além das interpretações oriundas dessa ação e dos próprios registros.

Além da fotografia, também nos reportamos da utilização de filmagens com o intuito de registrar ações, falas e comportamentos das crianças frente a algumas vivências,

[...] O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados o mais próximo possível ao movimento das crianças, pois a imagem falada e a sua transição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior expansão e expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista (FILHO, 2011, p. 99).

A **filmagem** proporciona ao pesquisador acompanhar determinados momentos da pesquisa de forma minuciosa, como de fato aconteceu, revelando, muitas vezes, acontecimentos que o olhar não foi capaz de alcançar. Podemos dizer que esse recurso é um importante aliado a uma investigação com crianças e principalmente quando há um número expressivo para observar.

Na nossa pesquisa, a filmagem foi utilizada nos 3 momentos da entrevista focalizada, por se tratar de uma atividade coletiva com enfoque numa temática que abria discussão para todos exporem seus pontos de vistas. Assim, com os vídeos em mãos, reproduzimos sempre

que necessários esses momentos para coletar as informações e opiniões das crianças com legitimidade.

E, por último, e não menos importante que os procedimentos metodológicos citados anteriormente, evidenciamos **o desenho** da criança como uma atividade de destaque na nossa pesquisa. Como afirma Manuel Jacinto Sarmiento (2011),

As crianças, quando pegam no lápis ou no pincel, inventam de novo o acto universal de inscrever no papel o mundo das linhas e das cores, como que inventam e exploram as formas incomensuráveis do real. Fazem-no, a partir do lugar que ocupam no interior das esferas flexíveis de inserção cultural (SARMENTO, 2011, p. 55).

Essa atividade, característica da criança, tem papel revelador. Através do desenho ela cria, se expressa, manifesta suas vivências, representa seu mundo repleto de significados, se comunica através de uma linguagem marcada pelos seus traçados e cores vivas. A criança manifesta no papel as formas que elas apreendem o mundo, por meio de uma expressão que lhe é própria.

De acordo com Sarmiento (2011, p. 29), o desenho da criança deve ser analisado ponderando três dimensões que estão interligadas: a primeira é considerá-lo como uma ação que é realizada por um “sujeito concreto” com realidade singular, com produção cultural única, e com estímulos e destrezas que se diferem; a segunda dimensão se refere à “cultura de inserção”, o contexto cultural exalta ou inibe essa expressão gráfica da criança; e em terceiro se atentar que o desenho das crianças é uma “expressão geracional específica” que se difere dos adultos, por representar a cultura da infância.

Assim, considerando que por meio do desenho a criança fala, expressa, reproduz a realidade, cria, utilizamos o desenho em alguns momentos da pesquisa a fim de que as crianças expressassem seus desejos, anseios e críticas em relação aos ambientes de aprendizagem. Vale destacar que o desenho frequentemente acompanha a verbalização daquilo que está no papel, elencando uma compreensão do registro.

Outro momento imprescindível no processo de pesquisa é a análise dos dados, considerada pelos pesquisadores como uma das fases mais importante do estudo. Dentre as diversas técnicas de análise da pesquisa qualitativa na área educacional adotamos, para a nossa investigação, a **Análise Textual Discursiva**. Esse tipo de análise apresenta teses que transitam entre os argumentos que compõem a Análise do Conteúdo e Análise do Discurso, apresentando pontos que se assemelham e divergem dessas duas tipologias.

Como afirmam Medeiros e Amorim (2017, p. 252), “[...] a Análise Textual Discursiva projeta-se em movimentos de (re) construção de realidades, associando no processo de investigação um olhar hermenêutico e multirreferencial”. Assim, caracteriza-se pelo enfoque interpretativo, na busca de compreender a pluralidade de olhares e elaborar sentidos sobre os fenômenos investigados.

A Análise Textual Discursiva, não se limita a apreciação de produções textuais referentes a escrita, mas inclui uma variedade de expressões linguísticas, no qual exigem a construção de significados por parte do pesquisador ou leitor, com fundamento em seus conhecimentos teóricos explícitos ou implícitos. (MORAES, 2003).

Essa tipologia de análise, segundo Moraes (2003), se configura em três ciclos de investigação do *corpus*²⁰ da pesquisa, destacados na figura abaixo:

Figura 28 - Fases do processo de análise dos dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Moraes (2003).

A unitarização é a fase de desconstrução dos textos, em que o pesquisador conduz uma desordem a fim de ordenar as informações em unidades de sentidos e significados, “[...] implica focalizar nos pormenores e nas partes componentes do material selecionado para análise, é um processo de divisão que toda análise qualitativa desenvolve” (MEDEIROS e AMORIM, 2017,

²⁰ Termologia utilizada por Moraes (2003), ao se referir aos dados da análise.

p. 256). Assim, surgem as unidades de análise que serão categorizadas no próximo passo do ciclo de análise.

Na fase da categorização é realizada a comparação das unidades de análise com o intuito de agrupar os componentes semelhantes. Nesse enfoque, é permitida a flexibilidade de uma mesma unidade constituir mais de uma categoria, com significados diferenciados. As categorias são denominadas *a priori* ou emergentes.

Quando se definem as teorias antes da análise dos dados, as categorias são *a priori*, já se “[...] o pesquisador examina os dados de seu corpus com base em seus conhecimentos tácitos ou teorias implícitas, não assumindo conscientemente nenhuma teoria específica *a priori*, as categorias resultantes de sua análise são denominadas emergentes” (MORAES, 2003, p. 200). No nosso estudo, as categorias são emergentes, pois as teorias estavam implicadas nos dados e no conhecimento do pesquisador.

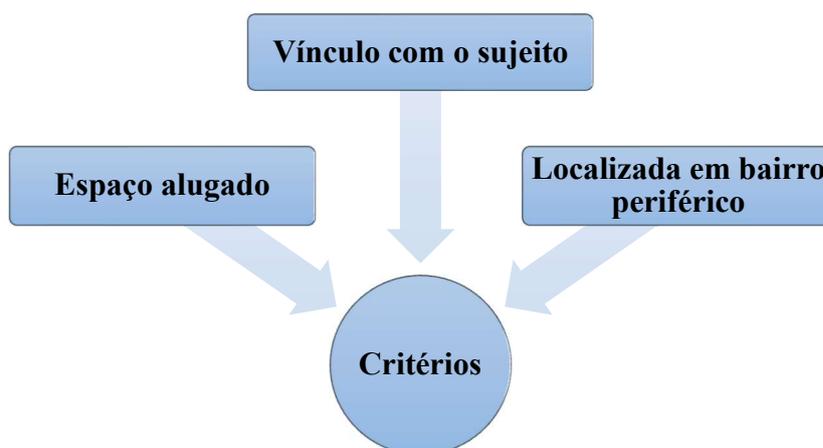
A última etapa do processo analítico da Análise Textual Discursiva é definida como metatexto, momento em que o investigador tem papel de explicar o seu entendimento sobre os significados e revelar sua compreensão em relação ao fenômeno estudado, com argumentos voltados para a descrição e interpretação dos dados.

No próximo tópico, apresentaremos como foi tecida a trajetória da coleta dos dados, onde detalhamos cada etapa do processo, os desdobramentos que foram pertinentes para solidificar a proposta do nosso estudo, bem como cumprir com os princípios éticos da pesquisa com criança.

3.2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PRIMEIROS TRAÇADOS

Os primeiros traçados dessa pesquisa foram permeados de grandes surpresas, aventuras e descobertas. Ao redigirmos esse tópico, revisitamos os detalhes, os passos que alicerçaram o estudo. Iniciamos pela escolha da instituição pesquisada, na qual se justifica a partir de alguns critérios detalhados no organograma a seguir:

Figura 29 - Critérios de escolha da instituição pesquisada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A instituição escolhida justificou-se em princípio pelo vínculo existente entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, que são constituídos por crianças pequenas. Assim, faz-se necessário que haja uma relação de confiança entre ambos, pois esse elo proporciona as crianças segurança ao falar e se expressar, facilitando a obtenção das respostas àquilo que se é proposto (DEMARTINI, 2009). Outro aspecto que caracteriza a Unidade é a sua localização periférica em um bairro carente da cidade de Mossoró/RN, que atende a uma clientela menos favorecida, constituída em sua maioria pela classe baixa.

O fato de não funcionar em um prédio próprio foi outro quesito que considero na escolha. A estrutura física e sua organização foram aspectos abordados em nosso estudo como sendo elementos educativos importantes para o desenvolvimento e necessidades das crianças.

A turma escolhida para desenvolvermos o estudo foi a do infantil II, integrada por 17 crianças, sendo dez do sexo feminino e sete do sexo masculino. A escolha foi pensada pelo vínculo afetivo que estava sendo construído com a turma, considerando que estávamos no início do ano letivo e pelo fato de sermos professora titular da mesma. Outro ponto considerado foi que, possivelmente, nessa faixa etária as crianças já apresentam uma comunicação oral mais elaborada, uma vez que esse aspecto é indispensável para concretizar as intenções da pesquisa e, também por já possuírem uma compreensão para confirma ou não a participação no estudo. No dia 22 de fevereiro realizamos uma reunião com as famílias explicando as intenções da pesquisa,

Nesse dia realizei o primeiro encontro com os pais das crianças da turma do infantil II matutino, turma na qual sou professora titular, para apresentar a pesquisa, destacar objetivo geral e os recursos que serão utilizados para

coleta dos dados. Foi um momento riquíssimo, os pais ficaram maravilhados pelo fato da pesquisa ser direcionada as crianças, suas opiniões. Na conversa expliquei os motivos da minha escolha por essa instituição e por essas crianças: “a escolha por essa UEI se deu pelo trabalho desenvolvido de resignificação dos espaços, pelo fato de os educadores atuantes entenderem a importância do espaço físico para o desenvolvimento da criança e a escolha pela turma do infantil II, foi mesmo pelo laço de confiança que já estamos construindo, considerando o início do ano letivo”. Após explicar aos pais a minha proposta, li o documento de autorização, perguntei se eles tinham alguma dúvida, responderam que não, falei que quando concluir a pesquisa, irei marcar um momento de partilha mostrando todo o processo que foi desenvolvido e as impressões das crianças. No mais todos assinaram o termo autorizando a participação da sua criança. Percebi bastante confiança no olhar e entusiasmos dos pais, o que me deixou extremamente feliz a seguir firme nos próximos passos da pesquisa (Diário de campo, 22 fev. 2019).

Figura 30 - Reunião com os pais - pedido de autorização



Fonte: arquivo da pesquisadora.

A reunião foi de suma importância para a criação de um elo de confiança entre os pais, a pesquisa e pesquisadora. Para tanto, compartilhamos de alguns requisitos que serão de inteira responsabilidade do pesquisador, destacando o compromisso ético com os sujeitos:

- Consentimento assinado pelos pais ou responsável da criança;
- Consentimento da criança;
- Garantia de privacidade no que cerne às suas imagens físicas e psicológicas;
- Garantia do anonimato no momento da divulgação das revelações da investigação.

Nessa ocasião, falamos para os pais a nossa intenção em reorganizar os espaços e pedimos a ajuda deles, quanto a doação de brinquedos e pelúcias. Para a nossa surpresa, recebemos muitas doações e foi perceptível a felicidade das crianças em colaborarem com a transformação dos espaços. Conseguimos arrecadar todos os recursos em duas semanas.

Figura 31 - Quadro de doações dos “Amigos da UEI”



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Com os materiais em mãos iniciamos o processo de ressignificação e conduzimos as primeiras conversas com as crianças. Perguntamos se elas sabiam o que era uma pesquisa e a partir dos seus conhecimentos prévios²¹, explicamos nossas intenções e perguntamos se eles aceitavam participar desse processo e, tivemos resposta positiva de toda a turma.

Princesinha: *Tia Maria, é a sua tarefinha de casa?*

Pesquisadora: *Sim princesinha! Mas vou precisar da ajuda de vocês.*

Princesinha: *Tá certo então.*

Pesquisadora: *Vocês vão precisar falar dessa UEI, fotografar o espaço que vocês mais gostam e desenhar o que mudariam nesse espaço. (Todos começaram a gritar quando falei que iriam fotografar).*

Patrick: *E nós vamos fotografar com o celular?*

Pesquisadora: *Sim. Vocês sabem?*

Crianças: *Sim!*

Pesquisadora: *Então, vocês topam?*

Crianças: *Sim!*

Palhaçinha Fofinha: *Como se chama sua pesquisa? (Fiquei surpresa com a perguntar e respondi com bastante alegria).*

Pesquisadora: *Palhaçinha amei sua pergunta. Escutem todos, o nome da pesquisa é as vozes infantis acerca dos ambientes de aprendizagem, pois todos os espaços da UEI são de aprendizagem.*

Palhaçinha Fofinha: *Ah, entendi! (DIÁRIO DE CAMPO, 25/04/2019)*

No dia 29 de abril de 2019 realizamos uma reunião, com caráter de formação, com o conselho escolar, enfocando a importância desses ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento infantil.

²¹ Esse termo define-se pelo conhecimento que o sujeito já possui e quando considerado fundamenta-se para a construção de novos saberes. Jean Piaget (1896-1980), foi o primeiro cientista a compreender a importância desse aspecto para o desenvolvimento intelectual.

Figura 32 - Reunião com o Conselho Escolar da UEI

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na medida em que os ambientes foram sendo finalizados, as crianças exploravam-nos de acordo com a rotina diária da turma. No mês de abril, conseguimos concluir a organização de todos os espaços e foi preparado, pela supervisora da Unidade, um cronograma, com o acréscimo do espaço de banho que já tinha na UEI, para intensificar o uso e exploração.

Quadro 15 - Cronograma de uso dos espaços da UEI²²

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Espaço da leitura	x	x	x	x	x
Psicomotricidade		x			
Laboratório de e. e v. lúdicas			x		
Espaço da beleza	x	x	x	x	x
Parque	x	x	x	x	x
Banho divertido					x

Fonte: arquivo da pesquisadora.

O uso dos espaços se deu, em grande parte, de forma livre, sem atividades dirigidas pela professora, com exceção da sala de psicomotricidade que antes da brincadeira espontânea, era realizado um circuito psicomotor montado pela docente. Durante dois meses de atuação das crianças, antes de iniciarmos os questionamentos referentes aos ambientes de aprendizagem da

²² Este cronograma, foi elaborado de modo a flexibilizar o uso de todos os espaços e que fossem utilizados por todas as crianças da Unidade, considerando que não são amplos para comportar duas ou mais turmas. Nesse caso as delimitações acima são referentes as crianças do infantil II, entretanto, sempre que necessário houve flexibilidade em relação aos dias de uso.

UEI, fizemos observações pertinentes, que nos aproximaram ainda mais das crianças, nos fazendo perceber os jeitos de ser criança, a produtividade de ideias e a leveza de como enxergam o mundo e reproduzem ações vivenciadas, que levam a construção de suas próprias culturas.

Como protagonistas, as crianças, juntamente com as professoras, são as que entram em cena em um tempo e em um espaço de se viver as infâncias, múltiplas, diversas, personagens das brincadeiras, festivas, afetivas, observadoras, ruidosas, silenciosas, inovadoras, inventivas e também reprodutoras. Aprendizes e ensinantes (PRADO, 2011, p. 112).

Ao lidar com as observações das crianças nos ambientes de aprendizagem, direcionamos o nosso olhar ao protagonismo infantil, às interações construídas com os colegas, ao convívio diversificado, pois em algumas circunstâncias, enquanto a grande maioria preferia a brincadeira coletiva, um ou dois se isolavam.

Com o uso frequente dos espaços disponíveis na UEI, prosseguimos para a etapa seguinte, que é de ouvir as crianças, deixar que falem, se expressem. Essa é a fase de maior desafio para o pesquisador: “como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança?” (DEMARTINI, 2009, p. 14). A autora discorre que um dos problemas que dificultam esse entendimento, estão relacionados as metodologias “adultocêntricas” que muitos estudiosos utilizam para a coleta do material empírico.

Como afirma Sarmiento (2011, p. 28), “Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão”. Assim, considerando que a criança se comunica, se expressa através de inúmeras linguagens, selecionamos a fala, o desenho e a fotografia como estratégias para ouvir as crianças sobre os ambientes de aprendizagem.

Nosso primeiro desafio da coleta aconteceu nos dias 03 e 04 do mês de junho de 2019 e partiu da seguinte indagação: O que falam as crianças sobre os espaços da UEI? Nessa perspectiva, como mencionamos no tópico anterior, utilizamos um objeto lúdico como impulsionador para instigar a comunicação verbal das crianças. Nesta primeira etapa utilizamos tanto a entrevista focalizada como a semiestrutura. Na focalizada, conversamos sobre os espaços da unidade, em seguida, as crianças foram apresentá-los para “Jupira”, percorrendo cada lugar e falando sobre eles. Realizamos os registros desse momento por meio de fotos e vídeos. Já na semiestrutura entrevistamos cada criança individualmente, iniciando com a seguinte questão:

“o que você acha da UEI?”. Em seguida, outros questionamentos foram suscitados a fim de contemplarmos as opiniões das crianças de forma precisa.

