

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL -
UFRGS/MEC**

ANA LÚCIA WÜRFEL

**A CASA DE BRINCAR: UM PROJETO COLETIVO DE CONSTRUÇÃO DO
ESPAÇO PARA O FAZ DE CONTA COM CRIANÇAS PEQUENAS**

Porto Alegre

2016

Ana Lúcia Würfel

**A CASA DE BRINCAR: UM PROJETO COLETIVO DE CONSTRUÇÃO DO
ESPAÇO PARA O FAZ DE CONTA COM CRIANÇAS PEQUENAS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização
em Docência em Educação Infantil – UFRGS/MEC,
do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Leni Vieira Dornelles

Porto Alegre

2016

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Roberto, que é minha família, minha força, meu amor maior.

A Carmen Fosch por estender a mão e tornar possível eu chegar até aqui.

Aos amigos de fé Carmen e Ivone Knebel, Regina e Gentil Cunha da Silva, Liba Chagas, Carlos Valmorbida, Eduardo Zanette, Lutero Oliveira, Rodrigo Barelo, Aline Silva e Vanessa Reffiel, pelo incentivo, carinho e apoio nos momentos em que mais precisei.

A Bárbara Calegari, por tornar mais leve essa jornada e seu carinho incondicional.

A todos(as) colegas de curso, pela parceira de estudos e diálogos construtivos nos muitos fins de semana que nos encontramos na UFRGS.

Aos professores do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que me proporcionaram aprendizagens significativas em relação à qualidade na educação.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Leni Vieira Dornelles, pelo acompanhamento, apontamentos necessários e vários ensinamentos.

Às bolsistas Thamyres, Francielle e secretária Roseli, que não mediam esforços em atender às nossas solicitações durante o curso.

À direção e coordenação da escola onde realizei a pesquisa, por autorizar minha investigação e oferecer o apoio logístico para que fosse possível realizá-la.

A todos(as) colegas de trabalho, professores e funcionárias, que se colocaram à disposição para ajudar, estendendo a mão quando necessário e sendo parceiros(as) na ação maior: a revitalização da Casa do Pátio.

À colega Rita, minha companheira de turma, pela paciência, estímulo e força.

Aos pais das crianças, pelo voto de confiança e participação entusiasta na revitalização da Casa do Pátio.

Às crianças envolvidas na pesquisa, por me proporcionarem experiências incríveis durante sua realização e por ter me ensinado a ver o ambiente educativo com outros olhos, os de criança, além de reforçarem a crença na possibilidade de uma educação de qualidade e transformadora.

Casa com vida, pra mim, é aquela em que os livros saem das prateleiras e os enfeites brincam de trocar de lugar. Casa com vida tem fogão gasto pelo uso, pelo abuso das refeições fartas, que chamam todo mundo pra mesa da cozinha. Sofá sem mancha? Tapete sem fio puxado? Mesa sem marca de copo? Tá na cara que é casa sem festa. E se o piso não tem arranhão, é porque ali ninguém dança.

(Casa Arrumada – Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência em Educação Infantil - UFRGS/MEC intitulado: “A casa de brincar: um projeto coletivo de construção do espaço para o faz de conta com crianças pequenas” trata da organização do espaço de brincar numa instituição de Educação Infantil. Organiza-se sob a ótica de crianças pequenas. Investiga como estas percebem o pátio enquanto espaço onde realizam interações e aprendizagens, em especial na casa de brincar. Objetiva a escuta do que dizem, pensam e falam as crianças sobre *a casa de brincar no pátio externo* da escola. Atenta para quais contribuições podem surgir a partir das crianças, com vistas à proposta de qualificação do pátio da escola, em uma interação entre crianças, professora, funcionários e familiares. A pesquisa realizou-se em uma Escola Municipal Infantil da cidade de Novo Hamburgo, com uma turma de faixa etária de três anos. Fundamenta-se em autores como Thiollent (1985), Sarmiento e Pinto (1997), Sarmiento e Pinto (1997), Brougère (1997), Wallon (1998), Forneiro (1998), Kramer (2007), Vigotsky (2007), Dornelles (2001, 2005, 2012), Horn (2004, 2012), Barbosa (2009), entre outros. A metodologia, cunhada como pesquisa-ação, faz uso do diário de campo, observações participantes, conversas individuais e em grupos com as crianças. Serviu-se de fotografias, desenhos e construção de maquete, bem como da organização e reestruturação da casa do brincar da escola. Com a investigação foi possível concluir que, quando se trata do brincar no espaço do pátio, as crianças têm plenas condições de opinar sobre sua organização, indicando que objetos devem estar presentes e a disponibilização desses para dar conta dos seus desejos de brincar e suas necessidades de realizá-los em um espaço prazeroso. Observou-se também que, à medida em que se possibilitou às crianças falarem e se expressarem em diferentes linguagens sobre o seu entendimento de como deveria ser uma *casa de brincar*, essas se posicionaram sobre o assunto, o que levou o grupo a reestruturar esse local do brincar a partir de um projeto que integrou as crianças à comunidade escolar. Entende-se a partir da investigação que se faz cada vez mais urgente que o posicionamento das crianças frente àquilo que lhe é afeto na escola (a organização do pátio externo) deva ser cada vez mais levado em conta, pois isso ratifica a visão do que as crianças têm dos espaços que compõem sua vida na escola, de forma a valorizá-las como sujeitos ativos e capazes de mostrar que elas estão, desde muito pequena, atentas ao que acontece em seu ambiente escolar.

Palavras-chave: Espaço físico escolar. Educação infantil. Brincar. Interação com a comunidade. Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

Work Completion of the Specialization Course in Teaching in Childhood Education – UFRGS/MEC entitled "The play house: a collective project of building space for the make-believe with small children" deals with the organization of space to play in childhood education institution. It is organized from the perspective of young children. It investigates how they perceive the playground as an area where they perform interactions and learning, especially the play house. It aims at listening to what children say, think and talk about the house to play in the school playground. He notes that contributions may arise from the children, with a view to qualifying proposal of the playground, in an interaction between children, teacher, staff and family. The research took place in a Municipal Children School from Novo Hamburgo, with an age range of three years classroom. It is based on authors such as: Thiollent (1985), Sarmiento e Pinto (1997), Sarmiento e Pinto (1997), Brougère (1997), Wallon (1998), Forneiro (1998), Kramer (2007), Vigotsky (2007), Dornelles (2001, 2005, 2012), Horn (2004, 2012), Barbosa (2009), among others. The methodology, classified as action research, makes use of the diary, participant observations, and individual and in group's conversations with children. He used photographs, drawings and model building, as well as the organization and restructuring of the school play house. With the research, it was concluded that, when it comes to playing in the playground space, children are fully able to give an opinion on your organization, indicating that objects must be present and the availability of these to account for their desire to play and their needs to realize them in a pleasant space. It was also noted that, as in that enables children to speak and express themselves in different languages on their understanding of how it should be a play house, they positioned themselves on the matter, which led the group to restructure this place from a project that integrated the children to the school community. It is understood from the research that is increasingly urgent that the placement of children ahead to what is her affection at school (the organization of the playground) should be increasingly seen as this confirms the view of children they have spaces that make up your life at school, in order to value them as active subjects and able to show that they are from very small, attentive to what happens in their school environment.

Keywords: School physical space. Children education. Playing. Interaction with the community. Research with children.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Pátio da escola.....	15
Imagem 2 - A casa do pátio e armário de guardar brinquedos	15
Imagem 3 - Tartarugário.....	16
Imagem 4 - Croqui e Caixote Explorações pronto	17
Imagem 5 - Croqui e Batuqueiro pronto.....	17
Imagem 6 - Croqui e Xilofone de bambu pronto.....	18
Imagem 7 - Croqui e Cozinha de pallets pronta	18
Imagem 8 - Croqui e Móviles prontos.....	18
Imagem 9 - Mutirão para confecção de brinquedos no pátio	19
Imagem 10 - Croqui e construção de mandala	19
Imagem 11 - Casa do pátio	37
Imagem 12 - Leitura e Assinatura do Termo de Assentimento	39
Imagem 13 - Casa do pátio e menino fotografando casa do pátio.....	39
Imagem 14 - Desenhos construídos e sua representação.....	40
Imagem 15 - Desenhos construídos e sua representação.....	40
Imagem 16 - O brincar das crianças no pátio da escola	41
Imagem 17 - Construção da maquete	43
Imagem 18 - Construção da maquete na visão de um menino	43
Imagem 19 - Revitalização da Casa de Brincar do Pátio	44
Imagem 20 - Revitalização da casa de brincar	46
Imagem 21 - Equipe do mutirão	46
Imagem 22 - Menina brincando com a mãe na casa do pátio.....	47
Imagem 23 - Casa antes da revitalização.....	47
Imagem 24 - Pia e fogão doados durante a revitalização	47
Imagem 25 - Casa pronta após revitalização	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 O que me leva a questionar o espaço externo da escola?	10
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA	12
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO QUE CRIANÇAS PEQUENAS FREQUENTAM	20
3.1 O brincar	25
3.2 A organização dos espaços na Educação Infantil	29
4 ENTRE LUGARES PARA CONSTRUIR A INVESTIGAÇÃO – METODOLOGIA	33
4.1 A casa de brincar no pátio: onde o faz de conta também acontece.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICES	56
APÊNDICE A – Termo de Assentimento da Criança.....	57
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado.....	59
APÊNDICE C – Termo de Autorização	61

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil é um documento que analisa as contribuições de um grupo de crianças de três a quatro anos de idade, em uma escola municipal de Educação Infantil onde atuo como professora, na região metropolitana de Porto Alegre.