Nos dias 05, 06 e 07 de junho de 2019 realizamos a segunda etapa da coleta de dados e, se deu a partir de registros fotográficos. Cada criança, utilizando-se de uma câmera de celular, registrou o espaço preferido da UEI, e nesse mesmo instante, respondeu o porquê e justificou sua escolha. Ainda nessa fase, utilizamos um outro momento da entrevista focalizada, em que foram informando para os colegas e “Jupira” suas preferências.

Na terceira e última fase da coleta, que aconteceu no dia 10 de junho de 2019, almejamos compreender como as crianças gostariam que fosse a UEI. Para tanto, utilizamos o desenho, como linguagem expressiva, por nos possibilitar uma visão holística, neste caso específico, dos desejos infantis. A entrevista focalizada também aconteceu nesse instante de investigação. Antes de registrarem seus desenhos, as crianças dialogaram sobre as possíveis mudanças, teceram argumentos, críticas e anseios em resposta as questões propostas.

Ao finalizar a etapa da coleta de dados, o pesquisador assume o compromisso de descrever e interpretar as informações colhidas, com responsabilidade e veracidade. Assim, após adentrarmos ao percurso trilhado pela pesquisa, iremos, antes de enfocarmos nas vozes infantis, conhecer esses sujeitos, atores sociais e protagonistas do nosso estudo.

3.3. CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS VERDADEIROS AUTORES DESSA PRODUÇÃO

Quem são os sujeitos protagonistas dessa pesquisa? O que pensam? Do que gostam? Essas indagações nos levaram a refletir sobre quem é o sujeito criança que abarcou nessa pesquisa conosco? Podemos responder, de antemão, que são seres pensantes que imaginam, criam, imitam, recriam, ressignificam, mas, cada uma com suas especificidades. São atores da sua própria existência, afetadas diretamente pelo meio social em que convivem.

Dar voz a esses sujeitos é uma forma de buscar compreender suas culturas, seus modos de ver as coisas. “Quando defendo a importância de dar voz às crianças, sustento que elas estão permanentemente falando, dizendo, expressando, por inúmeros meios, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência de fazê-lo” (FRIEDMANN, 2013, p. 31). Assim, ao conceber as crianças como verdadeiras autoras dessa produção, buscamos valorizá-las enquanto são crianças, com seus anseios, seus gostos, aromas, sabores que são peculiares.

Friedmann (2013) faz referência à criança, enquanto ser que se comunica. Desta feita, nos utilizando do objeto lúdico da investigação, sugerimos que as crianças se apresentassem para a cobra “Jupira”, na perspectiva de elucidar o perfil de cada uma, permitindo que falem um pouco de si, seus gostos, desejos.

Para tanto, organizamos uma entrevista para nortear o diálogo entre a criança e a cobra. Na oportunidade, pedimos que as crianças escolhessem um nome que elas gostassem para serem chamadas no decorrer da pesquisa. Fizemos quatro perguntas:

1. Quem é você? O que mais gosta de fazer?
2. O que te deixa feliz?
3. Seu maior desejo é?
4. Como gostaria de ser chamado (a) na pesquisa? E porquê?

Quadro 16 - Os sujeitos da pesquisa

Rainha

1. Meu nome é R. meu cabelo é cacheado, eu gosto de brincar e não de brigar com meus colegas.
2. Quando eu corro na minha casa;
3. Ganhar um brinquedo da baby live, mas minha mãe não tem dinheiro;
4. De Rainha, é porque eu gosto muito de rainhas.



Palhacinha Fofinha

1. O meu nome é E. S. eu gosto de brincar e assistir, eu sou muito legal e gentil;
2. Brincar, ir para minha avó, pra minha praia e dormir muito;
3. Fazer um bolo de aniversário para a minha irmã quando ela completar 9 anos;
4. Palhacinha Fofinha, porque esse nome é divertido.

**Princesinha Sophia**

1. Eu sou uma menina legal e não sei mais. Eu gosto de assistir televisão
2. Ir para a casa da minha avó
3. Ter uma bicicleta
4. Princesinha Sophia, porque eu gosto dela.

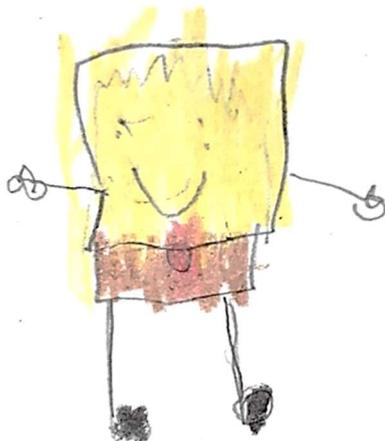


Lucas

1. Eu sou J. G., gosto de assistir filmes e desenhos.
2. Brincar com pelúcias;
3. Aprender a ler;
4. Lucas, por que é o nome do meu melhor amigo da igreja.

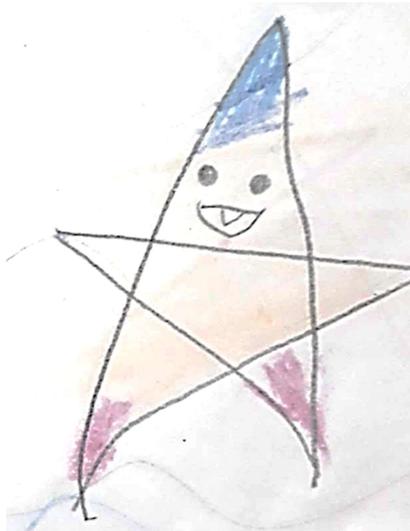
**Bob Esponja**

1. Eu sou F. e gosto de desenhar e de assistir televisão, Jupira tem que ser minha amiga porque eu sou bonzinho;
2. - Brincar com M. (Patrick);
3. - Ser um herói para salvar as pessoas;
4. Bob esponja, porque eu gosto muito do desenho.



Patrick

1. Meu nome é M. eu gosto de desenhar, brincar e ter amigos e eu também sou gentil.
2. Brincar em todos os lugares;
3. Conhecer um dinossauro e ser amigo dele igual estou sendo amigo de Jupira;
4. Patrick, porque ele é o melhor amigo do Bob esponja.



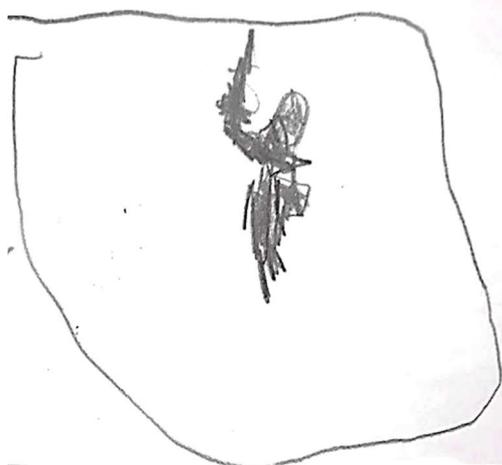
Patrulha Canina

1. Eu sou J.G., eu gosto de brincar e assistir, eu sou gentil;
2. Sair com meu avô, andar de carroça;
3. Ser um policial porque ele prende os bandidos;
4. Patrulha canina, só porque eu gosto.



Príncipe

1. Meu nome é M. F., eu gosto de ir para a praia;
2. Ir para a praia porque eu gosto de água, é salgada um pouco, mas tudo bem.
3. Ser um príncipe com uma espada, é porque eu penso um pouquinho de coisas malucas;
4. É de príncipe, eu num já disse!



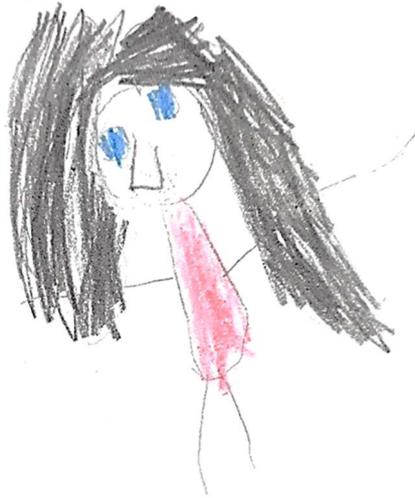
Princesinha

1. Oi meu nome é S. eu gosto de assistir gatinha, unicórnio e borboleta e também arco íris, Jupira eu vou ser sua amiga porque você é muito colorida e muito linda.
2. Quando a primavera chega, porque o cheiro das flores são cheirosos, é um dia muito especial para as flores;
3. Ter uma casa da Barbie porque tenho duas bonecas e não sei o que fazer com elas;
4. Princesinha, porque eu gosto quando me chamam de princesinha.



Heroína

1. Oi, eu sou M. e gosto muito de estudar
2. Brincar e ganhar brinquedos;
3. Que as pessoas malvadas fossem boazinhas;
4. Heroína, porque gosta das histórias que têm as mulheres que são heroínas.

**Fada**

1. Eu sou M.; gosto do frio, mas nunca brinquei na neve.
2. Brincar com minha irmã de uno;
3. Ter todos os brinquedos que Lucas Neto tem;
4. Fada, porque elas fazem magias.



Huck

1. Oi, tudo bem? Meu nome é J. M. eu tenho 6 anos
2. Brincar no tablete;
3. Transformar o mundo em uma floresta e ter um carrinho de controle remoto;
4. Huck, porque ele é forte.

**Fleche**

1. Meu nome é L. S., eu gosto muito de brincar com meus amigos;
2. Assistir televisão;
3. Plantar muitas flores, eu amo a natureza;
4. Fleche, porque eu gosto de brincar de super-herói.



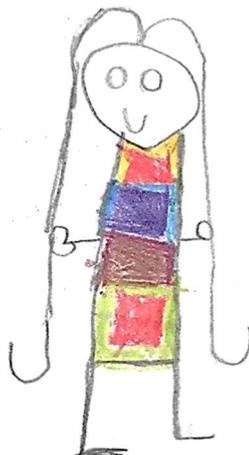
Mulher maravilha

1. Eu me chamo B., eu amo brincar;
2. Brincar de mulher maravilha com a minha boneca;
3. Ter um cachorrinho;
4. Mulher maravilha, porque eu tenho uma boneca da mulher maravilha sabia?



Rapunzel

1. Eu sou V. e gosto de brincar;
2. Quando minha mãe faz alguma palhaçada;
3. Ter uma baby live;
4. Rapunzel, porque eu gosto dos cabelos dela e aí eu deixo meu cabelo crescer.



Linda

1. Meu nome é E. S., eu gosto muito de brincar;
2. Quando eu ganho presente;
3. Transformar o mundo em um parquinho;
4. Linda, porque eu gosto quando as pessoas dizem que sou linda.

**Sereia**

1. Brincar na piscina;
2. Quando chega o natal, porque é divertido, os priminhos vêm visitar;
3. Minha avó voltar pra cá, ela mora no céu;
4. Sereia, porque gosto de tudo de sereia



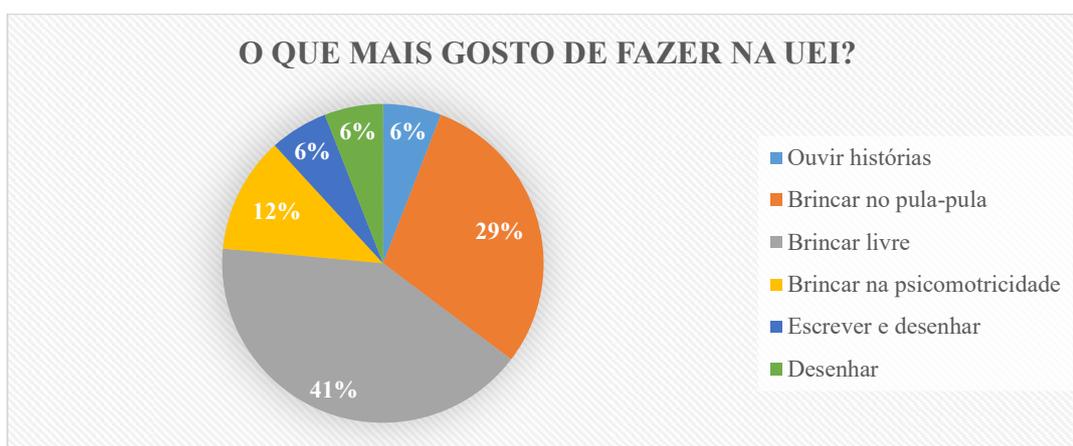
Fonte: pesquisa de campo realizada pela pesquisadora.

Podemos observar a partir das vozes das crianças o quanto são espontâneas, elas falam daquilo que vivenciam. Assim, é possível adentrar em sua realidade social, sentir as relações que são construídas com as famílias, com os amigos, com a natureza. As crianças apresentam desejos que classificamos aqui, em concreto e abstrato. Quando uma criança deseja ter uma bicicleta, ela parte do concreto (um objeto palpável), já ao almejar transformar o mundo em um parquinho, a criança parte de algo abstrato, pois é uma dimensão que não é possível alcançar, mas é uma forma de expor, de falar, que ela gosta muito de brincar.

Concordamos com Finco (2011) quando afirma que “Reconhecer a infância e suas especificidades exige entender que as crianças têm um olhar crítico que “vira pelo avesso” a ordem das coisas, que subverte o sentido da história; requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam e como inventam.” (FINCO, 2011, p. 168). O olhar crítico e observador da criança, o faz argumentar, criar estratégias com facilidade, a escolha dos nomes fictícios, trazem justificativas convincentes que vão de encontro aquilo que vivenciam. São nomes que retratam suas preferências por um desenho, personagem, o nome do amigo preferido, por exemplo.

Após esse momento mais abrangente, fomos investigar o que as crianças gostam de fazer na UEI, observar gráfico a seguir:

Gráfico 2 - O que mais gosto de fazer na UEI



Fonte: elaborado pela pesquisadora

As crianças nos revelam que a brincadeira é a sua atividade preferida na Unidade. Assim, concordamos com Dornelles (2001) ao discorrer que,

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil,

desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-se a cada novo brincar (DORNELLES, 2001, p. 103).

Valorizar a infância é reconhecer que o brincar é umas das formas de expressão da cultura construída, reproduzida pela meninada. Sim a criança produz e reproduz cultura, é um sujeito social que convive e interage consigo mesma, com outras crianças e com os adultos.

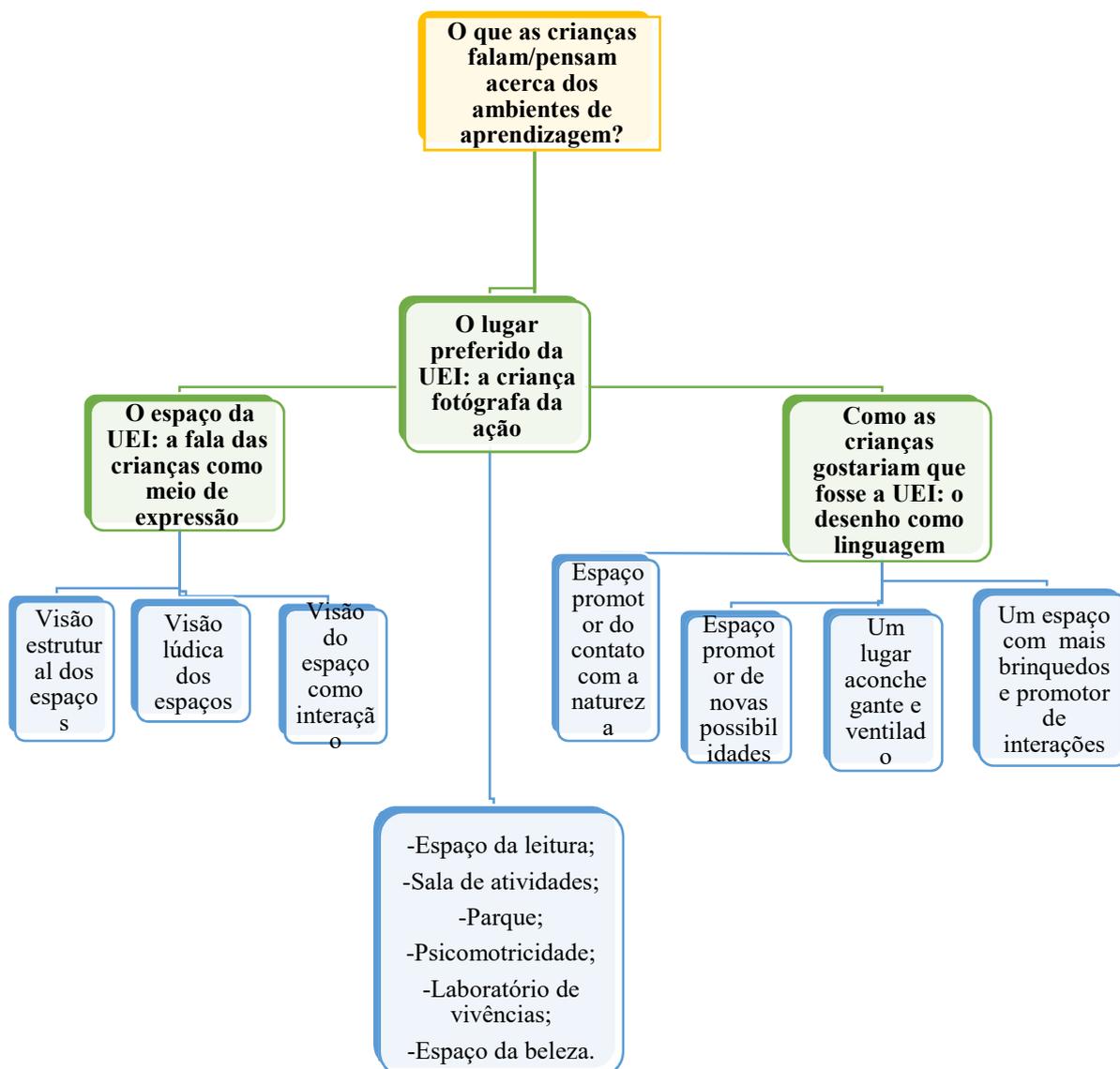
3.4. AS EXPECTATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO COM OS DADOS

A relação da criança com o contexto escolar, é constituída por intensas vivências, traduzidas a partir de um misto de emoções, sentimentos que traduzem um determinado contexto. Investigar o que as crianças falam sobre os espaços da UEI, nos permite compreendermos seus pontos de vista, através da atribuição de inúmeros significados.

As crianças são atores sociais nos mundos sociais de que participam e a investigação sociológica com crianças deve focar suas condições de vida, atividades, relações, conhecimento e experiência; deve centrar-se nas experiências cotidianas das crianças, especialmente nas suas relações com outras crianças e com os adultos (FINCO, 2011, p. 166).

Nesse tocante, a partir da fala, da fotografia e do desenho, expressões das linguagens das crianças, fomos ouvi-las, a fim de interpretarmos suas significações. Vale salientar, que as reflexões possíveis dentro das análises dos dados coletados, possibilitaram ampliarmos discussões, além de buscarmos compreender as crianças, bem como suas experiências na infância. Assim, elencamos três unidades de análises e para cada uma, elaboramos algumas categorias que subsidiaram as discussões e interpretações a partir dos dizeres infantis acerca dos ambientes de aprendizagem. O organograma abaixo, traz em síntese os caminhos trilhados com os dados da pesquisa.

Figura 33 - Síntese das análises



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apresentamos a seguir, as seções de análises através de um olhar interpretativo em relação ao que as crianças falam/pensam acerca dos ambientes de aprendizagem.

3.4.1. O espaço da UEI: A fala das crianças como meio de expressão

As discussões oriundas desse primeiro tópico são, assim, apresentadas juntamente com as vozes das crianças acerca do que pensam, falam sobre os ambientes de aprendizagem da UEI lócus da pesquisa. As interlocuções aconteceram em dois momentos, com a inserção da cobra de pano “Jupira”, objeto estimulante das vozes infantis na nossa pesquisa. No primeiro

momento, realizamos uma entrevista semiestruturada que se deu a partir da seguinte questão: **como é o espaço da UEI para você?** Cada criança individualmente, falou da Unidade para “Jupira”.

No segundo momento, realizamos uma entrevista focalizada, na qual continuamos com o enfoque sobre os espaços, com o intuito de socializarmos as opiniões das crianças de forma coletiva. Em seguida, toda a turma foi apresentar os espaços da UEI a cobra. Os registros dessa etapa da pesquisa, foram através da gravação das entrevistas, da filmagem e registros fotográficos do passeio pela instituição com o objeto lúdico, além de anotações no diário de campo.

Em posse das falas registradas, nos apropriamos de aspectos que estavam entrelaçados aos registros e que se relacionavam em torno de uma mesma temática, nos revelando uma multireferencialidade da criança, a partir de um único objeto. Desse modo, ao analisar os materiais, elencamos três categorias de análises para discutirmos neste tópico. A primeira apresenta aspectos de um olhar direcionado ao espaço estrutural da Unidade, uma visão pautada no concreto; a segunda nos revela uma dimensão lúdica dos ambientes; e, por último, as vozes das crianças trazem à tona a ideia de um espaço promotor de interações, seja entre pares e/ou com o aprender.

- **Visão estrutural dos espaços**

Quando as crianças foram questionadas (*como é o espaço da UEI para você?*), buscamos através de suas respostas, compreender o que elas pensam, quais sentidos são atribuídos, como se sentem, como veem esse lugar que frequentam, na maioria das vezes, de segunda à sexta-feira e passam cerca de quatro horas ao dia.

As vozes infantis, em alguns casos, direcionaram-se para uma dimensão mais concreta e objetiva: a estrutura física. Dessa feita, selecionamos seis vozes que foram de encontro a essa composição estrutural que se direcionam os espaços físicos existentes e aos objetos palpáveis.

Palhacinha fofinha: *A minha UEI é muito legal, ela tem dois banheiros, um pra menino e um pra menina, aí também tem a salinha láaa (entonação na voz) de cima, tem um pula-pula e também tem uma salinha que dobra aqui, lá tem brinquedinhos que a gente pode brincar e fazer uma casinha também e depois tem uma salinha ali, depois da outra professora, que tem um monte de brinquedos, tem um monte, você vai gostar muito de saber, certo? Minha escolinha é muito legal e você também!* (Nesse momento a criança beijou a cobra de pano). (ENTREVISTA, 03 jun. 2019).

Palhacinha fofinha inicia sua fala caracterizando o espaço físico da UEI, afirmando que tem banheiros e salas. Ela mostra também as possibilidades de relação, de interação com o meio, com os materiais, ao afirmar que nesses lugares eles podem brincar, criar, ressignificar objetos. Horn (2004) vem contribuir com essa discussão ao afirmar que a criança deve sentir o espaço como um lugar agradável, acolhedor, em que ela possa interagir, se comunicar, revelando seu protagonismo.

Outras vozes que se destacaram nessa dimensão física do espaço que, segundo Forneiro (1998), compreende as condições estruturais, os objetos e sua organização, são as de Rapunzel, Princesinha e Lucas:

Princesinha: *Aqui tem parquinho, salinhas, tem uma salinha da psicomotricidade, lá tem brinquedos e também o pula-pula. Numa sala tem um parquinho e lá fora também tem um parquinho, mas eu não gosto do pula-pula, eu tenho medo.*

Rapunzel: *A minha UEI, é muito legal, ela tem seis salinhas, uma tem dever pra fazer, tem um pula-pula, as gangorra e o balanço e também tem a sala de estudar.*

Lucas: *A minha UEI é grande, tem pula-pula, brinquedos e só. (ENTREVISTA, 03 jun. 2019).*

Podemos perceber, pelas vozes de Princesinha, Rapunzel e Lucas, que eles buscam sempre nomear aquilo que compõe a estrutura: salas, parque com gangorra, pula-pula, balanço. Nas expressões, “Aqui tem parquinho, salinhas”, “Tem seis salinhas” e “A minha UEI é grande”, eles trazem uma perspectiva ampla da estrutura da Unidade, constituída por compartimentos, refletindo, assim, a realidade espacial existente, na qual o ambiente interno se destaca pela quantidade de salas, enquanto que o externo se limita a uma pequena área composta por areia, onde fica o mini parque, e um pequeno pátio coberto, espaço multiuso, no qual dá acesso as salas de atividades.

Rainha e Sereia, ao falarem do espaço da UEI para Jupira, utilizam argumentos que refletem suas preferências direcionadas as opções estruturais disponíveis.

Rainha: *Eu gosto lá de cima porque tem o pula-pula, aqui tem todas as salinhas, numa salinha tem brinquedos e nas outras tem brinquedos também.*

Sereia: *Na nossa UEI tem várias opções, eu gosto do espaço da leitura, gosto muito, tem também o escorrega, tem a outra salinha dos brinquedos, a psicomotricidade. (ENTREVISTA, 03 jun. 2019).*

É evidente que, como afirma Sereia, há várias opções de espaços ao se direcionarem a estrutura física da instituição e, ao apresentá-los, as meninas, não se preocupam em enfocarem nas suas falas, todos os repartimentos, mas, fazem uma escolha que justifica-se a partir daquilo

que gostam de fazer na UEI, como por exemplo, gostar do espaço da leitura e de brincar no pula-pula.

As crianças falam dos espaços retratando as brincadeiras que são possíveis em cada lugar, nas atividades lúdicas desenvolvidas, de acordo com os objetos e materiais disponíveis em cada um. Dessa forma, podemos afirmar que o espaço também é visto pelas crianças com características lúdicas.

- **Visão Lúdica dos espaços**

Ao se expressarem sobre os espaços da UEI, todas as crianças, sem exceção, fizeram relação direta com o brincar. Contudo, filtramos as vozes que mais se destacaram nesse enfoque, com contribuições pertinentes para as discussões. Diante das colocações infantis, conseguimos atribuir uma significação lúdica a esse elemento físico, que se reflete nas práticas pedagógicas desenvolvidas e nas vivências cotidianas das crianças nesses espaços.

As crianças, ao revisitarem mentalmente os lugares que compreendem a instituição, no momento da entrevista, retrataram, em suas falas, aqueles que são de suas preferências, relacionando-os com o que faziam lá:

Huck: *Eu gosto muito de brincar no parquinho, de brincar com os brinquedos e também eu gosto de brincar no pula-pula.*

Heroína: *Eu gosto de brincar lá em cima no pula-pula. Aqui a gente tem o lugar que a gente come, brinca, estuda.*

Princesinha Sophia: *Eu gosto de brincar no pula-pula, aqui tem brinquedos, pula-pula, Jupira vai gostar daqui por que é bom.*

Bob esponja: *Eu gosto lá de trás porque tem um balanço e uma gangorra, mas eu gosto de brincar mais na gangorra, também tem a salinha lá de cima e lá tem um pula-pula. Tem uma salinha lá perto da outra tia que lá tem vários brinquedos, é muito legal e Jupira vai gostar daqui. (ENTREVISTA, 03 jun. 2019).*

Podemos destacar que as crianças enxergam o espaço como lugar onde se brinca, se diverte, com objetos e brinquedos disponíveis. Como seres singulares em suas particularidades, as crianças têm suas próprias preferências, Bob esponja, por exemplo, deixa bem claro que onde ele mais gosta de brincar é na gangorra. Assim, eles retratam aquilo que gostam e também o que não gostam, como é destacado na voz Princesinha:

Princesinha: *Aqui tem parquinho, salinhas, tem uma salinha da psicomotricidade, lá tem brinquedos e também o pula-pula. Numa sala tem um parquinho e lá fora também tem um parquinho, mas eu não gosto do pula-pula eu tenho medo. (ENTREVISTA, 03 jun. 2019).*

Princesinha cita o pula-pula como um dos brinquedos pertencentes a UEI e em seguida retrata outros espaços, mas, ao final da sua fala, retorna a esse objeto e deixa revelado que não gosta e que tem medo de brincar nele. Quando indagada dos motivos que levam a não gostar, ela diz que tem receio de cair, de se machucar, de sentir dor. Dessa forma, é possível perceber que o espaço está diretamente relacionado com aquilo que atribui prazer ou não para a criança.

As crianças são espontâneas, dizem e expressam aquilo que sabem, que vivenciam, seus interesses. A ludicidade a qual caracteriza os espaços da UEI que frequentam, traduz as suas infâncias, deixando em destaque sua atividade principal que é a brincadeira. Algumas crianças, ao falarem dos espaços da UEI, convidam “Jupira” a conhecer esse lugar que é legal e divertido.

Fleche: *Essa escola é muito legal, tem um pula-pula gigante, um monte de pecinhas e um monte de brinquedos e um monte de salinhas bem divertidas.*

Patrick: *A minha escola é muito legal, eu gosto de brincar muito nela. Aqui tem brinquedos e outras salas também, tem a salinha de brinquedos que é muito legal e só isso.*

Fada: *Aqui tem o espaço da leitura, o espaço do pula-pula, o espaço de brincar que é o parquinho, eu acho que Jupira vai gostar daqui porque é muito legal, tem muitos brinquedos.*

Mulher maravilhosa: *Aqui tem os brinquedos, tem o pula-pula e tem tudo na nossa escola e eu não estou nada triste.*

Linda: *Eu acho legal, tem brinquedo, tem salinha, tem a biblioteca, tem o parquinho, tem o pula-pula, Jupira vai gostar. (ENTREVISTA, 03 jun. 2019).*

Ao interpretar seus dizeres, é evidente que esse espaço só é legal e divertido para as crianças porque proporcionam a brincadeira. Assim, diante das expressões infantis, conseguimos enxergar um espaço organizado de forma a propiciar o brincar. É através dessa atividade lúdica que a criança interage com todos e tudo a sua volta. Nessa perspectiva, a interação é atribuída, no próximo tópico, como outra dimensão dos espaços, refletida nas falas das crianças.

• Visão do espaço como interação

O espaço é promotor de interações, de relações estabelecidas entre parceiros de diferentes idades e também com o próprio meio. Brincando a criança interage, desenvolve sua autonomia, traz significado as suas brincadeiras reproduzindo a cultura adulta e produzindo seus próprios jeitos de ver o mundo e as coisas. Um importante aliado a esse feito é a organização dos ambientes.

Dispor de um espaço amplo, no interior e exterior das instituições infantis, não é suficiente para desenvolver as habilidades das crianças e suas interações que precisam ser pensados e organizados para esta ação. De acordo com Horn (2017, p. 19), “a organização e a ocupação desse espaço permitirão relações entre as crianças e entre elas e os objetos”. Assim, a

organização do ambiente é um importante aliado para que aconteça um convívio de trocas, de múltiplas aprendizagens construídas a partir de suas vivências e experiências.

As falas das crianças nos permitiram perceber que não é só de estrutura física e de objetos concretos que se resumem a unidade de educação infantil, mas das interações construídas no cotidiano dela. Na entrevista, Príncipe diz: *“Eu gosto muito dos meus colegas, na UEI tem brinquedos, lápis de cor, o parquinho”*, a expressão inicial verbalizada por essa criança, retrata suas relações pessoais que se desenvolvem naquele contexto junto aos colegas, refletindo as suas experiências afetivas, os laços de amizade em meio as práticas compartilhadas com seus pares.

A criança ao se expressar, fala com prioridade de suas vivências, dos seus sentimentos. Mulher maravilha, uma criança tímida, deixa revelado em suas palavras que, *“Aqui tem os brinquedos, tem o pula-pula e tem tudo na nossa escola e eu não estou nada triste”*. A expressão final traduz a alegria da criança naquele momento, pois ao dizer que não estava nada triste, soltou um sorriso demonstrando alegria em estar ali e o *“tem tudo na nossa escola”*, passa a mensagem de que naquele lugar, que não tem tudo, tem o suficiente para deixá-la feliz e satisfeita.

Encontramos, ainda, dentre os dados da entrevista, três sujeitos que trazem em suas falas o *“estudar”* como um dos elementos que compõe o espaço da UEI,

Patrulha canina: Aqui tem o espaço da leitura e no andar de cima tem o pula-pula, a sala dos comandos e estudar e aprender

Rapunzel: A minha UEI, é muito legal, ela tem seis salinhas, uma tem dever pra fazer, tem um pula-pula, as gangorra e o balanço e também tem a sala de estudar.

Heroína: Eu gosto de brincar lá em cima no pula-pula. Aqui a gente tem o lugar que a gente come, brinca, estuda. (ENTREVISTA, 03 jun. 2019).

É perceptível que as crianças, ao falarem fizeram relações com suas vivências, apontam que na unidade tem o espaço onde estudam, brincam, comem. E o que é estudar para as crianças? Quando indagadas, responderam que é fazer tarefa, escrever. Nas vozes acima, as crianças trouxeram o estudar/aprender como atividades distintas do brincar, sendo que na educação infantil a aprendizagem acontece por meio das brincadeiras. Contudo, essa discussão nos remete a pensar: qual o lugar da brincadeira nesse contexto? O brincar acontece como uma prática norteadora das aprendizagens? Qual importância é atribuída pelo contexto familiar das crianças, em relação as brincadeiras desenvolvidas na escola? Essas foram reflexões, que nos fizeram pensar ao tratar dessa distinção entre o brincar e aprender na educação infantil, mas que não é nosso enfoque, respondê-las aqui nessa pesquisa.