Pesquisando publicações de teses e dissertações¹, muitas dessas tratam sobre a questão dos espaços na instituição escolar de Educação Infantil, contudo o inédito de minha investigação está em mostrar que crianças, desde pequenas, são capazes de contribuir em processos que digam como pensam e desejam ter algumas coisas na escola e dizem respeito, como, por exemplo, a organização dos espaços externos da escola. Essas indicam, do seu modo, o que deveria ser levado em conta na hora de pensar e planejar a qualificação dos espaços externos onde interagem, brincam, estabelecem relações com seus pares e adultos, efetuam trocas de saberes e constroem conhecimento.

Venho estudando que a criança não apenas observa o que o mundo oferece a ela, mas tem a capacidade de criar e recriar, podendo dar outra interpretação sobre situações que se lhe apresentam. São sujeitos ativos e competentes que, através de diferentes linguagens e maneiras expressivas, tem condições de manifestar o que pensam e desejam sobre os lugares que compõem o seu cotidiano.

Daí algumas questões atravessam este TCC: O que na visão do grupo de crianças da faixa etária de três anos da escola pesquisada pode indicar para qualificar o espaço externo da escola de educação infantil? O que as crianças consideram prioritário na configuração do espaço escolar externo? Quais suas contribuições frente à sua revitalização? Qual o efeito de um trabalho conjunto entre crianças, professoras e comunidade escolar? Essas foram perguntas que necessitam ser respondidas, com vistas a se garantir a voz de sujeitos que estão se constituindo enquanto cidadãos, desde sua infância.

Alguns anos de atuação na Educação Infantil, trabalhados em diferentes instituições, fizeram-me perceber que a questão sobre a configuração dos espaços é algo de grande importância, quando se fala de qualidade em educação, principalmente quando esse é percebido e concebido não apenas como pano de fundo para a realização das atividades pensadas e propostas para as crianças, mas como um elemento instigador de diversas ações

¹ Em pesquisa no Lume e Sabi, observei que existem 2 dissertações, 1 tese, 6 TCCs de graduação e 1 TCC de Pós-graduação em Educação Infantil que tratam do espaço escolar externo.

por parte delas. Pode ser utilizado como um facilitador de aprendizagens e como um lugar de se estabelecer relações das crianças entre si e dessas com os adultos que com elas convivem.

1.1 O QUE ME LEVA A QUESTIONAR O ESPAÇO EXTERNO DA ESCOLA?

Em 2011, tive a oportunidade de participar de uma formação oferecida pela Diretoria Pedagógica do nível de Educação Infantil da SMED² de Porto Alegre, tendo como conteúdo de estudo a experiência de Pikler Lóczy³. A partir desse evento, fiquei particularmente interessada e atenta à questão da importância da configuração e organização dos espaços como facilitador do desenvolvimento infantil. Durante o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da UFRGS/MEC, a organização dos espaços como ambientes de aprendizagem também foi um item presente, assim foi possível discutir e fazer questões pertinentes aos tempos e espaços na escola e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Na metade do ano de 2015, especificamente no mês de julho, a direção da escola onde atuo como professora pautou a qualificação dos espaços externos como conteúdo de uma reunião pedagógica. A coordenadora da instituição informou que estava elaborando um plano de trabalho para qualificação e manutenção dos espaços externos da escola, pois a EMEI estaria recebendo a subvenção de verba de um vereador da cidade. Informou ainda que inicialmente seriam comprados duas caixas de areia de madeira para serem colocadas no pátio e propôs que a equipe docente, em duplas, pensasse e planejasse outras possibilidades para compor o ambiente, colaborando também com a sua qualificação.

Na reunião acima referida, a professora Carolina Boscardini Bittencourt, a convite da direção, apresentou seu TCC no Curso de Especialização em Docência da UFRGS/MEC, intitulado “Proibido Não Tocar: encantamentos de uma instalação sonora na Educação Infantil” (BITTENCOURT, 2014). A partir das explanações e considerações do que foi exposto pela professora Carolina, na perspectiva de qualificação do espaço externo escolar, foi discutida em grupo a necessidade de modificações neste espaço, pensando que poderia se

² Secretaria Municipal de Educação.

³ Lóczy é o nome da rua, em Budapeste onde se localiza o Instituto com o mesmo nome que funciona desde 1946. Após a Segunda Guerra Mundial, Emmi Pikler, médica pediatra, assume a coordenação da instituição criada para acolher crianças órfãs e/ou abandonadas. Durante décadas, Emmi Pikler e sua principal colaboradora Dr^a Judit Falk (dentre outras) constroem outra referência de atenção à criança: “As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de Educação Infantil”. Desde então o Instituto vem acumulando estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças pequenas e criado aportes para a observação e o reconhecimento das competências e das necessidades básicas das crianças de 0 a 3 anos no sentido de garantir-lhes as melhores condições de bem-estar físico e psíquico (DAVOGLIO, 2014).

tornar um lugar melhor de estar e brincar e um ambiente propício para experiências diversas e interações significativas.

A partir dessas ideias de se modificar os espaços externos para dar conta de novas possibilidades de estar, brincar e interagir, fui delineando cada vez mais o tema a ser desenvolvido em meu TCC, ou seja, sobre a organização dos espaços na instituição de Educação Infantil. Mais tarde, a partir do que foi coletivamente debatido, pensado, construído e colocado em prática por adultos, em relação à proposta de qualificação do pátio da escola, encaminhei minha investigação sob a organização do espaço escolar externo: o pátio, sob a ótica de crianças pequenas.

Para entender as percepções das crianças acerca de seu espaço escolar e acolher as suas proposições foi preciso fazer um olhar e uma escuta sensível sobre o que as elas iriam manifestar, entendendo que através de diferentes linguagens é que as crianças encontram meio de comunicar o que percebem, veem e sentem. Com o desejo de organizar o trabalho de modo que as crianças colocassem seus pontos de vista sobre a organização do pátio da escola foram, então, realizados encontros, conversas individuais e em grupo, desenhos, fotografias e construção de uma maquete do que deveria ter no pátio revitalizado de nossa escola.

Para dar conta da organização do trabalho de análise deste TCC, meu estudo é apresentado em capítulos, sendo que, na introdução, para chegar à investigação, atento para o como cheguei a definir a pesquisa; no capítulo 2, com a contextualização do espaço de pesquisa, apresento a contextualização do espaço externo da instituição escolar onde realizei a mesma; no capítulo 3 contextualizo a Educação Infantil como o espaço que as crianças frequentam e brincam; por isso deve ser devidamente organizado para garantir aprendizagens e interações positivas para as crianças; no capítulo 4, apresento a metodologia, ou seja, como foi conduzida a pesquisa, o que foi relevante e considerações das crianças durante os encontros realizados; ainda nesse capítulo, apresento o que foi apontado como mais significativo pelas crianças: a ressignificação da casa do pátio como elemento de garantia da qualificação das ações e interações delas com a comunidade escolar, em prol da construção de um espaço de faz de conta ou a casa de brincar; por fim, no capítulo 5, as considerações finais, indicam quais conclusões foram possíveis acerca do que vivenciei enquanto pesquisadora *com* crianças pequenas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma EMEI⁴, localizada na grande Porto Alegre e lugar onde atuo como professora. A instituição foi fundada em 1980, sendo que o terreno estava inicialmente indicado para ser uma área de lazer para a comunidade, mas, por interesse e mobilização de um vereador e sua esposa, que eram membros atuantes do Rotary Club⁵ da cidade, foi destinado para a construção de uma creche. Nessa década, as creches eram vinculadas aos órgãos de assistência social e saúde, referendando a visão assistencialista que se tinha com relação à infância.

O assistencialismo, como termo vulgar, remete a práticas clientelistas e personalistas, em que direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor de retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada, ou seja, é uma forma preconceituosa de conceber o atendimento à Educação Infantil, quando se trata do segmento mais pobre da população (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 34).

O que rompeu com essa prática em nosso país foi a Constituição de 1988, pois reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, deixando esta de estar vinculada à política de assistência social e passando a integrar a Política Nacional de Educação. Posteriormente, em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reafirmou o direito da criança e do adolescente à educação, o direito ao acesso e permanência em escola pública e gratuita perto de seu domicílio e assegurou à criança de zero a seis anos de idade o direito de atendimento em creche e pré-escola. E, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, apesar de ainda não obrigatório, mas especificou que crianças de 0 a 3 anos frequentariam creches e as de 4 a 6 anos seriam atendidas em pré-escolas, sendo, ambas, partes da rede de ensino. Na LDB, Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), está definido: “Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014, p.21).

⁴ Escola Municipal de Educação Infantil.

⁵ O Rotary consiste na voluntária agremiação de homens do comércio, cuidadosamente, escolhidos entre os diferentes ramos de atividade comercial, por meio de um processo tendente a eliminar a concorrência e tem por fim assegurar em cada um dos seus membros o desenvolvimento de uma nova energia, susceptível de ser aplicada em proveito da comunhão comercial e social (AMARANTE, 1973).

Com a mudança na LDB - Lei n 9.394/96, a instituição, ainda denominada creche, passou a fazer parte da Secretaria de Educação e Desporto, sendo necessária uma nova organização e uma nova designação, passando então para a de Escola Municipal de Educação Infantil.

A supervisão e acompanhamento pedagógico da EMEI pesquisada é realizada pela secretaria acima citada, que se utiliza das Diretrizes Curriculares Educação Infantil e Parecer 20 para orientar o planejamento e ação das propostas de trabalho nas escolas da rede. Além destes documentos, a escola também faz uso do Regimento Escolar, que indica a ação de cada um(a), do PPP – Projeto Político-Pedagógico e dos Planos de Estudos, para referendar seus planejamentos e ações. Somam-se a esses documentos outros tantos que, após longas batalhas e disputas políticas, tornaram-se referência para quem trabalha com educação, especificamente a infantil. Um deles é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que mobilizou a área de pesquisa, professores e prefeituras, criando um padrão de onde partir para educar crianças de 0 a 6 anos.