Outro momento que elegemos para ouvir as vozes das crianças foi na entrevista focalizada, na qual nossa temática central continuou sendo o que as crianças falam sobre os espaços. Realizamos esse procedimento como forma de extrairmos mais falas das crianças, todavia, não houve divergência em relação as falas já expostas, apenas uma observação feita por Patrick, nos chamou bastante atenção. Apesar de afirmarem que a UEI é legal, Patrick falou que sentia falta do espaço externo da outra unidade: Patrick: *“Eu sinto falta de correr até suar como a gente fazia na outra UEI, lá era mais divertido o parque”*. Essa nova realidade impede ele e também seus colegas de correrem com segurança, do contato direto com a natureza, já que a estrutura da instituição não foi pensada para esses tipos de atividades.

Após a conversa estabelecida por meio da entrevista focalizada com a participação de Jupira, realizamos um passeio²³ coletivo pela UEI, a fim de apresentar os espaços para a cobra Jupira, possibilitando, assim, mais um elo de escuta. Toda a turma saiu com a cobra pela unidade, o primeiro espaço escolhido por eles foi o espaço da leitura, chegando lá, Palhacinha Fofinha fala: *“Jupira nesse espaço a gente escuta histórias, também brinca você tá vendo? Tem um monte de ursinhos fofinhos”*. Patrulha Canina também quis falar: *“Quando chega o momento da leitura, a gente pega um ursinho e coloca na cabeça”*. Rainha completa afirmando: *“a gente também brinca e deita aqui Jupira”*.

Em seguida, nos direcionamos ao laboratório de experiências e vivências lúdicas, chamado pelas crianças de laboratório de brincadeiras ou sala dos brinquedos. Algumas crianças saíram correndo para abrirem a porta da sala, entraram e foram logo dizendo à Jupira que lá eles brincavam muito. Princesinha, que estava com Jupira, a levou até próximo aos móveis de brinquedos e disse: *“Aqui nós podemos fingir que é uma cozinha, aqui (ela fala apontando para o fogão de brincadeira) podemos fazer comidinha no fogão”*. Mulher maravilha quis falar e disse que, *“tem muitas bonecas e uma cadeirinha para colocar as filhas para dormir e dá o mingau”*.

Sereia pediu para mostrar à Jupira o espaço da salinha que ela mais gostava que é a feirinha. Ela pegou a cestinha e disse: *“Jupira aqui eu faço compras do que tá faltando na minha casa de mentirinha, você quer fazer as compras comigo?”* Enquanto as meninas estavam apresentando o espaço para Jupira, os meninos logo se dispersaram e foram brincar dentro da própria sala, mas tínhamos outros lugares para apresentar a Jupira, então tiveram que interromper a brincadeira.

²³ O passeio pela Unidade foi filmado com o consentimento das crianças. Sendo assim, o relato foi possível por meio da transcrição do vídeo e de observações descritas em diário de campo.

Levamos Jupira dessa vez para conhecer a sala de psicomotricidade e o pula-pula, que ficam no andar de cima da UEI. Ao entrar na sala, Princesinha foi logo dizendo: “*aqui é a salinha da sisissidade*” (ela quis dizer Psicomotricidade). Fleche também pede pra falar com “Jupira” sobre esse lugar: “*aqui a gente brinca sem brigar*”. Quando Fleche terminou, Palhacinha fofinha diz: “*a gente sobe na escada, passa pelo túnel*”. Patrulha canina completou: “*A gente também brinca aqui nos pneus*”. Percebemos que algumas crianças começaram a brincar deixando a cobra um pouco de lado, mas, Princesinha pegou Jupira, apontou para um objeto e disse: “*aqui também tem aquele negócio que parece um triângulo*”. Patrick, segurando um bambolê falou: “*tem também bambolê pra gente brincar*”.

Após esse momento as crianças foram mostrar o pula-pula para Jupira, Fleche colocou a mão por cima da lona e fez o gesto de como eles pulavam: “*Olha Jupira, a gente pula assim*”. Patrick completou: “*aqui é muito divertido*”.

Quando descemos, Princesinha foi mostrar os banheiros para Jupira: “*Jupira aqui tem dois banheiros, um de menino e outro de menina, olha como é baixinho o sanitário meu amiguinho*”. Ela mostrou as pias e falou que era o lugar onde escovavam os dentes e lavavam as mãos e depois se direcionaram ao parque. Huck pegou Jupira e foi brincar com ela na gangorra e no balanço. Princesinha que acompanhava a cena disse: “*ta bom, vamos mostrar a ele onde a gente toma banho, e saíram em direção ao chuveiro*”. Chegando lá o Príncipe disse: “*olha Jupira o chuveiro liga aqui e sai água pra gente tomar banho, quer ver*”? As meninas pegaram Jupira e saíram de perto para ela não se molhar. Aproveitaram e ficaram brincando um pouco no parque e em seguida retornamos para a salinha com Jupira.

Chegando na sala eu pedi que eles apresentassem a Jupira a sala do infantil II, Patrick falou: “*essa salinha é bem legal Jupira, a gente estuda e brinca muito também com as pecinhas e os joguinhos*”. Príncipe falou pra cobra que gostava muito de brincar de massinha. Encerrando o passeio, as crianças pediram para brincarem de massinha e encerramos a manhã com muitas Jupiras coloridas de massinha.

Figura 34 - Visita aos cômodos da UEI com Jupira



Fonte: arquivo da pesquisadora

A figura em destaque retrata alguns momentos da visita aos cômodos da UEI com a cobra Jupira. Foi possível percebermos a veracidade, o teor de responsabilidade e entusiasmo das crianças ao apresentarem aquele lugar que faz parte da sua trajetória, das suas vivências cotidianas. Nas falas, conteúdo das entrevistas, a partir dos termos utilizados por algumas delas, “a minha UEI”, “a nossa UEI”, é perceptível o sentimento de posse, a pertença que as crianças atribuem a esse espaço que refletem as suas relações construídas socialmente.

Diante dos dizeres infantis são pertinentes alguns reflexões e questionamentos a respeito do que falam as crianças sobre os espaços da UEI, se gostam, se sentem-se felizes. Mas, afinal, que espaço é esse? Quais sentidos lhes são atribuídos pelas crianças?

Nessa perspectiva, a partir das vozes infantis abordadas nesse tópico de análise, podemos afirmar que a criança enxerga o espaço da instituição para além de uma estrutura física. Ainda que esse elemento também seja abordado, as crianças vão além, falam daquilo que gostam, dos seus interesses, das suas relações, do que fazem naquele lugar.

Enrico Battini, professor da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Turim, citado por Forneiro (1998), defende que,

Para as crianças, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olha, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... (BATTINI, 1982, apud FORNEIRO, 1998, p. 231).

Partindo desses pressupostos, fizemos uma ligação com o que falaram as crianças na nossa pesquisa, até aqui. Nesse caso, o espaço é o que vê: as salas, os banheiros, o lugar do banho, o parque, os objetos, os materiais, brinquedos, entre outros. O espaço é o que se faz nele: brincar, estudar, aprender, interagir com todos. O espaço é o que se sente: seus sentimentos de

alegria ou tristeza, suas preferências e também aquilo que não gostam, as amizades, o acolhimento do outro, mas é também o querer ficar sozinho.

Nesse tocante, a organização desses espaços deve proporcionar o protagonismo da criança, com acessibilidade aos materiais, equipamentos adequados as faixas etárias das crianças, permitindo a descentralização do adulto para que a criança seja sujeito ativo nesse caminho de descobertas. Horn (2017) ressalta a necessidade de uma clareza em relação ao uso, de como irão acontecer os momentos de brincadeiras e interações e como estão organizados, quais móveis e matérias serão disponibilizados nesses locais.

Podemos extrair dos dizeres das crianças, que brincar é sua principal atividade, a ação primeira nesses espaços. A partir das falas das crianças, podemos conceituar o brincar como inventar, pular, balançar, fantasiar, imaginar, fazer de conta. “O brincar também é uma forma de comunicação corporal, uma percepção do mundo”. (FRIEDMANN, 2013, p. 137). Através do brincar, a criança cria, reproduz situações, descobre as coisas, se expressa, se desenvolve.

Desta feita, é através da atividade lúdica que meninos e meninas interagem entre si, entre os adultos, com meio e essa interação possibilita novas descobertas, novos conhecimentos.

Diante dessas reflexões, concluímos o primeiro tópico das análises, enaltecendo a criança enquanto sujeito competente, interlocutor de suas vivências, nesse caso em específico, nos espaços de aprendizagem da unidade a qual frequenta. No próximo tópico, a criança como fotógrafa, irá por meio desse registro nos revelar o seu espaço favorito da UEI.

3.4.2. O lugar preferido da UEI: A criança fotógrafa da ação

Nesse tópico de análise, as nossas intenções estão direcionadas a investigarmos quais os espaços preferidos das crianças na UEI. Para tanto, utilizaremos a fotografia como meio da expressividade infantil. As imagens inclusas nesse item refletem uma das inúmeras linguagens infantis, pois, ao serem interpretadas revelam uma variedade de significados.

Aderimos para esta ação, o uso da câmera do aparelho celular considerando ser um instrumento tecnológico bem acessível as crianças. Ao entregarmos o celular para as crianças, percebemos a desenvoltura ao manusear o dispositivo. Organizamos esse momento de acordo com o interesse das crianças: umas preferiram fotografar o espaço vazio, já outras não se incomodavam em registrar com a presença dos colegas. Os registros aconteceram durante três dias do mês de junho, por esse motivo alguns refletem situações diversificadas da rotina pedagógica.

A partir de uma roda de conversas, questionamos as crianças sobre os seus espaços favoritos da UEI. Algumas ficaram pensativas, enquanto outras foram bem repentinas ao falar,

inclusive. Palhacinha fofinha veio nos perguntar se podia escolher mais de um, porque ela tinha dois que gostava muito e estava difícil ter que decidir. Nesse caso, fomos flexíveis, porém, apenas ela sentiu a necessidade de contemplar esses dois espaços. A linguagem fotográfica expressa pelas crianças foi realizada em meio a uma conversa para entendermos o porquê de suas escolhas, a significação delas, a partir dos seus pontos de vista.

“A imagem é uma fonte inesgotável de *insights*” (FRIEDMANN, 2013, p. 127), que nos permite rememorar situações diversas. No nosso caso, nos possibilitou permear as práticas diárias em cada contexto, os momentos de interações possibilitados pelo meio e por todos que compartilham das vivências no interior de cada espaço.

Assim, interpretamos os dizeres infantis por meio das suas expressões fotográficas e organizamos as falas, a partir dos espaços preferidos das crianças, na qual nos resultou a seguinte explanação:

- **Espaço da leitura**

Dentre os espaços que as crianças mais gostam na UEI, quatro delas responderam o da leitura. Vale ressaltar, que optamos pela escolha de duas fotografias, para evitar repetição, sendo uma, nesse caso, registro da criança e a outra da pesquisadora fotografando-a no instante da captura.

Figura 35 - Criança fotografando o espaço da leitura



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 36 - Registro da criança-espaco da leitura



Fonte: arquivo da pesquisadora

Ao fotografarem esse ambiente, observamos que as crianças se posicionaram, praticamente, na mesma posição, objetivando centralizar o foco da imagem, de forma a capturar todos

os elementos que constituem aquele local, as pelúcias dispostas no tapete ao chão, a árvore pintada na parede e os livros nos nichos.

Esse espaço é um convite de entrada na instituição, pois se encontra no pátio que dá acesso ao portão principal e as salas de atividades. Ele chama bastante a atenção, principalmente das crianças, pelo seu colorido, pela acessibilidade aos materiais disponíveis. Uma das atividades desenvolvidas na rotina diária nesse ambiente, é a contação de histórias pela professora. Príncipe, ao justificar sua escolha, retrata que ouvir histórias é o que ele mais gosta e aproveita para destacar seu personagem preferido,

Pesquisadora: *por que você gosta desse espaço Príncipe?*

Príncipe: *porque é legal, tem muitos brinquedos e livros.*

Pesquisadora: *o que você mais gosta de fazer aqui?*

Príncipe: *de ouvir historinhas.*

Pesquisadora: *que legal e qual a que você mais gosta?*

Príncipe: *É a de chapeuzinho vermelho*

Pesquisadora: *Porque você gosta dessa história?*

Príncipe: *Porque tem o lobo mal e eu gosto dele.*

Pesquisadora: *você acha ele mal?*

Príncipe: *só um pouquinho, mas ele sempre se dá mal. (Risos). (ENTREVISTA, 05 jun. 2019).*

Príncipe, destaca em sua fala a história de chapeuzinho vermelho e, interpreta a figura do lobo, afirmando que ele não é tão mal e, no final é ele quem sempre se dá mal. Ao mesmo tempo em que respondia às perguntas, a criança brincava com alguns personagens da história da chapeuzinho vermelho que ele encontrou em meio aos materiais acessíveis. Lucas foi outra criança a eleger esse espaço como seu favorito, “*porque têm brinquedos e lá tem uma árvore que é cheia de pelúcias e tem livrinhos, tem até um escorrega*” Lucas observa o espaço e aquilo que tem ao seu redor, o escorrega referenciado por ele, não é um objeto do espaço da leitura, mas, por se encontrar em um lugar próximo, ele o considera como pertencente a esse ambiente em específico.

Outra atividade desenvolvida nesse espaço, é a pseudoleitura, momento em que a criança fica livre para escolher o livro do seu interesse e fazer suas próprias leituras, através da interpretação das imagens. Segue abaixo, o diálogo com Palhacinha fofinha e Fada, na qual ambas em suas falas, retratam essa atividade,

Pesquisadora: *Por que você escolheu esse espaço?*

Palhacinha fofinha: *Porque tem ursinho para ficar deitada e também tem os livros pra mim ler;*

Pesquisadora: *E você já sabe ler?*

Palhacinha fofinha: *Não eu só vejo as páginas, esse espaço é muito bom porque dá para deitar e ficar vendo o livrinho.*

Pesquisadora: *por que o espaço da leitura?*

Fada: *Eu gosto dele porque dá pra ler e ficar brincando nos ursinhos.*

Pesquisadora: *E como você ler?*

Fada: *Eu leio as imagens né?*

Pesquisadora: *e você gosta de ler?*

Fada: *sim*

Pesquisadora: *E o que tem mais nesse espaço que você tanto gosta?*

Fada: *Tem muitas pelúcias fofinhas, é muito legal. (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO, 05 jun. 2019).*

As meninas consideram a pseudoleitura como algo prazeroso, como uma atividade brincante. Ao afirmarem que sabem ler as imagens, soa como um termo que reflete uma autonomia, uma independência da figura do adulto de não precisar sempre ter que está ouvindo, só ouvindo e nunca lendo suas histórias favoritas.

Se há uma estante com livros e um tapete perto no qual podem sentar e folheá-los, isso canaliza as ações infantis para a interação com os livros, imitando o que já observou ser o comportamento de leitores adultos, e também se torna fundamental no faz de conta de crianças pequenas (HORN, 2017, p. 24).

Dessa forma, as crianças imitam as ações dos adultos na reprodução dos seus comportamentos e nos revelam que sabem ler, não como os adultos, mas, com as suas próprias maneiras de interpretar as imagens ilustrativas dos livros infantis, de assumir personagens, de criar enredos imaginários (HORN, 2017).

Ao fotografarem o espaço por completo, sem focar em um elemento especificado, mas no todo, nos levou a entender que o conjunto da obra (as pelúcias, tapetes, livros, a árvore pintada na parede), transmitem para a criança um universo lúdico que permitem a sua ação, um ambiente confortável, na qual “ dá para deitar e ficar vendo o livrinho”. (PALHACINHA FOFINHA, 2019).

- **Sala de atividades**

A sala do Infantil II, foi escolhida por Linda e Fleche como o lugar da UEI preferido por eles. Ao entregar o celular para Fleche, ele se direcionou a parte externa da sala e fotografou a porta de acesso a mesma. Em seguida, ele foi fotografar a parte interna do espaço. Linda também capturou a sala, abrangendo um ângulo diferente do registrado por Fleche.

Figura 37 - Porta da sala do infantil II - por Fleche



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 38 - Fleche fotografando a sala do infantil II



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 39 - sala do infantil II – por Linda



Fonte: arquivo da pesquisadora

As imagens fotografadas mostram uma parte da rotina da turma, onde todos os dias quando chegam na UEI, as crianças se direcionam a uma prateleira com brinquedos, jogos e livros disponíveis, escolhem o que querem - geralmente são as pecinhas de encaixe e blocos lógicos - e vão brincar. Essa brincadeira acontece ora nas mesas, ora no chão, depende da preferência da criança.

Outro foco de Fleche, que nos chamou bastante atenção, foi em fotografar a entrada da sala. Conversamos com ele na busca de compreendermos o porquê desse registro, qual significado para ele: “é porque eu amo a minha salinha, e eu gosto muito de vim pra cá, gosto quando eu chego que vejo você mesmo aqui, porque você me abraça”. Fleche se sente acolhido naquele lugar por ser recebido pelo abraço da professora, a sua fala nos faz refletir sobre a importância do afeto, desse cuidado e zelo pela criança.