Na escola estudada, as turmas são divididas por faixa de idade, sendo denominadas de FE⁶. As crianças de 2 a 3 anos frequentam a turma denominada FE2 (Faixa Etária 2) e crianças de 3 a 4 anos frequentam a FE3 (Faixa Etária 3). No ano de 2015, em particular, foi criada uma turma que atendeu crianças de 2 a 4 anos conjuntamente. Essa turma recebeu uma denominação diferente: FE Integrada. O atendimento é dividido em turnos, existindo a possibilidade das crianças frequentarem meio turno (manhã ou tarde) ou turno integral, sendo prioritariamente oferecidas vagas em turno integral às crianças cujos pais comprovem que estão trabalhando. Em todos os turnos é desenvolvido uma rotina de ações e atividades que cotidianamente contemplam: chegada/ acolhimento, alimentação, higiene (escovação dos dentes), brinquedo livre, atividades do projeto da turma e pátio. Para as turmas integrais existe ainda o momento do descanso, pois essas ficam em torno de 8h a 9h na escola. Segundo o Plano de Estudos da instituição: “Durante nossa rotina, estamos sempre nos deparando com o *tempo* e o *espaço*, ou melhor, estamos determinando a hora e o lugar para o nosso fazer e o fazer das crianças” (EMEI [...], 2014a, p. 12). No ano de 2015, foram 54 crianças matriculadas ao todo.

⁶ Significa Faixa Etária, denominação de turmas por estruturação e distribuição de idades, na rede municipal de Novo Hamburgo.

A metodologia utilizada para organizar o trabalho pedagógico é de *projetos*⁷ e, além daqueles trabalhos construídos e desenvolvidos com as turmas, existem outros projetos mais amplos, que visam atingir toda a escola e todas as crianças, e estão relacionados a temas como: educação ambiental, biblioteca e psicomotricidade relacional.

O PPP⁸ da instituição encontra-se devidamente formalizado e escrito, estando expresso nele os princípios teórico-metodológicos que devem pautar as ações pedagógicas: a afetividade, o desenvolvimento da sustentabilidade do ser, favorecimento das experiências lúdicas e o convívio com a natureza. Ainda, é reafirmado num documento construído recentemente, o Plano de Estudos⁹, como se refere:

A EMEI [...], a partir de uma construção coletiva junto ao grupo de professores, famílias, funcionárias, equipe diretiva e crianças, adotou como princípios educativos: a afetividade como viés da interação entre todos os que formam esta comunidade escolar; a *ludicidade* como prática efetiva da infância; a solidariedade, a socialização, a autonomia, a responsabilidade, o respeito para com as diferenças; as parcerias para a realização do trabalho nesta instituição e o *desenvolvimento da sustentabilidade do ser* a todos os envolvidos com a escola, na busca e vivência de formas diferentes de estar e viver no mundo. (EMEI [...], 2014a., p. 5, grifos meus)

O Plano de Estudos é também um documento referência para o que se deve levar em conta na hora de planejar a rotina e as atividades com as crianças, sendo que nele estão relacionados os conteúdos, indicando o caminho para se alcançar o que está pautado na proposta pedagógica. Os referidos documentos orientam as ações pedagógicas na escola.

Com relação à configuração do pátio, espaço externo da EMEI pesquisada e disponibilização de materiais, utensílios para serem usados no mesmo pode-se verificar o seguinte por meio da imagem de suas dependências:

⁷ A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo. Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. Ao aproximar-se do objeto de investigação, várias perguntas podem ser feitas e, para respondê-las, serão necessárias as áreas de conhecimento e as disciplinas (BARBOSA; HORN, 2008, p. 40).

⁸ Projeto Político-Pedagógico – De acordo com o Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009: “É o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas” (BRASIL, 2009, p. 6).

⁹ Documento que compõe o currículo de conhecimentos que serão desenvolvidos nos planejamentos, a partir do que está exposto no plano político pedagógico da escola. (EMEI [...], 2014b, p. 06).

Imagem 1 - Pátio da escola

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 2 - A casa do pátio e armário de guardar brinquedos

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O local é onde são guardados alguns brinquedos de pátio como: baldes, pazinhas, panelas, talheres, potes, bacias, bolas, cordas, entre outros. Este não é trancado, apenas fechado por uma grade fina de ferro, sendo que, quando as crianças utilizam esse pátio, podem abrir e pegar o que desejam para brincar. No documento Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 27), no que diz respeito aos padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado à Educação Infantil encontramos o seguinte:

Sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados.

A ideia do *tartarugário* (Imagem 3) surgiu no ano de 2012, quando foi organizado um projeto sobre tartarugas com uma das turmas da escola. Segundo o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 93): “O pátio é o 1º observatório da natureza e sua disposição e o cuidado dos adultos em relação a ele favorece a criação de atitudes de cuidado e responsabilidade com o que nos rodeia”. Essa também é uma ideia que também se defende na EMEI em questão, pois se tenta,

através de diversas práticas, passar para as crianças que se deve ter uma relação íntima com a natureza, preservando e cuidando dela com afeto.

Imagem 3 - Tartarugário



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O espaço da escola é considerado de porte pequeno e, mesmo com um número reduzido de crianças que frequentam a instituição e profissionais que ali estão lotados, as ações, tanto corporais quanto pedagógicas, muitas vezes ficam limitadas. Um problema que encontra-se na escola, tendo em vista a beleza natural do seu espaço físico como mostrado nas fotos acima, é a falta de uma área coberta para que as crianças possam usar o pátio também em dias de chuva, precisando ficar o dia ou o turno todo na sala-referência; outro é a localização da escola, que fica ao lado de um arroio que, em dias de muita chuva, transborda e ameaça alagar a escola, podendo expor tanto as crianças quanto os adultos a situações críticas de perigo, pois a força e volume de água são grandes e também existe a possibilidade de doenças que a água contaminada pode causar ao invadir diferentes espaços da escola.

Em 2015, a equipe diretiva e a equipe docente da EMEI propuseram a discussão da reorganização do espaço externo da escola – o pátio –, indicando que a escola receberia uma verba para qualificá-lo. Também indicou que seria construído um projeto para essa ação, com a justificativa de colocar em prática a ação norteadora da proposta pedagógica da escola, a “Sustentabilidade do Ser”¹⁰. Após debate no grupo, foi concluído que o pátio deveria ser revitalizado para garantir qualidade. Após alguns encontros, em que foi possível conversar mais aprofundadamente sobre o assunto, fazer

¹⁰ *Sustentabilidade do ser* é um dos princípios educativos adotados pela escola e entendido como a ação maior da Proposta Pedagógica. A partir dessa ação é que outras são geradas. Esse princípio foi assumido como *O desenvolvimento da sustentabilidade do ser a todos os segmentos da escola, valorizando as experiências lúdicas e o convívio com a natureza na interação entre crianças e adultos com vistas a uma forma diferente de estar e viver no mundo* (EMEI [...], 2014b, p. 08).

constatações e pensar em propostas de objetos que pudessem qualificar esse ambiente, levando em conta segurança e qualidade de interações, foram aprovadas as seguintes propostas: xilofone de bambu, cozinha de pallets¹¹ com utensílios doados pelas famílias, cavalete de batucar, móbile de chocalhos, móbile de retalhos de tecidos diversos, caixote de explorações e mandala¹². As famílias foram comunicadas da proposta e sobre os encaminhamentos desse projeto, bem como convidadas a colaborarem, sendo realizado um *mutirão*¹³ para confecção coletiva dos objetos propostos pelas crianças e professoras. Por meio das imagens a seguir é possível conferir os croquis¹⁴ e as possibilidades (objetos) pensadas e construídas:

Imagem 4 - Croqui e Caixote Explorações pronto



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 5 - Croqui e Batuqueiro pronto



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

¹¹ *Pallet* (do francês *palette*) é um estrado de madeira, metal ou plástico que é utilizado para movimentação de cargas.

¹² A mandala, cujo termo sânscrito que significa “círculo” ou “completude”, é um yantra circular que simboliza o Universo, bem como representa a procura pela paz interior, procura essa que é representada pelos padrões entrelaçados e que têm como finalidade a própria orientação do pensamento, uma vez que auxiliam a meditação. Disponível em < <http://www.dicionariodesimbolos.com.br/mandala>>

¹³ Qualquer mobilização de indivíduos, coletiva e gratuita, para execução de serviço que beneficie uma comunidade.

¹⁴ Croqui significa desenho rápido ou bosquejo e não pressupõe grande precisão ou refinamento gráfico – embora haja croquis muito apurados, verdadeiras obras de arte. De modo geral, não representa uma ideia acabada ou coletiva, mas uma experiência individual, de descoberta e experimentação, como a pintura ou a escultura. Há croquis que se aproximam do desenho infantil e da sua liberdade de expressão única. O croqui também pode ser entendido como a primeira fase do projeto" (CAU/BR, [s.d.]).

Imagem 9 - Mutirão para confecção de brinquedos no pátio



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 10 - Croqui e construção de mandala



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO QUE CRIANÇAS PEQUENAS FREQUENTAM

A educação sempre esteve, de algum modo, presente em todos os tempos e todas as sociedades, pois através dela, nas mais variadas práticas, é que se transmitiam valores, ideias e cultura de cada povo, acontecendo em espaços e ambientes diferentes. Nos povos primitivos e comunidades tribais, a educação era algo informal, acontecendo através da tradição oral, de mitos e também ritos, caracterizando transmissão de cultura através da imitação dos gestos e fazeres dos adultos, sendo algo marcado por Aranha (1996, p. 27) como uma aprendizagem “para a vida e por meio da vida”.