Quando questionado o porquê desse ser seu espaço preferido, Fleche prontamente responde: “*porque aqui tem lápis, brinquedos. Mas na verdade, eu amo a minha escola todinha*”. Fleche é uma criança carinhosa, a todo instante procura demonstrar seus sentimentos pelos colegas e pela professora, com um abraço repentino, um beijo e até mesmo através de palavras afetuosas.

Pesquisadora: *Fale um pouco da sua sala.*

Fleche: *Minha tia é maravilhosa (nesse momento ele beija o meu braço)*

Pesquisadora: *Obrigada Fleche, você também é muito especial. Mas, me fale o que você mais gosta de fazer nessa sala?*

Fleche: *Eu gosto de pintar e desenhar, eu amo.*

Pesquisadora: *E o que você gosta de desenhar?*

Fleche: *Minha casa nova, mas ainda não fez, é porque meu pai desenha no meu caderno, quer ver? (Ele foi buscar o caderno). Olha tia maravilhosa, como vai ser legal, vai ter piscina sabia?*

Pesquisadora: *Que legal fleche, acho que você vai se divertir muito nessa casa.*

A fala da criança ultrapassou os muros da escola, revelando um pouco do seu contexto familiar. Fleche afirma que desenhar e pintar são suas atividades favoritas, mas elas não se resumem a uma tarefa escolar, em casa ele também desenha e junto com a família. Linda também falou sobre seu espaço preferido:

Linda: *é o meu lugar favorito da UEI, porque é bem legal e eu me divirto muito.*

Pesquisadora: *Me fale o que tem nessa sala?*

Linda: *tem muitas pecinhas, joguinhos, mesas, cadeiras pra gente sentar, tem lápis de cor, tem também o calendário que a gente quem completa os números.*

Linda, expõe em sua fala alguns materiais disponibilizados na sala. Forneiro (1998) destaca a manipulação e experimentação como atividades essenciais para o protagonismo das aprendizagens da criança, através de uma sala organizada com distribuições de diversos materiais, com menos mesas e cadeiras e mais ação das crianças sobre os objetos.

Contudo, essa organização se torna limitadora na realidade da unidade lócus da pesquisa. As salas são bem pequenas, mas procuramos organizá-la de maneira que desenvolva a autonomia da criança, a partir dos materiais disponíveis. Linda, no seu registro fotográfico, captura um ângulo da sala que, além das crianças, mostra algumas plaquinhas pregadas na parede, que são os combinados da turma confeccionados pelas crianças, inclusive um deles é afirmando que não pode correr na sala, por ser um espaço pequeno.

• Parque

Outro espaço que possibilita o brincar na instituição pesquisada é o parque. Este, possui a única área com areia que há na UEI. Composto por um escorregador pequeno, um balanço com dois pneus e duas gangorras, é considerado por Huck como seu espaço favorito. Na rotina das atividades, todos os dias as crianças têm acesso ao parque. Contudo, nem todos se agradam desse lugar e preferem brincar com as pecinhas na sala, com exceção do dia do banho em que brincam no parque com a areia.

A criança fez o registro do seu espaço favorito em dois momentos, o primeiro enquanto seus colegas estavam brincando no balanço e o segundo foi realizado antes do banho de chuveiro, que acontece nas sextas-feiras e sempre, na oportunidade, eles aproveitam para brincarem na areia.

A manhã de hoje, 07 de junho de 2019, foi bastante divertida para todas as crianças. Finalizamos nesse dia a segunda etapa da coleta de dados, que foram as fotografias dos espaços preferidos das crianças na instituição. No início da manhã as crianças que faltavam fizeram seus registros e em seguida foram todas se prepararem para irmos tomar banho de chuveiro. Já é rotina da turma em dia de banho brincarem na areia do parque com diversos objetos, utensílios de casa, brinquedos. Observamos que nesses momentos, as crianças trazem um pouco de suas vivências do contexto social e familiar para a brincadeira, muitas vezes com a areia molhada, reproduzem situações aos quais lhes são significativas. Enquanto observava um pouco afastada de início, Huck, sentado no chão, me chama e pede o celular para fotografar seu espaço favorito mais uma vez, pois eles estavam brincando na areia e ele gostava muito. prontamente disponibilizei o celular para o registro. (DIÁRIO DE CAMPO, 07 jun. 2019).

Figura 40 - Parque: Balanço – por Huck.



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 41 - Parque: brincando na areia – por Huck



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Os registros acima refletem duas situações na qual agradam a Huck, que é a brincadeira no balanço e na areia. Ao ser questionado a respeito do motivo que o levou a fotografar o parque em meio a essas duas situações, ele afirmou ter sido pelo fato dele gostar muito desses dois momentos.

Huck: *Tia Maria aqui no parque é muito divertido, muito mesmo.*

Pesquisadora: *o que você faz aqui que é tão divertido?*

Huck: *brinco no balanço, na gangorra, também aqui a gente pode correr, só é um pouquinho apertado tem que ter cuidado pra não bater e machucar os colegas. Também sabe, no dia do banho nós brinca na areia, a gente molha ela e pode fazer o que a gente quiser. (07/06/2019).*

É possível observar, nas imagens registradas por Huck, o envolvimento das crianças, a variedade de brincadeiras possíveis em um único espaço. Outro aspecto que nos desperta atenção são as relações infantis refletidas nessas atividades, por exemplo, a cooperação das crianças em esperar sua vez e ajudar os colegas a brincar no balanço. A figura 42 nos revela as crianças em contato direto com a areia, e que em meio a concentração e criatividade, cria e reproduz suas vivências. Apesar do parque ser um espaço bem restrito, ele é refletido por Huck como um lugar divertido, onde ele pode correr, brincar e interagir com seus colegas.

• **Psicomotricidade**

A sala de Psicomotricidade fica no andar de cima da instituição e as crianças só têm acesso a esse espaço com o auxílio de, pelo menos, um adulto. É composta por pneus, bambolês, alguns tapetes emborrachados, uns brinquedos acolchoados e também um pula-pula, que não fica dentro dessa sala devido ao espaço, mas se encontra na parte externa que dá acesso a mesma. Cinco das dezessete crianças elegeram esse ambiente como sendo de suas preferências.

Patrick: *Porque aqui a gente pode brincar assim... (a criança foi brincar no espaço, passou pelo túnel, pulou nos pneus, deu cambalhotas, passou por debaixo de um obstáculo e disse:) aqui a gente pode brincar e correr também*

Patrulha canina: *Por que ela tem bambolê, um túnel, pneus, tapetes e é para brincar e eu posso brincar em tudo, não dá nem para se machucar porque aqui tem aqueles tapetes duro de borracha.*

Princesinha: *porque ela não é igual ao pula-pula, tem um túnel nela, também uma coisa pra gente subir e aquele coisa redondo que podemos fingir que é um cavalinho e aquela escada e dá pra fazer também uma casinha, aquele túnel pode ser a porta e a escada pode ser a saída e aquela peça que parece um triângulo ela é um escorregador para sair e também aquele coisa redondo, é pra ser o cavalinho.*

Heroína: *a gente brinca de atravessar o túnel, brincamos com os bambolês, a gente brinca de pular nos pneus e tem aquele negócio que a gente passa por baixo (a criança fez referência a um obstáculo que está montado na sala de passar por baixo sem encostar).*

Palhacinha Fofinha: *eu gosto dessa sala porque ela é muito legal, tem brinquedos e muitas coisas, eu gosto muito, é muito legal. Eu brinco de várias*

coisas aqui, de pular, escalar, e também entrar pelo túnel, posso correr, fazer cambalhotas e só.

Através das falas das crianças, conseguimos perceber as múltiplas possibilidades de ação e exploração dos materiais na qual, ora elas utilizam de acordo com suas funções específicas, ora atribuem novos significados, novas maneiras de se brincar.

Nomeado por alguns de salas dos comandos, este espaço trás, um pouco, a questão da brincadeira com regras pois, se trata de um ambiente em que as crianças não brincam livremente a todo instante. A professora organiza, com os recursos disponíveis, um circuito em que as crianças, realizam uma sequência de exercícios psicomotores, respeitando as regras da brincadeira, dentre elas a de aguardar sua vez. Em seguida, as crianças são liberadas para brincarem dos seus modos.

Ao fotografarem o espaço, as crianças destacaram em suas lentes, os objetos e materiais que mais gostam de brincar naquele lugar.

Figura 42 - Palhacinha fofinha registrando seu espaço favorito.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 43 - Psicomotricidade – registro por Princesinha



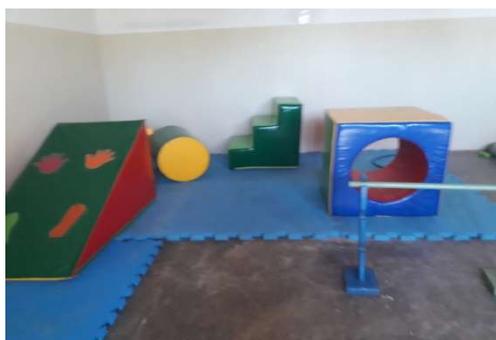
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 44 - Psicomotricidade – registro por Heroína



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 45 - Psicomotricidade - registro por Patrick



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 46 - Pula-pula - registro por Patrulha canina



Fonte: arquivo da pesquisadora.

As crianças traduzem, através das fotografias as suas significações a respeito desse espaço, que além de possibilitar o movimento, o correr, o pular, engatinhar, fazer cambalhotas, desperta o imaginário infantil para criar novas brincadeiras a partir dos seus movimentos corporais. Outro aspecto importante que podemos destacar é que para as crianças esse espaço reflete a liberdade de poder correr, de brincar como quiserem e com segurança, pois apesar de dispormos de poucos tatames, estes proporcionam confiança na ação dos meninos e meninas que frequentam esse local.

Outro destaque nas imagens é o pula-pula, um dos brinquedos mais almejados pelas crianças e que além do desenvolvimento motor, equilíbrio e concentração, proporciona momentos de interação com os colegas, além de muita diversão e aprendizado.

- **Laboratório de vivências e experiências lúdicas**

O laboratório de brincadeiras, como é chamado pelas crianças, possibilita a ação direta das crianças com os objetos, permitindo que estas explorem o espaço, construam interações sociais, manipulem materiais, experimentem, desenvolvam sua criatividade através da brincadeira de faz de conta. Este ambiente foi construído com a colaboração de todos - pesquisadora, equipe pedagógica, funcionários, pais e crianças - através de doações de brinquedos e objetos diversos. Cinco crianças o escolheram como sendo o espaço preferido.

Quando o celular foi entregue para os registros das fotos, observamos que as crianças se direcionaram ao objeto, ao brinquedo, que mais gostavam daquela sala. Bob esponja foi o primeiro e um dos seus cliques foi na prateleira de compras.

Figura 47 – Bob esponja registrando seu espaço favorito.



Figura 48 – Laboratório de brincadeiras – registro por Bob esponja.



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Fonte: arquivo da pesquisadora.

A opção de Bob esponja em fotografar a prateleira de compras nos levou a pensar os motivos que o conduziram a essa escolha, já que nas nossas observações diárias não nos recordamos dele brincando com esses objetos. Ao ser questionado, ele diz que não gosta muito de brincar nela, mas acha legal e revelou que no dia anterior tinha ido fazer compras com seus pais. Assim, fica evidente que esse registro se remeteu as suas vivências cotidianas, a um fato recente que refletiu em sua lembrança ao se deparar com aqueles materiais.

Princesinha Sophia também elegeu o laboratório de brincadeiras como seu lugar favorito,

Princesinha Sophia: *porque tem um monte de brinquedos, dá pra fazer cozinhas.*

Pesquisadora: *comida de verdade?*

Princesinha Sophia: *sim.*

Pesquisadora: *e é? E qual é a comida que você faz?*

Princesinha Sophia: *o almoço para minhas colegas.* (a criança se aproxima do fogão e coloca as panelinhas nas bocas).

Pesquisadora: *me mostre o que você está fazendo para esse almoço.*

Princesinha Sophia: *aqui tem feijão* (mostrou a panela de pressão), *nessa outra panela tem o arroz e nessa tem feijão de novo.*

Figura 49 – Registro de P. Sophia brincando - Laboratório



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 50 – Registro por P. Sophia - Laboratório



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Princesinha Sophia é uma criança muito tímida, e um dos momentos que interage com seus colegas é quando estão brincando de casinha. A imagem capturada por ela revela o espaço do ambiente onde ela mais gosta de estar. Percebemos que na brincadeira ela reproduz o papel

da dona de casa que lava, varre, cozinha, enquanto a maioria das meninas preferem fazer o papel da mãe que cuida da bebê, que faz mingau. Quando nos aproximamos de Princesinha Sophia para sabermos qual comida ela estava fazendo, ela nos falou que era de verdade, nesse momento, realidade e fantasia se misturam na brincadeira, pois para a criança aquele é um momento sério, então na sua imaginação a comida que se faz naquele fogão de brinquedos, é de verdade.

Enquanto Princesinha Sophia, prefere reproduzir os cuidados com a casa, Mulher maravilha gosta mesmo é de ser a mãe, “*tem muito brinquedo aqui legal e diversão, eu gosto de brincar aqui com as bonecas sendo a mãe delas, dando mamadeira pra ela. Aqui também tem uma casinha antiga é bem legal brincar nela*”. A criança pede que seja fotografada alimentando a sua filha. Na oportunidade, ela faz a captura da casinha “museu”, que fica dentro do laboratório de brincadeiras.

Esse espaço foi pensado de modo que as crianças tenham acesso e percebam a evolução dos objetos com o avanço das tecnologias, mas também para mostrarmos outras possibilidades e que ainda hoje, muitas famílias, principalmente as que vivem em sítios, disponibilizam desses objetos e instrumentos.

Figura 51 - Registro de Mulher maravilha brincando-Laboratório



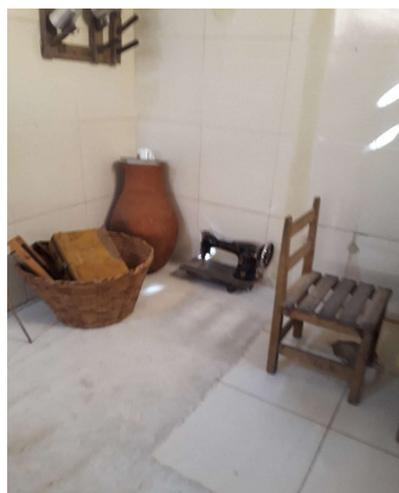
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 52 - Registro de Mulher maravilha fotografando-Laboratório



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 53 - Registro por Mulher maravilha-Laboratório



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Mulher maravilha revelou familiaridade com esses objetos antigos e nos afirmou que seu tio tem uma carroça e que ela acha muito legal. Falou ainda que quando entra nesse lugar parece estar chegando na casa da sua vizinha.

Outra criança que tem o laboratório de brincadeiras como seu espaço favorito é, Sereia. Como defini FRIEDMANN (2013, p. 68), “a observação e o conhecimento do contexto são muito importantes para compreender o universo de cada criança”. Dessa feita, ao direcionarmos nosso olhar no contexto familiar de Sereia, é possível entender o fato dela querer sempre ser a mãe, pois ela é filha única, assim, sua mãe tem muito cuidado nela, a atenção também é toda dela. Imitar a mãe, ter cuidado com a boneca que está brincando como se de fato ela exercesse essa função. Nesse caso, a criança retrata sua realidade vivenciada, mas não necessariamente isso acontece. As crianças também podem expressar seus desejos sem corresponder a uma realidade.

Pesquisador: *Por que você gosta dessa sala?*

Sereia: *Por que tem uns brinquedos que parecem de verdade. O fogãozinho, a geladeira, a pia e o micro-ondas.*

Pesquisadora: *Como você brinca aqui?*

Sereia: *Brinco fazendo comidinhas no fogão para as bonecas, mas não é de verdade, é de brincadeira, de mentirinha. Eu dou comidinhas quer vê? (Nesse momento ela entrega o celular, pega a boneca e vai dá a mamadeira).*

Figura 54 - Sereia fotografando o Laboratório



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 55 - Registro por Sereia -Laboratório



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 56 - Registro de Sereia brincando - Laboratório



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Sereia reafirmou em alguns momentos de sua fala que é tudo de mentirinha, que eles só inventam. Captamos que alimentar sua “filha” e totalmente incorporada no papel de mãe, a criança canta e conversa com a boneca enquanto a alimenta. A mentirinha, verbalizada pela criança ganha uma veracidade, reafirma uma situação cotidiana, que pode ou não fazer parte do contexto familiar da criança.