Atenta à historicidade da infância e aos modos de educação das crianças, observa-se que em muitas sociedades as crianças não tinham um espaço institucionalizado de aprendizagem, mas ao conviver de maneira coletiva e diretamente com os adultos, aprendiam nas situações de seu cotidiano em diversos espaços. Também que tampouco eram seguidas normas sobre isso, pois tudo se dava de maneira que atendesse às suas necessidades. Segundo Aranha (1996, p. 15):

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade.

De algum modo, diferentes sociedades sempre deram conta de passar conhecimentos que produziam, de geração para geração, através das suas culturas e educação. Através dessa dinâmica, onde as trocas de saberes e vivências geravam conhecimentos é que os mais velhos passam seus entendimentos acerca da vida, hábitos, costumes, valores, etc., para as crianças. De acordo com Barbosa (2009, p. 41):

Os grupos sociais sempre propiciaram modos de educar e cuidar as crianças que expressavam suas concepções políticas e religiosas, seus hábitos e suas tradições. Isto é, as sociedades sempre organizaram ambientes, formais ou não-formais, para garantir a sua manutenção e continuidade.

A preocupação com o atendimento de crianças fora da família iniciou em nosso país com um caráter assistencialista, marcado pelo surgimento e implantação da “roda dos expostos” ou “roda dos excluídos”. Segundo Marcílio (2000, p. 52):

O sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casa de família, como era o costume, na falta de outra opção. Assim procedendo, a maioria das criancinhas morriam de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas.

No Brasil esse tipo de instituição de assistência direta à criança passou a se estabelecer no século XVIII, mais precisamente no ano de 1726, conforme afirma Marcilio (2000), sendo a primeira “roda” criada na cidade de Salvador/Bahia. Segundo Silva (2011), sobre essa questão, indica que “toda uma estrutura assistencial foi montada pela Igreja, com a participação da sociedade, para o atendimento dos expostos: amamentação pelas amas de leite, adoção pelas famílias, internamento, educação, inserção ao trabalho e casamento para as moças”.

No que diz respeito à instituição de atendimento às crianças, observa-se que o surgimento de instituições de Educação Infantil está associado ao aparecimento da escola e também do pensamento pedagógico moderno, que ocorreram entre os séculos XVI e XVII, conforme Bujes (2002). Segundo Cerisara (1999, p. 13),

[...] o avanço acerca da necessidade dessas instituições de caráter educativo distinto do espaço escolar, familiar e hospitalar não foi natural, mas historicamente construído, uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da criança, do adolescente e da mulher por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e de representantes de órgãos públicos devido às grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família, em especial nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

No Brasil, observa-se que a entrada da mulher no mercado de trabalho e as novas configurações familiares foram alguns dos significativos motivos que delegaram a responsabilidade de cuidar e educar as crianças pequenas para outras instituições, que não a família, uma delas a escola, que se destina a relações de ensino-aprendizagem, sendo a segunda instituição de socialização e aprendizagem na vida das crianças. Esta configura-se como um espaço que é de convivência e experiências, mas não é um lugar de concepções neutras. Conforme Luckesi (2001, p. 30), “A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”. Segundo Bujes (2002, p. 14):

As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar a partir da revolução industrial. Devemos lembrar, no entanto, que isso também esteve

relacionado a uma nova estrutura familiar, a conjugal, na qual pai/ mãe/ seus filhos passaram a constituir uma nova norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna.

Um significativo marco de mudança para a Educação Infantil foi a Constituição de 1988, que coloca a criança como sujeito de direitos e as creches e escolas passam a ser de responsabilidade da área da educação e não só mais da assistência. Antes disso, creches eram vinculadas aos órgãos de assistência social e saúde e as pré-escolas poderiam estar vinculadas à educação. Na década de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo Artigo 53 reafirma o direito da criança e do adolescente à educação, com vistas ao desenvolvimento pessoal pleno, ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e assegura, entre outros, o direito ao acesso e permanência em escola pública e gratuita perto de seu domicílio e o Artigo 54, inciso 4º, assegura à criança de zero a seis anos de idade o direito de atendimento em creche e pré-escola.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 – instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ainda não obrigatória, especificou que crianças de 0 a 3 anos frequentariam creches e crianças de 4 a 6 anos pré-escolas. Isso com certeza foi uma grande modificação no que diz respeito à valorização, consideração e respeito com crianças pequenas enquanto sujeito que precisa de cuidados, mas também precisa de experiências e vivências.

Apesar de a Constituição de 1988 e do ECA de 1990, garantirem o direito da criança pequena à educação, essa somente foi sistematizada com a LDB 9.394/96. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu os níveis e as modalidades de educação e ensino no Brasil. A novidade foi a educação infantil ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BOGATSCHOV; MOREIRA, 2009, p. 8).

Somaram-se a esses documentos outros tantos que, após longas batalhas e disputas políticas, tornaram-se referência para quem trabalha com educação, especificamente a infantil como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), que mobilizou a área de pesquisa, professores e prefeituras, criando um padrão de onde partir para educar crianças de 0 a 6 anos; os *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (1998),

documento construído para a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas; os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006), que contém referências de qualidade para a educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, baseados na igualdade de oportunidades educacionais que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010), que tem por objetivo orientar sobre o que deve ser observado na organização de propostas pedagógicas na educação infantil; e o *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*, que revisou e atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, incorporando avanços na política, na produção científica e movimentos sociais na área. Esses e tantos outros, visam qualificar o trabalho com crianças pequenas.

A Educação Infantil nasceu da necessidade da sociedade equacionar demandas de diversas ordens: política, econômica e social. Inicialmente, essa etapa de educação esteve voltada para um atendimento assistencialista, depois compensatório ou preparatório e atualmente, segundo o Parecer nº 20/2009 “[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”.

Mesmo com reconhecimento recente, conquistas significativas já foram alcançadas, pois o objetivo dessa etapa de ensino deixou de ser apenas *cuidar*, sendo ampliado para *o educar*. Assim, numa perspectiva voltada para qualidade na educação de crianças pequenas, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica,

[...] deve objetivar o “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, evidenciando a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público. A avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual, acontecendo de forma sistemática e contínua (BRASIL, 2006, p. 32).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que uma proposta pedagógica para a mesma deve

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

O documento denominado “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares”, encomendado pelo Ministério da Educação em 2009, afirma que a criança deve ser o cerne do estabelecimento educacional. Nesse sentido, segundo Brasil (2009, p. 09), a Educação Infantil possui três funções, quais sejam:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos.

Cada função explicita o que ser considerado e cumprido quando se for exercer a prática, entendendo que “a articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias” (BRASIL, 2009, p. 09).

O currículo na Educação Infantil deve tratar de práticas que articulem as experiências das crianças com os saberes culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, visando promoção de um bom desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos, sendo “o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades”, como um item relevante as DCNEIs¹⁵ (BRASIL, 2010, p. 12), quanto à organização de Espaço, Tempo e Materiais.

É durante os primeiros anos de vida que se constroem as estruturas básicas de pensamento, iniciam-se os mecanismos de interação com o ambiente e com a sociedade, e adquire-se a noção da própria identidade. Por isso, a intervenção e a gestão das instituições responsáveis pela formação no âmbito da educação infantil têm a seu cargo uma tarefa profissional de grande transcendência humana e social (ARRIBAS, 2004, p. 15).

Segundo esse conceito é possível reconhecer que as instituições de educação infantil têm enorme responsabilidade com a educação de crianças, desde a mais tenra idade, enquanto sujeitos sociais, históricos e de direitos, criando condições para que as

¹⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

mesmas tenham um desenvolvimento digno e sadio, fazendo com que se tornem verdadeiros cidadãos.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente (GALVÃO, 1995, p. 43).

É num emaranhado de situações, ações, emoções que as crianças se desenvolvem, vão se apropriando do mundo que as cerca, realizando trocas com os que estão a sua volta e estabelecendo relações de aprendizagem com objetos, adultos e outras crianças. Tudo isso num espaço e ambientes.

3.1. O BRINCAR

O brincar tem grande importância nos diferentes tempos de vida das crianças; aqui trato especificamente dos primeiros anos de vida, pois é através de vivências lúdicas que a criança começa a interagir com o outro ou em grupo, iniciando assim sua vivência social e deixando de se ver como o centro de tudo. Segundo Brougère (1997, p. 98): “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem”. Para Fortuna (2004), o ser humano já nasce com as condições prévias para brincar, mas a brincadeira não nasce pronta, necessitando ser desenvolvida.

O nascedouro do brincar está na experiência do fenômeno transicional, área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, representando a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe, para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. Materializa-se em objetos que não fazem parte do corpo da mãe, embora não plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa. O ursinho, a fralda que acompanha o bico, o travesseiro ou cobertorzinho exemplificam os objetos transicionais; surgem entre 4/6 meses e desaparecem em torno dos 5/6 anos (FORTUNA, 2004, p. 06)

Ainda Brougère (1997, p. 98):

A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou algumas semanas, brinca por iniciativa própria. É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança.

O brincar é aprendido, sendo sua ação uma atividade que toma considerável tempo das crianças, sendo considerado importante para um bom desenvolvimento infantil, pois é uma atividade profunda e desafiadora e de acordo com Moyles (2002, p. 20), ainda, “[...] garante que o cérebro – e nas crianças quase sempre o corpo – fique estimulado e ativo”. Segundo essa autora, as crianças brincam para resolver conflitos e ansiedades, também colaborando no desenvolvimento da confiança em si mesmo e nas capacidades que se tem. Reside aí a razão pela qual brincar torna-se uma atividade prazerosa, já que “em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e a aprendizagem” (MOYLES, 2002, p. 21).

Fazem parte do brincar: a brincadeira, o jogo, o brinquedo e a atividade lúdica. Muitos usam os três como sinônimos no âmbito escolar, tratando-se de um engano, pois cada uma dessas palavras possui especificidades enquanto definição. Friedmann (1996, p. 12) esclarece:

[...] brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada: jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras: brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar: atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1996, p. 12).

O jogo, o brinquedo e a brincadeira foram mais valorizados na educação com a introdução de uma nova concepção de infância e educação. Isso iniciou no século XIX, a partir das ideias de autores como Frederico Froebel, Maria Montessori, Célestin Freinet, Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vigotsky. No campo da psicologia, existem inúmeros estudos sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento infantil, sendo citado Vigotsky, que observou que é através do brinquedo que a criança faz suas maiores aquisições de conhecimento.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 2007, p. 130).

Vygotsky trata do *sociointeracionismo* sobre desenvolvimento e aprendizagem. O fato do ser humano viver em sociedade e partir das relações que se estabelecem nela com objetos pertinentes a mesma é que favorece sua evolução e aquisição de novos conhecimentos.

Para Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento, despertando processos evolutivos que não poderiam ser efetivados de outra maneira. É preciso pois, ajudar a criança em seu processo de desenvolvimento. Para entender melhor a postura do autor soviético e o que ela sugere quanto a questões educativas, é necessário recordar três de seus conceitos básicos: *Nível de desenvolvimento atual*: o que cada criança é capaz de fazer em cada momento e sem nenhum tipo de ajuda. [...] *Nível de desenvolvimento potencial*: o que cada criança é capaz de fazer se recebe ajuda, de maneira apropriada, de um adulto ou de outra criança. [...] e *Nível de desenvolvimento proximal*: situação ambiental criada pelo adulto ou por outras crianças que facilita a descoberta, a aprendizagem e, como consequência, o desenvolvimento cognitivo da criança (ARRIBAS, 2004, p. 41).

Para Horn (2004, p. 71), “o brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, como, por exemplo, as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, enfim de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais”.

Para tal, quando o brincar é oportunizado de maneira qualificada, seja na organização dos espaços onde vão acontecer, no tempo dedicado para isso, nos materiais e brinquedos oferecidos, etc., pode se tornar algo prazeroso, interessante, que instigue significativas experiências e diversas aprendizagens na Educação Infantil. Assim, as DCNEIs (BRASIL, 2006) orientam que “as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as *interações* e a *brincadeira*”. Sobre isso, importante é a reflexão que aponta Dornelles (2001, p. 108), segundo a qual “talvez seja o momento de resgatarmos o prazer de estar brincando junto, afetos, solidariedades, compreensões que só as brincadeiras com o outro podem nos proporcionar”.

Variadas práticas e teorias apontam que jogando ou brincando a criança aprende, assimilando assim conceitos e valores do mundo que a cerca, sendo o jogo, o brinquedo e a brincadeira elementos constituintes da “cultura lúdica”, que, segundo Brougère (1997, p. 50), é

[...] uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (essa lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica).

Perceber o brincar como um acontecimento importante no dia a dia das crianças foi fundamental para garantir qualidade na Educação Infantil. Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 72):

Educadores e pesquisadores especializados na primeira infância já reconheceram há muito tempo que a brincadeira é essencial ao crescimento e ao desenvolvimento. Brincar é natural para as crianças pequenas e deve ser reconhecido como um uso importante do tempo delas, e não como algo secundário ou opcional.

Nesse sentido, conhecer e aprofundar conhecimento sobre o brincar, na perspectiva de utilizá-lo como recurso para proporcionar diversas aprendizagens, faz-se fundamental quando se deseja colaborar com a qualidade na Educação Infantil e contribuir na construção de cidadãos e sujeitos autônomos e criativos.

O brincar, na infância, favorece a construção de uma personalidade. Se o desejo for educar crianças autônomas, capazes de organizar brincadeiras criativas e espontâneas, que não questionem, constantemente, “quantos passos posso dar”, dever-se-á ter presente a ideia de que o brincar é construtor de novas aprendizagens e de interações muito significativas, principalmente na infância, uma etapa tão importante de seu desenvolvimento (HORN *et al.*, 2012, p. 11).

Por fim, não é possível deixar de falar sobre o jogo simbólico e sua importância na infância, pois, quando a criança brinca, usa da imaginação para fazer aquilo que é impossível em função da idade, representando situações reais da cultura em que vive, fazendo isso através de ações imaginárias, vivendo assim o faz de conta ou brincar de continha¹⁶.

A brincadeira de faz de conta ocupa um lugar de destaque no cotidiano infantil, dentro e fora da escola. Em grupo ou sozinhas, nos parques, praças, pátios e, mesmo, em casa, basta prestarmos atenção para vermos que, para a criança, quase tudo é brincadeira, é fantasia, é mentirinha, é imitação. É assim que elas se relacionam (Vamos brincar?), que resolvem seus conflitos, que pensam o mundo, que aprendem e se desenvolvem (SANTOS, 2012, p. 111).

Vygotsky (2007, p. 126) afirma que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Segundo Vygotsky, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal

¹⁶ Termo usado pelas crianças da escola onde trabalho, para definir o faz de conta.

na criança, sendo elemento importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, pois

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brincar é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brincar, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brincar está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brincar (VYGOTSKY, 2007, p. 130).

O brincar imaginativo e faz de conta é um brincar abrangente que pode acontecer em qualquer lugar. Porém, existe a necessidade de oferecer itens que possibilitem o brincar individual e social.

O brincar de faz de conta, normalmente, é garantido na sala de aula, no pátio, na casa, onde a família, o(a) educador(a) estrutura um espaço que resgate a possibilidade de se poder brincar em pequenos grupos e longe do olhar sempre vigilante do adulto (DORNELLES, 2001, p. 106).

Acima de tudo, tanto a creche quanto a pré-escola (assim como qualquer outro espaço educacional), para ser verdadeiramente local de produção, aprendizado, cultura e experimentação sociopolítica, deve ser concebido e construído como um lugar de ação em vez de palavras, uma verdadeira “oficina de fazer com as próprias mãos” (RINALDI, 2013, p. 126).

3.2 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de constatações acerca da importância do brincar, foi possível identificar o quanto é significativo assegurar que esse acontecimento constitui a Educação Infantil, em *tempos* e *espaços* pensados conforme necessidades e interesses de nossas crianças, sendo isso realizado através de diferentes vivências e experiências, que deverão estar em conformidade com o artigo 9º da Resolução nº 05/ 2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definindo que "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]", visando interação criança/ criança e adulto/ criança, construção da autonomia, realização de produções,

diálogo e negociação, ação criativa, exploratória e de representação verbal, ou por meio da escrita, ou do desenho, respeito ao ritmo e interesse das crianças e espaço com material necessário e adequado.

Um espaço com ambientes propícios e preparado para o brincar é algo muito importante, pois assim as crianças vão se sentir convidadas a fazer explorações e interações diversas, bem como vivenciar experiências que contemplem diferentes linguagens. As múltiplas linguagens¹⁷ contribuem ao desenvolvimento integral da criança, oportunizando que cada uma expresse a si mesma e conheça o ambiente onde está inserida.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 21-22):

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Já para Wallon (1998, p. 30),

[...] o desenvolvimento da pessoa [se dá] como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. *As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente* (grifo meu).

Na sequência, o autor (1998, p. 31) sustenta que

[...] no estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, *que se dá por meio das interações sociais*, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas (grifo meu).

Wallon considerou que a construção do sujeito se dá a partir de significativas interações com o meio. Esse autor propôs um estudo das condutas infantis, desejando entender as relações entre criança e seu ambiente, em cada fase de seu desenvolvimento.

¹⁷ [...] as linguagens são saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares. (BRASIL, 2009, p. 84)

De acordo com Horn (2004, p. 35):

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem influencia as condutas das crianças pequenas de forma distinta, isto é, enquanto alguns incitam o movimento, por exemplo, outros trarão uma mensagem de mais tranquilidade e repouso.

O professor então deve ser o mediador entre crianças com objetos de conhecimento, organizando espaços e situações de aprendizagens que associem recursos materiais com os conhecimentos e capacidades que as crianças têm. Ao professor cabe garantir um ambiente com variadas possibilidades de exploração e obter conhecimento, seguro e com experiências educativas e sociais variadas. A importância da interação entre os pares e da organização dos espaços é papel do professor.

Segundo Wallon (1998, p. 27):

Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento.

Os espaços que se constituem dentro do contexto da Educação Infantil, então, devem ser preparados *para* criança e *com* as crianças, respeitando o direito que elas têm de buscar construir a sua autonomia, sua identidade, bem como o seu próprio conhecimento.

Para a criança, 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 olhar, 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 (FORNEIRO, 1998, p. 231).

Desse modo, a criança dá significado ao espaço por meio da interação com odores, sabores, cores, como nos desafia a pensar Horn (2004).