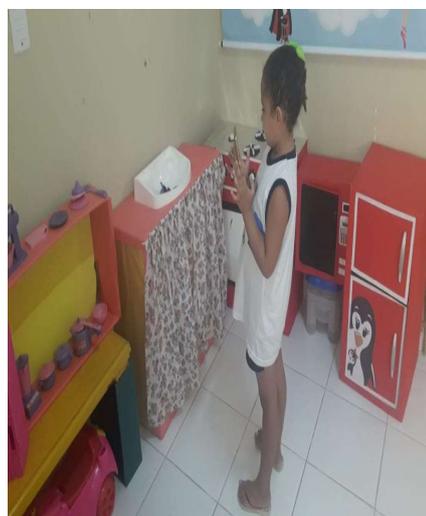
Para Rainha, esse também é um espaço que considera como aquele que mais gosta: “*é porque tem muitos brinquedos para brincar e eu gosto de brincar com eles, tem o fogão e a Barbie sereia, no fogão eu cozinho de brincadeira*”. Quando perguntamos para quem ela cozinhava ela falou que para todo mundo, assim como sua mãe que também fazia comer na sua casa pra toda a família. Assim, com o celular em mãos, Rainha, com bastante confiança e convicta daquilo que gostava de fazer, registrou as panelinhas que ficam de acesso a todas as crianças nesse espaço.

Figura 57 - Registro por Rainha – Laboratório



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 58 - Registro de Rainha fotografando-Laboratório



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Observamos com as ações e dizeres das crianças que, a maneira de organização desse espaço, com todos os itens acessíveis a elas, proporcionam um sentimento de pertença, de liberdade e segurança em explorar suas inúmeras possibilidades de brincadeiras. As crianças refletem em suas ações a certeza que este espaço foi organizado e pensado para que elas possam criar, interagir, brincar daquilo que desejar.

- **Espaço da beleza**

Ao questionar Rapunzel sobre seu espaço favorito, ela respondeu sem delongas e com muita firmeza que era o espaço da beleza.

Pesquisadora: *então me fale porque ele é tão favorito.*

Rapunzel: *porque tem chapinha, secador de cabelo, coisinhas para o cabelo, maquiagem.*

Pesquisadora: *Entendi, você gosta de brincar com essas coisas porquê?*

Rapunzel: *porque quando eu crescer eu quero aprender a ser cabelereira, eu já sei secar cabelo, pranchar, mas eu não sou grande para mexer em coisa quente.*

A criança em questão retrata em sua fala o desejo em ser cabelereira quando crescer. Ela afirma que já sabe secar e pranchar cabelos, mas que não é grande para mexer em coisa quente, ela diz que sabe porque observa essa tarefa diariamente, pois seu pai é cabelereiro. Assim, encontramos na figura do pai a inspiração e o desejo da criança em exercer esta mesma profissão quando crescer e poder mexer em coisa quente.

Quando pedimos para fotografar o espaço da beleza, ela foi logo organizando os objetos do seu jeito e com muito cuidado com os materiais que ainda estava disponível. Logo que organizamos esse espaço dispomos de diversos objetos, que de acordo com o uso das crianças foram se desgastando, se perdendo. Contudo, estamos sempre restituindo e conversando com as crianças em relação ao zelo pelos materiais, apesar de reconhecermos que alguns objetos são de pouca duração.

Figura 59 - registro por Rapunzel-espço da beleza



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 60 - A ação da criança no espaço da beleza



Fonte: arquivo da pesquisadora.

A imagem registrada por Rapunzel foca nos objetos que ela utiliza ao interpretar a figura da cabelereira com suas amigas e também com seus cuidados próprios, pois vez ou outra observamos Rapunzel arrumando seu cabelo, se olhando no espelho. O segundo registro, efetuado

por nós, mostra um dos momentos em que Rapunzel está, através da brincadeira de faz de conta, exercendo a profissão que no momento é a almejada para seu futuro.

As crianças preferem os espaços que proporcionam vivências lúdicas, na qual elas possam brincar, manipular objetos, interagir com os seus coetâneos, com os adultos, que tenham liberdade de escolha.

Concordamos com Forneiro (1998, p. 235), ao afirmar que: “O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente”. Cada criança, assim como os adultos, estabelece um elo com o espaço, com aquilo que o constitui e, a partir daí se identifica ou não.

Nas fotos que refletem seus espaços favoritos, as crianças tecem vários comentários que nos revelam como elas entendem a intencionalidade de cada ambiente. Falam também dos objetos e materiais disponíveis em cada um e das relações estabelecidas com o meio. “A criança conhece o mundo enquanto cria”, seus modos próprios de agir nas coisas, de ressignificá-las, de experienciar situações reais incrementando com o seu modo de ver e agir no mundo e sobre ele. (SOUZA, 1996).

É importante para a criança estar em um ambiente que a acolha, que a valorize, que a passe confiança, que respeite suas especificidades e suas necessidades. Assim, a organização dos espaços deve contemplar as dimensões humanas, ao ofertar para a criança um lugar que potencialize sua imaginação, sua afetividade, a ludicidade, a cognição, dentre outros aspectos.

O espaço deve propiciar a ação das crianças, de modo que elas possam reorganizá-lo e utilizar os objetos em situações imaginárias. Observamos que na sala de psicomotricidade as crianças, a partir dos materiais disponíveis, atribuem-lhes novos significados e criam condições fantasiosas. O túnel passa a ser a porta da casa, o escorrega a cama, a escada o armário e assim, eles vão condicionando novos significados, reproduzindo situações do cotidiano (FRIEDMANN, 2013). Outra autora que corrobora com essa discussão é Souza (1996), ao discorrer que a criança é capaz de criar novos significados a um objeto que culturalmente são fixados, de ultrapassar o sentido singular conferido ao artefato.

As crianças exploram os espaços através das brincadeiras, assim, elas “[...] criam espaços físicos, lugares, cenários e cenografias. Incorporam diversos personagens. Utilizam objetos simbólicos – reais ou imaginários -, objetos que motivam a criação dos cenários, transformando-se conforme as necessidades e adquirindo funções diversas” (FRIEDMANN, 2013, p. 47). Desta feita, entendemos que o espaço deve privilegiar múltiplas vivências, em que as crianças possam ter acesso aos materiais e a partir da sua autonomia possam conviver, interagir

com seus coetâneos, com os adultos num contexto cultural que provoque experiências emocionais resultantes dessa interação.

3.4.3. Como as crianças gostariam que fosse a UEI: O desenho como linguagem

As discussões dessa terceira unidade são apresentadas juntamente com os desenhos das crianças atrelados as suas falas, no momento em que foram questionados sobre o que haviam desenhado. Realizamos também, antes da solicitação das produções, uma entrevista focalizada, na qual discutimos juntamente com o grupo como eles queriam que fosse a UEI.

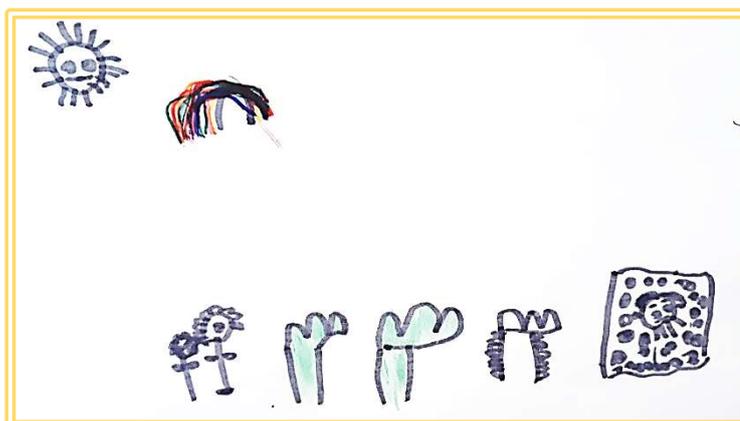
Os desenhos foram agrupados de acordo com os aspectos apresentados pelas crianças, através de suas expressões de como gostariam que fosse a unidade. Os organizamos nas seguintes categorias: espaço promotor do contato com a natureza; espaço promotor de novas possibilidades. um lugar aconchegante e ventilado; e, por último, um espaço com muitos brinquedos e promotor de interações.

Gobbi (2014, p. 162) afirma que “Os desenhos abrem conversas como chaves a abrir portas para vastos universos a serem descobertos”. Assim, através das capacidades infantis, inúmeras possibilidades de reflexão são levantadas, diante de diversos assuntos ofertados em seus desenhos. Apresentaremos, em seguida, as discussões e reflexões possíveis sobre como as crianças gostariam que fosse a UEI.

- **Espaço promotor do contato com a natureza**

Ao realizar o desenho de como gostariam que fosse a UEI, três crianças demonstraram seus interesses por elementos da natureza. Mulher maravilha, Fleche e Linda, refletiram no papel o desejo de encontrarem árvores, flores e borboletas, nos espaços da unidade.

Desenho 2 - “*Eu colocaria muitas árvores na UEI.*”



Fonte: Mulher maravilha (2019)

“Eu colocaria muitas árvores na UEI, porque eu gosto muito de árvores e plantas e aqui não tem e também colocaria uma piscina de bolinhas”. (MULHER MARAVILHA, 2019).

Desenho 3 - *“Eu colocaria vasos de lindas flores.”*



Fonte: Fleche (2019)

“Eu colocaria vasos de lindas flores e rosas na salinha e faria uma piscina gigante pra todo mundo tomar banho.” (FLECHE, 2019).

Desenho 4 - *“Eu queria que aqui tivesse borboletas.”*



Fonte: Linda (2019)

“Eu queria que aqui tivesse borboletas, porque elas são lindas e coloridas.” (LINDA, 2019).

As crianças alertam em seus desenhos seus desejos e necessidades do contato com a natureza. Almejam uma UEI que contemple árvores, flores, borboletas, que possibilitem essa relação direta com esses elementos. A partir dos traçados refletidos no desenho da Mulher maravilhosa, podemos observar o céu e não somente isso, mas o sol, o arco-íris. Infelizmente esse olhar não é possível dentro da instituição a qual frequenta.

Na reprodução realizada por Fleche, além das flores, ele traz o desejo do contato com a água, gostaria que na UEI também tivesse uma piscina para todos os seus colegas brincarem com a água e dentro dela. O desenho de Linda reflete o espaço da unidade enxergado pela criança, sem árvores, sem flores e conseqüentemente sem as almeçadas borboletas lindas e coloridas.

No momento da entrevista focalizada, onde cada um comentou sobre seus anseios na instituição, constatamos que eles foram além dos apontamentos e sugeriram, deram suas opiniões. Quando Linda afirmou que gostaria que na unidade tivesse borboletas as crianças demonstraram seus entendimentos, seus conhecimentos, a partir de uma indagação provocativa realizada pela pesquisadora:

Pesquisadora: *Mas, seria possível encontrarmos borboleta aqui?*

Fleche: *Tia Maria teria que ter as flores, as borboletas procuram as flores.*

Pesquisadora: *Boa observação Fleche, mas aqui tem flores?*

Linda: *Não tem, nem plantas também não tem.*

Patrick: *Tia Maria eu tive uma ideia, e se a gente plantasse flores na nossa sala? Elas poderiam ficar bem ali. (Patrick aponta para uma área de entrada de ar que tem na sala).*

Pesquisadora: *que genial Patrick, amei sua ideia, podemos sim.*

Princesinha: *Agora todos os dias nós vamos ter que aguar e colocar no sol, porque elas precisam de água e calor. (ENTREVISTA FOCALIZADA, 10/06/2019)*

As colocações das crianças foram precisas. Aquela realidade precisava ser mudada, se não podíamos ter grandes árvores no espaço da UEI, mas poderíamos fazer um jardim nas salas, colocar jarros com plantas espalhadas pelos canteiros das paredes. Ao compartilharmos as sugestões das crianças, contagiámos também as outras turmas e, juntamente com a ajuda das famílias, aquela realidade tem sido transformada diante das possibilidades.

- **Espaço promotor de novas possibilidades**

Os desenhos das crianças também abordaram novas possibilidades em relação a organização dos espaços. De acordo com Karlsson e Silva (2017, p. 45), “[...] as crianças sabem o que querem e como querem. E apesar do pouco espaço, as crianças recriam lugares e lhes dão novos significados.” Destacamos, nesse tópico, aqueles anseios que transpassaram os já existentes, que proporcionaram novos olhares acerca das necessidades infantis nos ambientes de aprendizagem.

Desenho 5 - “*Eu queria que tivesse um espaço bem legal que tivesse papel porque a gente queria desenhar alguma coisa*”



Fonte: Princesinha (2019)

“Eu queria que tivesse um espaço bem legal que tivesse papel porque a gente queria desenhar alguma coisa. Seria muito legal tia Maria, aí tinha pincel, tintas e o que nós precisasse, até um copinho de água pra gente limpar o pincel e escolher outra cor.” (PRINCESINHA, 2019).

Desenho 6 - “*Eu faria uma sala para repousar*”



Fonte: Fada (2019)

“Eu faria uma sala para repousar, por que aqui não tem lugar pra deitar. Teria o lado das meninas e dos meninos, para os meninos não ficar atrapalhando as nossas brincadeiras.” (FADA, 2019).

As meninas sugerem para a organização dos espaços duas novas composições: uma que proporcione a expressão livre da criança por meio do desenho e a outra se refere ao descanso e sugere uma sala que tenha colchonetes e almofadas. Princesinha gosta muito de desenhar e pintar e almeja um ambiente que possibilite a ação dela e dos colegas para desenhar aquilo que quiserem e detalhou os objetos que iriam precisar - tinta, pincel e acrescentou um copinho com água para lavá-lo e poderem usar outras cores de tintas. As colocações dessa criança foram bem pertinentes e sugestivas, pois, até então, o único espaço no qual as crianças desenhavam e pintam na instituição, é a sala de atividades. Assim, a proposta em evidência busca abranger essa ação do desenhar que, “é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: brincar” (SARMENTO, 2011, p. 51).

Já Fada, argumenta uma proposta de organização do ambiente que propicie o descanso. Na entrevista focalizada, a criança adentra na rotina da UEI para justificar sua sugestão,

Fada: Eu queria um lugar pra gente descansar, porque quando a gente brinca muito dá vontade de deitar.

Pesquisadora: Boa sugestão Fada, parabéns! E quando é o dia que vocês brincam muito?

Fada: Ah, quase todo dia, né?

Pesquisadora: Entendi. Agora nos fale o que teria nesse espaço do descanso.

Fada: teria muitos colchões, um pra cada criança e travesseiros. Sim, teria também lençol pra gente. (ENTREVISTA FOCALIZADA, 10 jun. 2019).

A rotina da turma, de acordo com Fada, contempla diariamente o brincar, com intensidades diferentes. Nesse sentido, a voz da criança nos alerta para uma das suas necessidades fisiológicas que é o sono, o descanso. Após uma brincadeira cansativa, o corpo e a mente precisam relaxarem. Assim, faz-se necessário a organização de um ambiente calmo, confortável, limpo, agradável, que contemple uma área reservada para o descanso (JAUME, 2004).

Direcionando o nosso olhar ao desenho de Fada, percebemos que há uma divisão da sala e, ao questionarmos, ela fala que a sala teria que ser dividida entre meninos e meninas. Percebemos nessa informação a necessidade que a criança tem de, em alguns momentos, permanecer com o grupo de colegas no qual mais se identifica. Dessa forma, é importante pensarmos em espaços que permitam a coletividade, mas também que respeitem o isolamento das crianças, a atividade individual.

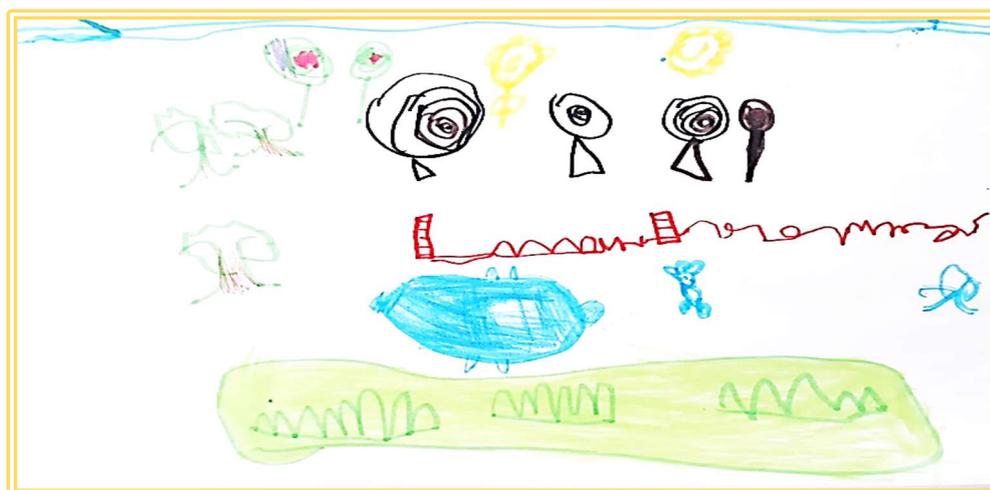
As colocações de Princesinha e Fada nos levaram a refletir sobre suas necessidades, que não é só brincar. As crianças precisam de ambientes que promovam atividades de interesses diversos, de relações com o outro, mas também onde possam ter privacidade para ficarem

sozinhas, descansarem, dormirem, explorarem a criatividade, ou seja, de ambientes que promovam o cuidar e educar, que valorizem a criança em toda sua globalidade.