O espaço de brincar e estar externo é chamado comumente de pátio, sendo percebido como espaço para descarregar as energias, mas também pode ser planejado como um lugar de experimentar e ambiente educativo, buscando interações,

comunicação e experiências sensoriais, expressivas e corporais também nesse espaço da escola. Isso intima relação com buscar e garantir qualidade nos recursos a serem utilizados para desenvolver práticas educativas e sociais com crianças pequenas. Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 264):

O espaço de brincar deve conter uma grande variedade de brinquedos e equipamentos próprios para a idade e que estimulem uma brincadeira que faça uso de todo o corpo assim como das habilidades de manipulação. Ele deve se adaptar aos humores das crianças a qualquer hora do dia – àquelas que se sentem enérgicas, às que se sentem tranquilas, às que querem ficar sozinhas e às que se sentem sociáveis.

Sobre a questão da organização dos espaços na educação é que se diferencia espaço de ambiente, sendo espaço o que se relaciona a algo físico, relacionado a objetos, materiais e mobiliário e ambiente diz respeito ao espaço físico mais as relações que constituem e se dão no mesmo. Segundo Forneiro (1998, p. 252),

[...] é preciso organizar os espaços de maneira que permitam o descanso e, ao mesmo tempo, espaços que permitam uma atividade intensa e enérgica. Espaços para estar com outros e espaços para estar sozinho ou isolado. Espaços que sejam muito semelhantes ao lar e com muitos elementos familiares, para não notem tanto a “ruptura afetiva”, e espaços que “rompam com seus esquemas”, que despertem a sua curiosidade por serem incomuns.

Muitas são as variáveis, mas levando em conta esses fatores na hora de pensar nos espaços a serem construídos e revitalizados é que se pode garantir qualidade nas interações e bom desenvolvimento das crianças.

4. ENTRE LUGARES PARA CONSTRUIR A INVESTIGAÇÃO – METODOLOGIA

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

(Aquarela – Toquinho)

Início o capítulo com a epígrafe acima, que me inspira para tratar da metodologia escolhida, como aponta o autor acima, pensando em uma estrada que me cabe como professora conhecer ou ver o que virá. O meio para fazer a investigação é o de pesquisa-ação – essa foi a opção deste TCC, com vistas a aprofundar de maneira participativa e prática as ações das crianças, de modo a construir junto a elas um novo saber sobre a questão da configuração do espaço externo escolar: o pátio. Para tal, juntos – pesquisadora e crianças – realizamos diversas atividades visando dar conta de que com elas se podia entender sobre o que pensam e falam em relação ao externo da escola infantil.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças da turma de faixa etária de 3 anos, pois senti necessidade de fazer uma escuta sobre algo que sempre considerei importante na educação: a organização dos espaços. Como vinha observando no curso de especialização a importância de estudos voltados para a sociologia da infância, na perspectiva de indicar ser relevante percebermos, enquanto professores(as), que é urgente e necessário considerarmos as crianças, aqueles sujeitos com quais convivemos e trocamos saberes, conhecimentos, afetos, etc., como “[...] seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes” (RINALDI, 2013, p. 235). Também porque assim estaria sendo oportunizada a me perceber como professora pesquisadora, no sentido de poder fazer um olhar para além dos saberes empíricos, mas qualificar minha práxis a partir de estudos sobre assuntos que permeiam a Educação Infantil, lugar ao qual me dedico a tentar fazer o melhor para garantir qualidade no cuidar e educar crianças pequenas.

Segundo Freire (1996, p. 85), “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Estudos da criança e pesquisa com crianças tem sido o foco da sociologia da infância, sendo Marcel Mauss o estudioso da Sociologia da Infância na década de 1930. O campo da sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional e vem sendo amplamente debatido a nível nacional, por se tratar de pesquisas baseadas em referenciais teórico-metodológicos, que defendem a escuta do que tem a dizer as crianças nas pesquisas que enfocam as infâncias e as culturas infantis. Nesse sentido, Corsaro (2011) afirma que ver através de uma perspectiva sociológica é considerar não só os processos de socialização, mas também a apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças sendo necessário perceber as crianças atores sociais plenos. Ainda para Corsaro (2011, p. 31): “[...] as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural”. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 78):

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Uma questão importante na pesquisa com crianças é como esta é vista e considerada, sendo a relevante participação dela o que atribui “uma importância acrescida na história de construção de conhecimento acerca da infância, de forma a ultrapassar velhos mitos acerca da (in)competência das crianças” (DORNELLES; FERNANDES, 2012, p. 2).

Na atualidade, a criança é vista como produtora e reprodutora de cultura. Produtora porque ao entrar em contato com a cultura do espaço escolar, ela se apropria a partir dos conhecimentos que ela já tem sobre o mundo, sobre as relações, sobre as interações que ela teve oportunidade de vivenciar. Assim, dar vez e voz àqueles(as) que por muito tempo foram considerados sujeitos reprodutores de cultura, chegavam na escola vazios de conhecimentos e aprendizagens e o(a) professor(a) tinha que dar conta de ensinar tudo para eles é fundamental quando se tem presente que são sujeitos ativos e capazes.

Segundo Kramer (2007, p. 15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Para pensar uma pesquisa que considere a criança em sua potência de participação é preciso entender a infância como uma criação da sociedade e que foi através de sua valorização que se percebeu o quanto é importante se ter um olhar mais apurado no que diz respeito a tudo o que acontece nesse espaço de tempo de vida das crianças. Desde bem pequenas, para entender como se desenvolvem, se relacionam, aprendem, lidam com suas hipóteses sobre tudo o que os cercam e também seus quereres, afetos, medos, etc.

O que se deve levar em conta quando se pesquisa com crianças é que se faz imprescindível conseguir se despir de certezas sobre o que foi afirmado e pesquisado sobre infâncias e das crianças até o momento, pois se trata de ver sob os olhos das crianças e não sobre o que já foi conceituado ou afirmado sobre elas pelos adultos. Assim afirmam Dornelles e Bujes (2012, p. 5):

[...] o que nos interessa, ao pensar a infância, não é absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças.

Observa-se ainda, de acordo com Barbosa (2009, p. 22), que:

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências.

Seguindo esse conceito, é possível perceber que quando se fala em criança e infância é preciso usar o plural, pois não existe uma única definição para um ou outro

termo, já que se faz necessário superar o que se produziu sobre a infância e entender que,

[...] existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, armadas, etc. (DORNELLES, 2005, p. 72).

Ao se colocar a criança como sujeito efetivo da pesquisa científica é preciso entendê-la como sujeito ativo nas ações e atividades de coleta de dados. Os dados que foram produzidos a partir da pesquisa aqui exposta foram gerados na observação participante, com auxílio de filmagens, fotografias e anotações no diário de campo. Como instrumento de captura das imagens, fiz uso da máquina fotográfica e do telefone celular. Para Martins Filho (2011, p. 101), “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”. Para tratar das informações sobre o tema pesquisado, fiz uso de um caderno de campo, onde fazia os registros e anotações cotidianas. Foram realizados cinco encontros com as crianças, nos quais com elas conversava individual ou coletivamente, fazia desenhos e construção de uma maquete.

Se quisermos que elas cresçam como cidadãos ativos e participativos, entretanto, precisamos aceitar que mesmo às crianças menores deveria ser dada a oportunidade de expressar suas opiniões e sua parte na tomada de decisões, tão logo elas tenham competência para tanto (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 24).

Existem alguns desafios no caminho da pesquisa com crianças, como a necessidade de permanente interlocução entre as diferentes áreas de estudo, para que possa ser possível abrir caminhos de contínua interação epistemológica com outras áreas científicas.

4.1 A CASA DE BRINCAR NO PÁTIO: ONDE O FAZ DE CONTA TAMBÉM ACONTECE

[...] não me falta casa
só falta ela ser um lar
não me falta o tempo que passa
só não dá mais para tanto esperar.

Imagem 11 - Casa do pátio



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A casinha aqui apresentada pretende nos auxiliar a pensar na maneira como são ofertados os espaços de brincar na escola, pois esses explicitam na sua proposição e organização da proposta pedagógica, concepção de criança e infância, oferta de situações de aprendizagem, entre outros aspectos. Particularmente, a casinha aqui apresentada, segundo as crianças da pesquisa, está querendo ganhar vida e, para que isso aconteça, é preciso ser revitalizada.

As crianças que estão na imagem acima entendem que lugar ocupa a casa no imaginário infantil, algo relacionado ao seu *habitat*, como ensina Brougère (1997). Mas para que um *habitat* possa oportunizar interações significativas para as crianças é preciso estar devidamente mobiliado e equipado. Segundo o autor (1997, p. 48):

A representação da casa, portanto deve se submeter a um princípio superior vinculado ao seu papel na atividade lúdica da criança. A casa pode ser uma simples forma que lembre o ambiente familiar, o ambiente normal da criança, o que, frequentemente, ocorre nos brinquedos de estimulação, ou pode ser suporte real da brincadeira, aquilo com que se espera que o usuário brinque, por exemplo, forma que organiza o tema de uma atividade de faz de conta.

Seguindo esse conceito, é possível perceber que faltam elementos para um brincar de qualidade na casa do pátio da escola pesquisada, percebendo na imagem duas crianças dentro da mesma, sendo que quando questionadas sobre o que estavam fazendo a menina respondeu: “eu tô fazendo papá prá ele profe, ele é meu filho”. Com essa fala é possível perceber que elas estão “fazendo de continha” que são uma família, mas as condições onde acontece essa cena podiam ser mais ricas e o ambiente mais favorável à imaginação. Para Brougère (1997, p. 49): “Brinca-se com a casa de boneca ou com uma

boneca na casa. Para isso é preciso um objeto que represente (grosseiramente ou delicadamente ou até com um grande luxo) uma casa”.