Um lugar aconchegante e ventilado

Iniciaremos as discussões dessa categoria de análise com a fala de Carvalho e Nunes (2007, p. 18) quando afirmam que “as crianças têm algo de original a dizer, socializam-se ao longo de uma relação dialógica com o mundo à sua volta.” As autoras destacam a capacidade em que as crianças têm de se comunicarem, de falarem aquilo que as inquietam, do que está bom, mas também daquilo que não está. Nos desenhos de Palhacinha fofinha, Bob esponja e Princesinha Sophia, conseguimos captar a originalidade dos seus discursos.

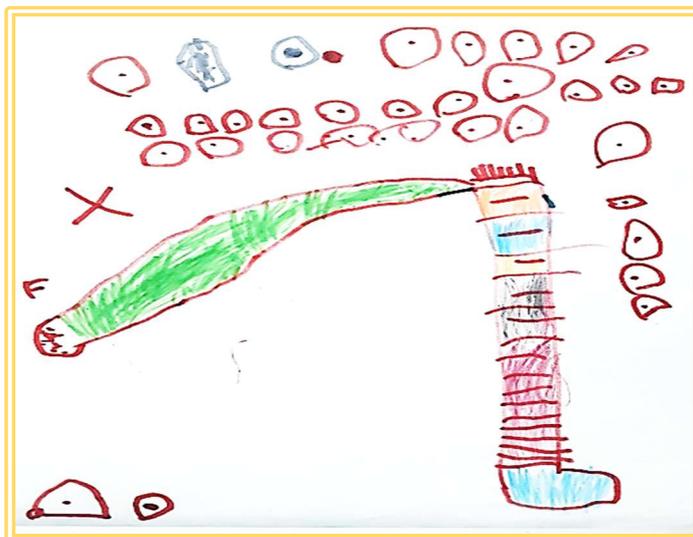
Desenho 7 - “[...]na salinha colocaria um monte de ventiladores”



Fonte: Palhacinha fofinha (2019)

“Eu mudaria algumas coisa, na salinha colocaria um monte de ventilador, no espaço da leitura eu colocaria uma piscina de ursinhos. Eu queria também que aqui teje um parquinho bem grande, com escorrega bem grande, e com dois escorrego um pra turminha de tia Maria e o outro de tia Flávia.” (PALHACINHA FOFINHA, 2019).

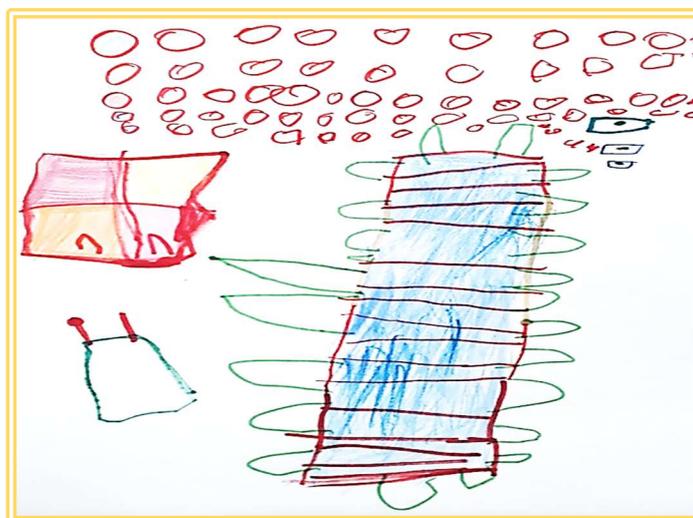
Desenho 8 - “[...]colocaria muitos ventiladores lá, muitos, até no chão”



Fonte: Bob esponja (2019)

“Eu queria que tivesse um outro andar aqui, aí teria um escorrega gigante pra descer e colocaria muitos ventiladores lá, muitos, até no chão.” (BOB ESPONJA, 2019).

Desenho 9 - “[...]mais ventilador pra ficar frio”.



Fonte: Princesinha Sophia (2019)

“Eu colocaria um escorrego maior, faria uma casinha no parque e colocaria mais brinquedos na salinha e também mais ventilador para ficar frio.” (PRINCESINHA SOPHIA, 2019).

Os desenhos das crianças expressam, comunicam claramente aquilo que confirmamos com suas falas em relação as suas produções. Elas são enfáticas, ao destacarem, dentre outras coisas, que gostariam de um espaço mais ventilado e acolhedor. Nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil, mais precisamente nos contextuais-ambientais, é discutido a importância de um espaço infantil que privilegie, se possível, a ventilação natural (BRASIL, 2006).

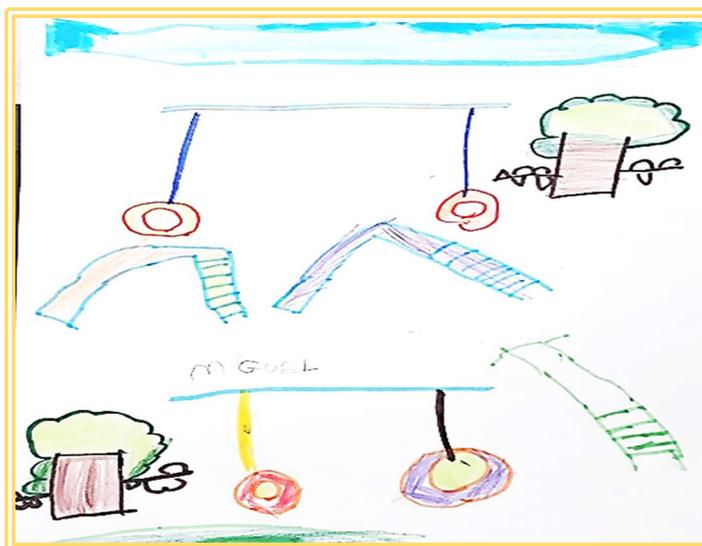
Entretanto, a UEI pesquisada é bastante quente, pouco ventilada e, com relação a ventilação natural, quase inexistente. Algumas salas, dentre elas a da turma do Infantil II, não possuem janelas, apenas uma entrada de ar, uma espécie de área de sol e com um ventilador. Ao observarmos os detalhes dos desenhos das crianças, podemos perceber a urgência, o apelo por ambientes mais ventilados e, conseqüentemente, agradáveis.

Um espaço com mais brinquedos e promotor de interações

As crianças anseiam por um espaço que valorize as suas infâncias, o brincar e as interações que advém dessa prática. Vale destacar que os desenhos de todos os sujeitos dessa pesquisa se enquadram nessa categoria, porém, selecionamos nove dos dezessete que mais se destacaram com a intenção de suscitar discussões pertinentes as nossas interpretações.

Um dos espaços apontados pelas crianças como alternativa de desenvolver suas brincadeiras é o parque. Contudo, a realidade mostra a pouca empolgação das crianças em brincar nesse lugar, pela limitação espacial e escassez de brinquedos.

Desenho 10 - “*Eu queria que aqui tivesse um parquinho maior...*”



Fonte: Patrick (2019)

“Eu queria que aqui tivesse um parquinho muito maior, um escorrega muito grande e cheio de brinquedos aqui. Esse que fiz, dava pra se balançar melhor no balanço.” (PATRICK, 2019).

Desenho 11 - “*Eu mudaria o parque, o daqui é muito pequeno*”



Fonte: Huck (2019)

“Eu mudaria o parque, o daqui é muito pequeno, não dá pra ir de muitas pessoas, aí eu colocaria um escorrega maior e muitos brinquedos por que tem pouco.” (HUCK, 2019).



Desenho 12 - “[...] *o parque seria bem grande...*”

Fonte: Príncipe (2019)

“Eu mudaria tudo e fazia tudo bem grande. O parque seria bem grande com muita areia e um monte de brinquedos.” (PRÍNCIPE, 2019).

Nesse instante, fica evidente a relação que é estabelecida entre o desenho, a fala e o cotidiano das crianças, uma vez que, mesmo gostando do parque, este não tem se configurado como um espaço atrativo. Para tanto, eles apontam dois motivos justificáveis para suas conclusões: por ser um lugar pequeno e por ter poucos brinquedos.

Em seus desenhos, as crianças mostram a realidade almejada e apontam a necessidade de ampliação espacial do parque e de mais brinquedos. Em sua fala sobre o desenho, Patrick faz referência a sua produção, “*esse que fiz, dava pra se balançar melhor no balanço*”, a criança retoma ao contexto de brincadeiras diárias com os colegas aos quais eles não conseguem brincar nesse objeto com tanta liberdade, para não acabar machucando algum colega.

Contudo, constatamos em nossas observações cotidianas que eles não desistem desse espaço. Parece que é o lugar de serem crianças, de inventarem, caírem, subirem, conversarem, inventarem novas formas de brincar. Dessa forma, eles explorarem o parque e criam novas possibilidades de se divertirem, ressignificando e tornando os brinquedos desafiadores.

Hoje observamos as crianças no parque, suas maneiras e modos de brincar, de ressignificar aquilo que para elas já não tem tanta emoção, adrenalina. Acompanhamos de perto os meninos brincando na gangorra, e percebemos que não era da forma tradicional que estavam explorando aquele brinquedo: eles se dividiram em dois grupos, um de cada lado, um integrante de cada lado ficava sentado e os demais ficavam em pé no brinquedo. A regra foi criada por eles próprios: a equipe que conseguisse encostar a gangorra no chão seria a vencedora. Foi interessante ver a criatividade daquelas crianças e as estratégias utilizadas. (DIÁRIO DE CAMPO, 24 maio 2019).

A regra estabelecida no momento da brincadeira, revela a maturidade cognitiva das crianças ao agir sobre o brinquedo, atribuindo-lhes novos significados. Vygotsky (1998)) discute a relação do brinquedo com a criança:

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

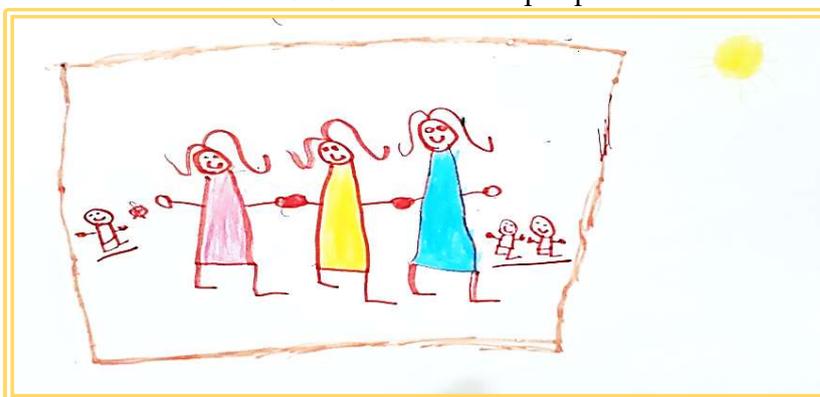
Em idade pré-escolar, a criança concede o brinquedo como uma atividade proposital, estabelecendo uma relação, uma ação que é conduzida através de regras (VYGOTSKY, 1998). Assim, a brincadeira na gangorra reflete uma situação em que as regras estabelecidas, infundiram um novo desafio que supera o tédio e motiva, pois, requer das crianças um esforço, uma concentração que o levará a uma situação de prazer.

Outro aspecto que não se pode deixar de observar é que no desenho 12, Príncipe não utilizou o papel, mas sim, o quadro da sala se materializando como uma forma de representação, em que através dessa ação ele expressou o que estava em seu pensamento, mesmo distante do papel e do lápis. Ele almeja um espaço maior, principalmente a área com areia. Observamos

que Príncipe gosta de brincar com terra, é como se ele se sentisse livre naquele lugar, expressando na areia suas inquietações, desejos.

A fala de Huck, na qual é refletida em seu desenho, contribui com nossas discussões em relação as interações proporcionadas através da brincadeira. A criança retrata que mudaria o parque “*por não dá pra ir de muitas pessoas*”, assim, expressar a importância de um espaço amplo para o brincar. Outras crianças também destacaram em seus desenhos esse receio e o anseio na construção de um lugar que dê para todos os colegas brincarem juntos.

Desenho 13 - “Mudaria o parque...”



Fonte: Rapunzel (2019)

“Mudaria o parque pra caber um monte de gente e não ficar apertado.” (RAPUNZEL, 2019).

Quando Rapunzel evidencia a necessidade de mudar o espaço do parque, ela diz que é “pra caber um monte de gente”, esse monte referenciado por ela, incluem todas as crianças da unidade que fazem parte do mesmo turno. Rapunzel tem um amigo que estuda em outra turma e ela sempre se lamenta pois, dificilmente brincam juntos.

Patrulha Canina, também revela o desejo de mudança,

Desenho 14 - “Eu mudaria o espaço da leitura”



Fonte: Patrulha canina (2019)

“Eu mudaria o espaço da leitura, faria ele maior pra todo mundo poder se deitar.” (PATRULHA CANINA, 2019).

O espaço da leitura também se configura em um espaço limitado. Nele as crianças também fazem suas leituras, elas pegam livros e se deitam, mas não dá para acomodar a todos de uma só vez. Nesse ponto, Patrulha Canina visa um local de interação com seus pares, propiciando o acesso livre, inclusive em seu desenho se encontram os dezessete colegas da sala mais a professora.

As crianças continuam falando sobre seus anseios em relação ao espaço da UEI em que frequentam.

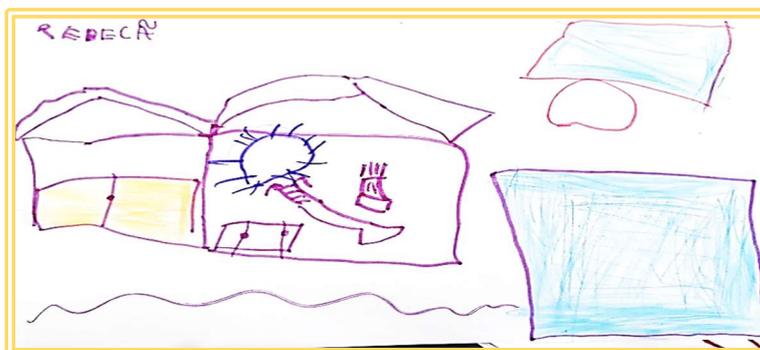
Desenho 15 - “Eu construiria uma casinha no parque”



Fonte: Lucas (2019)

“Eu construiria uma casinha no parque, uma casinha bem grande que ficasse todo mundo dentro e com muitos livros, para eu e meus amigos ler.” (LUCAS, 2019).

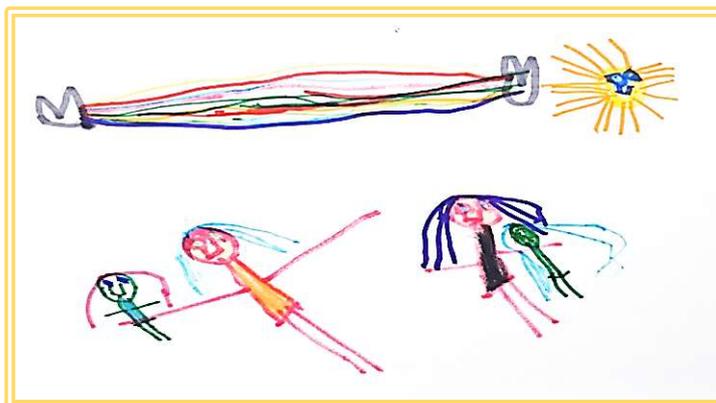
Desenho 16 - “Eu colocaria uma piscina no pátio”



Fonte: Rainha (2019)

“Eu colocaria uma piscina no pátio, colocaria um pula-pula bem grandão que desse pra todo mundo brincar junto.” (RAINHA, 2019).

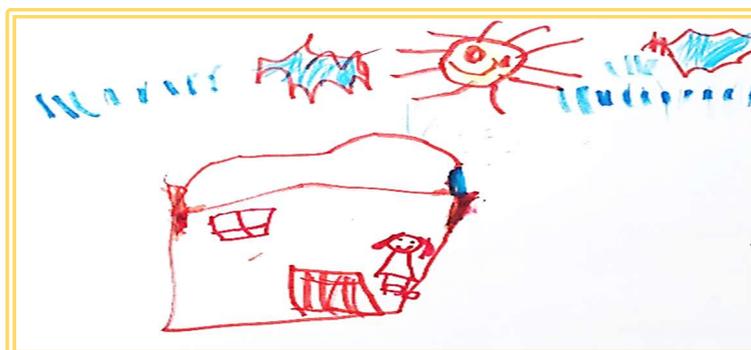
Desenho 17 - “Eu faria a salinha maior”



Fonte: Heroína (2019)

“Eu faria a salinha maior e colocaria mais brinquedos aqui na salinha porque têm poucos aqui.” (HEROÍNA, 2019).