Seguindo, faço o registro as expectativas, reflexões e práticas desenvolvidas ao longo do caminho de pesquisa desenvolvida *com* crianças da escola onde atuo como professora, a respeito de suas observações sobre o pátio, lugar de grande afeto para as crianças, onde brincam, aprendem e realizam interações diversas.

Nessa investigação foi oportunizado às crianças diferentes formas de expressarem suas leituras, considerações, gostos e quereres a respeito da organização do pátio da escola, através de uma escuta sensível sobre o que tinham a dizer. Assim iniciamos o que vou chamar de parceria na busca de respostas para algumas indagações: O que na visão do grupo de crianças da faixa etária de três anos da escola pesquisada pode indicar para qualificar o espaço externo da escola de educação infantil? O que as crianças consideram prioritário na configuração do espaço escolar externo? Quais suas contribuições frente à sua revitalização? Qual o efeito de um trabalho conjunto entre crianças, professoras e comunidade escolar? Essas foram perguntas que necessitam ser respondidas, com vistas a se garantir a voz de sujeitos que estão se constituindo enquanto cidadãos, desde sua infância.

Para Rinaldi (2013), as crianças precisam ser vistas como seres ativos, competentes e fortes e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes. Sendo a pedagogia da escuta uma ferramenta de compreensão, por parte do adulto, das teorias interpretativas que as crianças fazem do mundo ao seu redor. Segundo Rinaldi (2016, p. 236): “Escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor do ponto de vista e da interpretação do outro”.

Dei início a uma parceria na investigação com uma roda de conversa, onde informei sobre a pesquisa, explicando que quando não sabemos uma coisa, mas queremos muito saber, precisamos encontrar uma maneira para buscar respostas. Expliquei que eu estava fazendo uma pesquisa, que era sobre o pátio da escola e precisava de ajuda deles (as). Também que se alguma criança não quisesse fazer parte estava tudo bem. Depois li e entreguei o “Termo de Assentimento da Criança” (Anexo 1) para cada um(a) assinar. As crianças ouviram atentamente o que eu tinha a dizer e fizeram o registro de seu consentimento.

Imagem 12 - Leitura e Assinatura do Termo de Assentimento



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A aceitação ou não em participar deve ser inequívoca e expressamente manifesta por palavras ou por gestos, observada no decorrer de todo o procedimento que envolve a criança. A presença de um adulto de sua confiança no momento do convite para a pesquisa possibilita a ela maior segurança e, conseqüentemente, maior liberdade para se manifestar contrariamente, caso assim deseje. Convém à criança participar da pesquisa na companhia de amigos, pares ou familiares. Estes podem ou não participar da investigação. O importante nesta situação é que a permanência de pessoas conhecidas diminui para a criança o caráter ameaçador das experiências desconhecidas (SIGAUD *et al.*, 2009, p. 03).

Logo após fiz um breve relato sobre o projeto de qualificação do pátio, que estava sendo construído pelas equipes docente e diretiva da escola.

Imagem 13 - Casa do pátio e menino fotografando casa do pátio

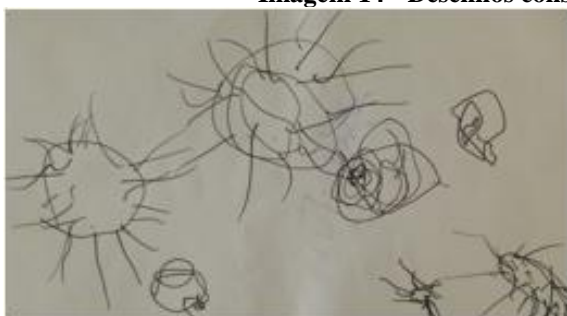


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Uma das atividades propostas foi pedir que as crianças fotografassem qual o lugar de que mais gostam no espaço externo. Muitas tiraram foto da casa do pátio e comentaram que era preciso “arrumá-la”. Segundo Kramer (2007, p. 12), no caso da pesquisa com crianças, “a fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a *situação em que vivem*”.

Também foram realizados desenhos sobre o que foi conversado em relação ao espaço externo e novamente destaque da casa do pátio, sendo que após desenharem foi perguntado o que estava ali representado e apareceram as seguintes falas:

Imagem 14 - Desenhos construídos e sua representação



"A mamãe, o papai e a filhinha estão na casinha fazendo papá prá filhinha. Eu sou a filhinha."



"Eu queria que tivesse bonecas lá no pátio. Ai eu ia brincar de casinha"

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A maneira como uma criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar e sentir, nos mostrando, quando temos olhos para ver, como está se organizando frente à realidade, construindo sua história devida, conseguindo interagir com as pessoas e situações de modo original, significativo e prazeroso, ou não. A ação da criança ou de qualquer pessoa reflete enfim sua estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional (OLIVEIRA; BOSSA, 1994, p. 23).

Imagem 15 - Desenhos construídos e sua representação



"Botei a minha filhinha na cama. Tem que tê cama na casinha do pátio"



"Eles tão brincando de papai e filho lá na casinha"

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os desenhos, as pinturas e as realizações expressivas das crianças não apenas representam seus conceitos, percepções e sentimentos em relação ao meio, como também possibilitam ao adulto sensível e consciente uma melhor compreensão da criança (NICOLAU, 1995, p. 14 apud FERREIRA, 1998, p. 41).

Em outro momento, realizando observações acerca do que brincavam as crianças com as quais realizei a pesquisa, pude perceber que o seu brincar girava em torno de atividades relacionadas com movimento, envolvendo o corpo, como: correr, pular, subir ou descer de objetos de forma lenta e rápida, atividades pertinentes ao interesse da faixa etária. Outra maneira, bem marcante, demonstrava situações de criação e realização do “faz de conta”. O jogo simbólico era realizado no chão do pátio mesmo, onde as eram preparadas comidas, bolos, pizzas e outros alimentos com baldes, pás e areia. Várias crianças se dirigiram a mim, oferecendo o que haviam preparado e dizendo:

“Come meu bolo, é de morango”.
“Eu fiz uma pizza pra ti”.
“Quer provar o meu papá, profe?”,
“Vô fazê uma comida pra ti tá profe?”.
“Eu fiz uma comida pra ti que nem a minha mãe faz pra mim lá na minha casa”.

Estavam explícitas ali maneiras de vivenciar o jogo simbólico, fazendo referência ao que vivenciam em casa. Ali acontecia a brincadeira “de continha” e assim o faz de conta ganhava vida, oportunizando as crianças viverem papéis que os adultos, geralmente o pai ou a mãe, desempenham na vida real, porém na brincadeira ainda é ensaio para elas.

Imagem 16 - O brincar das crianças no pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No dia em que realizei observação do que as crianças fazem no pátio, pude fazer também algumas conversas individuais, sendo que busquei dialogar com algumas crianças sobre seus gostos sobre o brincar no pátio e percepções acerca da casa que fica nesse espaço. No excerto que segue, é possível identificar indicação da revitalização da casa do pátio:

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer na escola?
 Menino: Eu já brinquei de médico.
 Pesquisadora: E você gosta de brincar de médico?
 Menino: Uhum. Eu também gosto de brincar de bebês.
 Menino: É porque eu gosto de brincar dessas coisas.
 Pesquisadora: O que você mais gosta de brincar no pátio da escola?
 Menino: De carrinho.
 Pesquisadora: Você acha que as crianças podem brincar na casa que tem no pátio da escola?
 Menino: Não, não dá pra brincar.
 Pesquisadora: Por que você acha isso?
 Menino: Porque tem um monte de coisas atiradas lá.
 Pesquisadora: O que precisa ter na casa do pátio para as crianças poderem brincar?
 Menino: Tem que botar brinquedo dentro. Uma pá, uma coisa de fritar batatas e outras coisas.
 Pesquisadora: Que coisas?
 Menino: Panela, fogão.

No próximo excerto, assim as crianças se manifestam sobre o pátio:

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer na escola?
 Menina: Brincar.
 Pesquisadora: E o que você mais gosta de brincar no pátio da escola?
 Menina: Fazer bolo.
 Pesquisadora: Você acha que as crianças podem brincar na casa que tem no pátio da escola?
 Menina: Não.
 Pesquisadora: Por que você acha isso?
 Menina: Tem que botar um monte de brinquedos lá. Tem que arrumar a casinha.
 Pesquisadora: O que precisa ter na casa do pátio para as crianças poderem brincar?
 Menina: Um monte de brinquedos.
 Pesquisadora: Que brinquedos você acha que falta ter lá?
 Menina: Eu queria bonecas pra brincar de mamãe e filhinha.

O assunto principal nas rodas de conversa sobre o brincar no pátio, sendo comentado que foi a casa do pátio, seja porque a mesma estaria só servindo de depósito de objetos, sobre estar suja e cheia de areia, era um lugar feio. Percebi que isso incomodava as crianças, pois em algumas das suas falas: “não tem nada lá dentro da casinha do pátio”, “precisa colocar porta e janela lá”, “a gente queria brincar com os

bebês na casinha do pátio, mas não dá”, “tem que arrumar a casinha, colocar fogão, geladeira” ou ainda “a casa do pátio é muito feia”.

Na proposta de construção de maquete do pátio na perspectiva de espaço que as crianças consideraram o que seria ideal para estar e brincar também foi posto a questão do jogo simbólico e organização de ambientes que dessem conta de efetivamente acontecer essa possibilidade de brincar.

Imagem 17 - Construção da maquete



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na sequência de imagens abaixo, um menino complementa o que já havia sido organizado na maquete por outras crianças, um espaço de brincar de casinha onde foi colocado panelas, cadeira, mesa, bonecas. Ele faz uma referência ao brincar de casinha com os objetos pertinentes a um ambiente *brincável*, com elementos fundamentais para a realização do jogo simbólico.