Desenho 18 - “Eu mudaria a sala dos brinquedos”



Fonte: Sereia (2019)

“Eu mudaria a sala dos brinquedos e fazia ela bem grandona para fazer o mercadinho mais grande e todo mundo brincar.” (SEREIA, 2019).

Podemos destacar que as crianças anseiam por liberdade, de se expressarem a partir do que mais gostam de fazer que é brincar. Elas brincam em todos os espaços da Unidade e almejam por ampliar esses ambientes para desfrutarem deles juntamente com seus colegas. As possibilidades apontadas nos registros infantis, retratam a necessidade de valorizarmos as suas falas, suas opiniões.

De acordo com Cruz (2008), é de suma importância ouvir as crianças, criar condições para que elas possam falar.

o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância (CRUZ, 2008, p. 14).

É ouvindo as crianças que conheceremos mais sobre suas vidas, suas vivências e as significações que atribuem às suas experiências. Essa unidade de discussão trouxe o desenho como linguagem acompanhado da fala das crianças para que a nossa interpretação partisse do significado atribuído por eles. Gobbi (2009, p. 71), compreende o desenho e a oralidade “[...]como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados.” Assim, conseguimos adentrar no universo institucional da educação infantil e captarmos os seus anseios.

Nesse tocante, os desenhos aqui representados expressaram as necessidades e desejos das crianças ao contato com a natureza dentro da instituição, pois se configura como lugar inibidor dessa ação pela restrição do espaço externo. O documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”, do Ministério da Educação, aponta este aspecto como um dos direitos da criança e deve ser garantido. Este não tem caráter mandatório, mas nos deixa reflexões pertinentes, dentre elas: Como esse direito vem sendo garantido as crianças nas instituições de educação infantil? O que tem feito as políticas públicas? E a escola têm procurado amenizar um pouco essa realidade diante das possibilidades? O que temos hoje são realidades estruturais deploráveis que privam as crianças, tirando-lhes o direito ao convívio com a natureza.

As produções infantis captam os seus mundos, as crianças não desenham num vazio social (SARMENTO, 2011). Assim, é possível perceber que através do desenho, a criança fez enaltecer novos ambientes, com outras possibilidades. Elas anunciaram outras necessidades que no espaço da instituição pesquisada não eram contemplados. Assim, ao considerarmos aquilo que as crianças falaram, alguns espaços possíveis, sugeridos por elas, estão sendo organizados dentro da realidade.

Um lugar aconchegante e ventilado é outro aspecto que se enquadram nos desejos infantis por um ambiente mais acolhedor e seguro. As crianças explanam essa realidade no papel, comunicando, como traduz Sarmiento (2011), a realidade vivida através do desenho.

Outra categoria elucidada foi a de um espaço com mais brinquedos e promotor de interações, nesse tópico, o desenho se configura como aliado das relações estabelecidas e não podem passar despercebidos como manifestação expressiva da infância (GOBBI, 2014). Assim

podemos observar que elas revelam dois elementos que são imprescindíveis na infância: as interações e as brincadeiras.

O espaço promotor de brincadeiras deve dispor de uma organização que contemple esta ação, de modo que proporcione o prazer para a criança. Assim, faz-se necessário um ambiente rico de estímulos, com brinquedos diversos. Pensar em um espaço que respeite as necessidades infantis requer um olhar que valorize suas infâncias, propiciando um ambiente acolhedor, desafiador, promotor de brincadeiras, de relações, de aprendizagens.

FINALIZANDO NOSSAS INTENÇÕES: HORA DE IR PRA CASA!

As nossas intenções em ir ao encontro das crianças, ouvi-las e torná-las protagonistas dessa pesquisa, nos provou o desafio de interpretar suas vozes, suas vivências a partir de suas próprias significações. As situações vivenciadas e as relações estabelecidas nos impactaram positivamente, pois as crianças expressam com competência suas opiniões, seus pensamentos, elas argumentam e questionam a realidade. São verdadeiros cidadãos, sujeitos de direitos e deveres que vivem em uma sociedade que, muitas das vezes, os excluem.

Esse trabalho nos oportunizou investigar o que as crianças falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem das instituições de Educação Infantil. Para tanto, elencamos três objetivos específicos que nortearam os caminhos percorridos. No primeiro, fomos reconhecer a criança enquanto sujeito social e protagonista de sua própria história. Assim, através do resgate da história da infância conseguimos entender e perceber os avanços conquistados socialmente, no reconhecimento da infância enquanto construção social e da criança como sujeito singular, cidadãos de direitos e deveres.

O segundo objetivo específico nos levou a conhecer o espaço físico da Unidade frequentada pelos sujeitos investigados. Nesse caso, com o olhar pautado nos interesses infantis, vimos a necessidade de ressignificar os espaços da UEI, de modo a promover ambientes de aprendizagens desafiadores, estimulantes e promotores de interações sociais. No terceiro e último, analisamos, a partir das linguagens das crianças, como elas pensam os espaços educativos. Nesse objetivo trouxemos à tona as vozes infantis por meio de três linguagens, a fala, a fotografia e o desenho.

Nesse sentido, buscamos tecer considerações embasadas em estudos e teorias com viés sociológico, analisando e refletindo sobre os jeitos de ser criança, a importância do seu protagonismo na pesquisa e as suas múltiplas capacidades de se expressarem. Evidenciamos, assim, que grande parte das pesquisas trazem o enfoque sobre a criança e não com ela, sendo considerado um desafio ao pesquisador.

Utilizamos como técnica para interpretação dos dados a Análise Textual Discursiva na qual foram elencadas três unidades de análise e a partir daí constituímos as categorias possíveis de acordo com os dizeres das crianças. A partir das categorias elencadas em cada unidade, foram sendo revelados o que as crianças falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem.

A seleção e a utilização dos procedimentos metodológicos possibilitaram responder as questões propostas pela pesquisa. Através da observação participante, do diário de campo e da

filmagem, conseguimos acompanhar a rotina das crianças, suas ações diante dos espaços, as interações construídas com seus pares, com o meio, os adultos e consigo mesmo.

Utilizamos na primeira unidade de análise com o intuito de desvendarmos o que as crianças falam sobre os espaços da UEI, a entrevistas com o auxílio de um objeto lúdico. Para essa unidade, elencamos três categorias que sintetizam o modo como as crianças falam dos espaços da instituição: visão estrutural dos espaços, visão lúdica e a o espaço como interação. Nessas categorias as vozes das crianças ao falar dos espaços se reportavam em alguns casos a um olhar direcionado ao espaço físico, as quantidades de salas, ao detalhamento dos espaços pertencentes aquela estrutura.

Diante dos dizeres infantis, podemos afirmar que seus olhares sobre o espaço não se traduzem na sua estrutura física propriamente dita (paredes, piso, teto), mas, a uma completude de fatores que compreendem os materiais disponíveis, a mobília, a organização, as interações, os aromas, as cores, os brinquedos, as relações com os colegas e professora, entre outros possíveis, no qual se ampliam e tornam possíveis a abertura de uma visão lúdica dos ambientes.

Em outras situações as crianças retrataram o espaço apontando as brincadeiras possíveis em cada lugar. Já na visão do espaço como interação, encontramos falas direcionadas às relações de amizades construídas, aos sentimentos e também em relação ao estudar. Outro momento imprescindível foi o passeio pela UEI, em que as crianças realizaram com o objeto lúdico. Através dessa ação conseguimos perceber como as crianças concebem o espaço. Elas mostraram a cobra Jupira os espaços que elas mais gostavam, os ambientes que para elas trazem vivências significativas.

Na segunda unidade de análise, utilizamos a fotografia para as crianças registrarem seus espaços favoritos. O registro foi realizado em diversos locais e interpretado de acordo com o olhar da criança. Em algumas justificativas foi possível percebermos a relação de pertença entre criança e ambiente. Em outros casos, elas apontaram suas preferências relacionando-as com as brincadeiras possíveis de serem realizadas, ou mesmo por serem desafiantes e motivadores de atividades lúdicas.

Na terceira e última unidade buscamos, através do desenho, compreender como as crianças gostariam que fosse a UEI. Esse tópico de análise foi bastante revelador e através do agrupamento das informações, conseguimos formar quatro categorias. A primeira sugere o espaço como promotor do contato com a natureza, na qual as crianças apontaram possibilidades de tornar o espaço mais natural com a presença de plantas e flores. A outra se refere ao espaço como promotor de novas possibilidades, nessa categoria é refletido a produção de dois desenhos

que recomendam a construção de dois ambientes novos, um direcionado ao desenho livre com tintas e o outro a uma área de descanso.

A terceira categoria dessa unidade, nos revela que as crianças gostariam de ter um lugar aconchegante e ventilado. Através do seu desenho, elas denunciaram a realidade a qual vivenciam diariamente, onde convivem em um espaço que além de privar o contato com a natureza, priva também uma boa ventilação. Nesse caso, as crianças destacaram a presença de muitos ventiladores em seus registros, almejando um espaço mais frio.

E por último, as crianças anseiam por um espaço com mais brinquedos e promotor de interações. Nessa discussão elas destacaram a necessidade de um espaço com muitos brinquedos, mas também que fosse amplo, onde possam correr livremente, brincarem de diversas formas. Desejaram, ainda, um local que proporcione a interação com outras crianças que frequentam a instituição.

Ouvir as crianças, seus pontos de vista, o que pensam sobre determinado aspecto, não é algo rotineiro, comum por parte dos adultos. Nesse sentido, indagamos: A voz da criança é privilegiada na escola? Os espaços estão organizados de modo a favorecer a autonomia, independência da criança e o seu protagonismo? Essas interrogações nos possibilitam uma reflexão acerca da concepção de criança que defendemos e da necessidade de uma educação que respeite a infância, não de forma a suprir apenas as suas necessidades fisiológicas, de alimentação, moradia, mas, uma educação que as valorizem enquanto são crianças.

Através das múltiplas linguagens destacadas nesse estudo, as crianças falaram muito, de diversas formas e modos de ser, apontaram a escola infantil como lugar de pertença, um lugar de viver sua infância, com toda fantasia, inventividade, encanto, criatividade, descoberta, ludicidade, interações. Assim, esse estudo buscou valorizar a infância, escutando a criança e defendendo a ideia de que elas têm o que dizer, são competentes, têm prioridade em falar daquilo que vivenciam, do que almejam, suas angústias, tristezas e alegrias.

Essa pesquisa revela uma contribuição social ao valorizar a criança, ela traz à tona seus dizeres que muitas vezes são rejeitados na escola. Assim, deixamos aqui nossas contribuições os profissionais da educação, para que repensem suas práticas através da valorização das vozes infantis, pois estas somadas à observação atenta do educador possibilitarão conhecer melhor as crianças e suas necessidades.

Quanto aos espaços destinados à educação infantil, podemos observar que a realidade estrutural da grande maioria é inadequada para a ação das crianças. Devemos cobrar do poder público, políticas públicas que venham se concretizar como meta de garantir os direitos da criança por uma educação de qualidade. Contudo, não podemos esperar de braços cruzados que

essa situação seja resolvida, devemos buscar maneiras de ressignificarmos os espaços a fim de torna-los promotores de experiências e aprendizagens infantis.

Dessa feita, finalizamos nossas intenções afirmando que “[...] o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior” (MINAYO, 1994, p. 27). Concordamos com a autora, e pontuamos que iremos para casa, mas, retornaremos com novas problematizações oriundas desse estudo.

Nas últimas linhas dessa pesquisa, queremos externar nossa satisfação imensurável. Durante todo o processo evoluímos, crescemos profissionalmente e humanamente, pois a criança nos revelou bem mais que a pureza, nos mostrou suas capacidades, sua força, sua competência, além de nos fazer enxergar seus diferentes jeitos de ser criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. Goulart de. FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ALMEIDA, Lucielton. **Do campo das letras às letras do campo**: a apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças camponesas. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, POSEDUC, 2018.

ANDRADE, Fabiana. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. 2ª ed. Recife: Prazer de ler, 2014.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In.: FORMOSNHO, Júlia Oliveira; KISKIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**; tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BRASIL. Lei n. ° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 09 nov. 2018.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-32, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BORTOLOTTI, Sandra Cristina Motta. **O espaço na educação infantil: organização e uso**. Curitiba: Appris, 2015.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In.: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, R. K. do Nascimento. PERREIRA, A. L. da Silva. Primeiras iniciativas de Educação da Infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 – 1940). In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2015 CURITIBA. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015, p. 27797-27806. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16231_8814.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de Oliveira (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 9ª ed., 2007.

CARVALHO, Maria do Rosário; NUNES, Angela. Questões metodológicas e epistemológica suscitadas pela Antropologia da Infância. In.: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31º, 2007, Caxambu. **ANAIS...** Caxambu: ANPOCS, 2007. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st14-5/2893-carvalho-nunes-questoes/file>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Francisco M. Passos. **Narrativas da inclusão de um aluno autista**: as crianças e seus modos de fazer inclusivos no contexto escolar. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, POSEDUC, 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: escuta de crianças em pesquisa. Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia as Infância: pesquisa com criança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/ago. 2005.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino J. M. e PRADO, Patrícia D. (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In.: FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. – Campinas, SP; Autores Associados, 2009.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In.: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil**. 2016. 265f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_8c3b44682abe93fb0321f79406f9bdc8. Acesso em: 27 out. 2017.

FARIA, Ana L. Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In.: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISKIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In.: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídio para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB. 1998.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 272-257, ago./2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso: 02 dez. 2017.

FILHO, A. J. M. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: FILHO, Altino J. M.; PRADO, Patrícia D. (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In.: FILHO, Altino J. M.; PRADO, Patrícia D. (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**; tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Márcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147 – 165, jan./abril. 2014.

_____. Num Click: meninos e meninas nas fotografias. In.: FILHO, Altino J. M. e PRADO, Patrícia D. (Orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In.: FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. – Campinas, SP; Autores Associados, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JAUME, Maria Antônia Riera. O ambiente e a distribuição de espaços. In: ARRIBAS, Teresa Lleixà. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KARLSSON, J. K. Freitas. SILVA, I. Ribeiro. **A vez e a voz da infância**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In.: FORMOSNHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLOSINSKI, Daniele Vanessa. **Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação),

Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/692/1/KLOSINSKI.pdf>. Acesso: 31 out. 2017.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTINEAU, Stéphane. O pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau. In.: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEDEIROS, Emerson Augusto; AMORIM, Giovana C. Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3 n. 3 p. 247 – 260, set.-dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191 – 211, 2003.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do. **O currículo da educação infantil em Mossoró-RN**: uma investigação na perspectiva da Pesquisa-ação. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, POSEDUC, 2018.

NASCIMENTO, M. L. B. Pedrosa. Reconhecimento da Sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. Goulart de. FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. Ramos de; CRUZ, Vera. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010, p. 1-14.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In.: FILHO, Altino J. M. e PRADO, Patrícia D. (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In.: FORMOSNHO, Júlia Oliveira; KISKIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In.: FORMOSNHO, Júlia Oliveira; KISKIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2019.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

QUEIROS, E. C. M; **Vozes das crianças no processo de formação leitora**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, POSEDUC, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/COEDI, 1995. Disponível em: <http://65.55.183.103/att/GetAttachment.aspx?file=fe640dbe-baa7-4d78-9606-bc174270e44a.htm&ct=dG...> Acesso em: 10 fev. 2019.

SANTOS, S. Estanislau dos. ANJOS, C. Izidro dos. FARIA, A. L. Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa? **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158-175, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6587/7297>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. Visibilidade social e estudos da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino J. M. e PRADO, Patrícia D. (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, G. C; **Educação Infantil: imaginação e criatividade na atividade pré-escolar**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, POSEDUC, 2018.

SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero**. 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39238/Publico-39238.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 27 out. 2017.

SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças**. 2005. 175f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2386>. Acesso: 29 out. 2017.

SITTA, Kellen Fabiana. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil**. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2589>. Acesso: 25 out. 2017.

SOUZA, Erenice Jesus. **A escola vista pelas crianças:** uma análise das representações sociais da escola na voz (vozes) das crianças. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em educação, arte, história da cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

SOUZA, Solange Jobim. Re-significando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In.: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

TUSSI, D; **O espaço e o currículo:** conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM – Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6982/TUSSI%2C%20DORCAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 28 de outubro de 2017.

VYGTSKY. Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 2º Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In.: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil;** tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