Imagem 18 - Construção da maquete na visão de um menino



Menino escolhendo objetos



Menino vendo possibilidades na maquete



Menino organizando espaço que indica brincar de casinha (faz de conta)

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Por fim, percebendo o que estava posto, mais que nas entrelinhas, pelas crianças, ou seja, a urgente modificação da casa de brincar do pátio, considerando colocar lá móveis, utensílios e objetos que dessem conta de um brincar de *continha* de casinha com mais qualidade na oferta, foi por mim proposto a revitalização da mesma, assumindo junto a minha turma o desafio de transformar e cuidar desse espaço de brincar. Essa proposta contou com ajuda e colaboração dos colegas e pais de toda a escola, desde a limpeza, pintura, doação de utensílios e bonecas, até confecção de móveis e cortinas. Estabelecer parcerias com colegas e comunidade escolar foi fundamental, pois necessitamos uns dos outros para colocar em prática nossas teorias a cerca da educação. Exemplo disso é as mudanças concretas que ocorreram na casa do pátio.

Segue imagem de fotografias do que foi feito em relação à revitalização da casa de brincar no pátio:

Imagem 19 - Revitalização da Casa de Brincar do Pátio



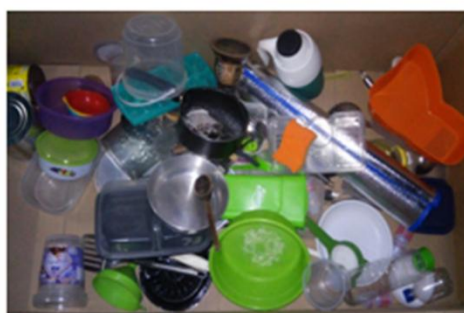
Funcionária da escola lavando a casa antes de pintar



Pai de um aluno pintando a casa do pátio



Mesa e cadeira feitas por pai de aluna para ser colocada na casa do pátio



Utensílios doados por famílias das crianças para serem colocada na casa do pátio

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O pedido de colaboração dos utensílios para a *nova casa* era no sentido de trazer objetos que já não usassem em casa, correspondendo à realidade das crianças, pois como afirmam Goldschmied e Jackson (2006, p. 47):

O equipamento da cozinha deve consistir em itens reais, e não de brinquedo, que as crianças possam identificar com o que têm em casa. É claro que isso deve refletir a amplitude da diversidade cultural, em relação à preparação da comida e às formas de comer [...].

Os autores acima citados também afirmam que é preciso deixar a criança fazer suas opções e organização na hora do brincar, pois “acima de tudo, o Cantinho Caseiro deve sempre parecer atraente e ordenado, (mas não obsessivamente), para estimular o brincar individual e social” (GOLDSCHMIED; JACKSON (2006, p 47).

As imagens falam por si mesmas, indicando que as ações realizadas após a coleta de dados foram propostas no sentido de fazer uma devolução para todas as crianças da escola, sendo significativo a participação de todos(as): crianças, famílias, direção, professores e funcionários. Cada um(a) fez, na sua condição, alguma contribuição e isso fez toda diferença. Por isso concordo com Wallon (1998), quando afirma que cada fase na vida da criança tem um colorido próprio e para que um arco-íris de possibilidades positivas se efetive, é preciso dar condições para:

[...] o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo domínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente (WALLON, 1998, p. 43).

Para finalizar, foi realizado um mutirão para dar conta de fechar as propostas de qualificação do pátio e também finalizar a revitalização da casa de brincar do pátio, que tantas vezes aparecera nas vozes das crianças como aquilo que mais fazia falta para seu brinquedo de faz de conta, ou seja que a casa de brincar fosse um projeto coletivo de construção do espaço para o faz de conta com as crianças pequenas pesquisadas.

Imagem 20 - Revitalização da casa de brincar



Familiars lixando e limpando o telhado



Familiars pintando o telhado



Pais arrumando internamente a casa



Pai confeccionando floreira para casa

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 21 - Equipe do mutirão



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesse dia, uma criança que acompanhava sua mãe, após mobiliarmos a casa do pátio, convidou-a para brincar, mostrando que estávamos no caminho certo e do como a casa ficou depois de revitalizada, observávamos o quanto essa propiciava uma maior condição para o jogo simbólico acontecer.

Imagem 22 - Menina brincando com a mãe na casa do pátio



Menina fazendo café para sua mãe

Menina pedindo para mãe alcançar a caneca



Menina servindo café "de continha" para a mãe
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Enfim, a casa de brincar do espaço externo do pátio antes e depois da pesquisa e revitalização:

Imagem 23 - Casa antes da revitalização



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 24 - Pia e fogão doados durante a revitalização



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 25 - Casa pronta após revitalização



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

É possível perceber as mudanças na casa de brincar do pátio a partir da escuta sobre o que disse um grupo de crianças. As questões trazidas por elas oportunizaram um novo olhar para um espaço que, por ser de uso coletivo nas instituições de Educação Infantil, entre outras, muitas vezes não é prioridade sua organização e cuidado. A ressignificação desse ambiente de estar e brincar oportunizou significativas aprendizagens para todos e também se tornou um efetivo convite ao brincar de faz de conta.

Pode-se entender com tudo isso que:

Para estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso é dado a toda gente (BASTIDE, 1974, p. 174).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma época de grandes questionamentos e mudanças de paradigmas, onde ser e fazer transforma-se de forma rápida, envolvendo diferentes aspectos e exigindo de quem é professor(a) uma postura mais atenta de pesquisador(a), questionador(a) e aberto(a) para novos modos de pensar e agir em educação das crianças pequenas, particularmente aquela voltada para crianças pequenas: a Educação Infantil. A escola, enquanto instituição educacional, também participa de um processo de reformulação do seu fazer pedagógico, sendo essa, na especificidade da Educação Infantil, um lugar onde atualmente se ampliam as responsabilidades, se observa o dever de acolher, atender especificidades e colaborar no processo de desenvolvimento de crianças desde bem pequenas. Isso significa uma necessidade de reavaliar o papel do(a) professor(a), pois desde a mais tenra idade, todos(as) que por ela passarem receberão marcas para a vida, seja na sua constituição enquanto sujeitos, seja na formação enquanto cidadãos, seja, enfim, na sua construção enquanto pessoa.

Enquanto professores(as) do presente temos uma importante responsabilidade na constituição de valores éticos e na construção da autonomia de todos(as) aqueles(as) com quem trabalhamos e convivemos, para que os(as) mesmos(as) sintam-se sujeitos ativos e capazes de muitas realizações no mundo.

Um desafio atual dos espaços de convivência e educação coletivos é proporcionar ambientes externos que favoreçam vivências individuais e coletivas, sendo essas instigantes, desafiadoras e que proporcionem contínuo desenvolvimento. Também que se esteja atento à escolha dos materiais e mobiliários adequados para cada faixa de idade, entendendo que isso favorece significativas interações.

É preciso estar atento a tudo que se refere à constituição do ambiente escolar, desde suas concepções pedagógicas, tipo de gestão, currículo, concepções que se tem de infância, criança e que espaços e ambientes são oferecidos para estar, viver e aprender, pois isso indica a intencionalidade para o público com o qual se trabalha, bem como a visão de homem e sociedade que se está construindo.

A preocupação desta pesquisa foi trazer à tona uma reflexão sobre a caracterização dos espaços escolares na perspectiva de um maior comprometimento com a qualidade no trabalho que se pensa e se propõe às crianças pequenas da escola pesquisada e a necessidade de se efetivar práticas diferenciadas que pudessem viabilizar a mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem, instigando assim o exercício

da reflexão, da experiência desafiadora e a interação das crianças com seus pares e com os adultos.

Convivendo com crianças pequenas, pude observar que elas manifestavam um grande interesse em realizar atividades diversas, onde o brincar, tanto individual quanto coletivo, tiveram especial interesse e valor. Assim sendo, foi preciso acolher essa manifestação e planejar ambientes que fossem sempre um convite a essa e outras atividades, permitindo diversas ações voltadas ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e possibilidade de realização do jogo simbólico.

O brincar é uma ação aprendida pelas crianças e tem fundamental importância em seu desenvolvimento, uma vez que proporciona, além de prazer e satisfação, um meio pelo qual, através de experiências diversas, podem melhor se relacionar com sua cultura e realizar diferentes aprendizagens. O jogo simbólico, por sua vez, é uma ação valorosa para crianças pequenas, pois ajuda-as a compreender o mundo em que vivem/convivem e interagir no mesmo, também a comunicar o que pensam, sentem, desejam e enfrentar medos e ansiedades ou ainda manifestar alegrias e satisfações. Por tudo isso, torna-se significativo criar momentos e espaços na Educação Infantil, onde o brincar de faz de conta seja instigado e realizado.

Perceber a infância como momento único, que tem suas especificidades e necessidades próprias foi fundamental, pois esse é um tempo na vida de cada sujeito que deve ser dedicado a ser criança, brincar, conviver com a natureza, relacionar-se com outras crianças e adquirir infinitos conhecimentos, tudo isso num ambiente que garanta qualidade, segurança e higiene adequadas.

O caminho traçado para desenvolver a pesquisa foi longo, com certas dificuldades, mas através de parceria de todos, da escolha teórica, da reflexão sobre as referências oficiais disponíveis, da escolha metodológica que envolvesse a pesquisa com crianças, foi possível fazer a diferença na educação dessas crianças pequenas. Mais que seguir as regras e normas que fundamentam a organização dos espaços da Educação Infantil, foi preciso dar conta de, *com as crianças*, dialogar sobre o assunto que dizia respeito – a casa do brincar. Também foi preciso construir uma proposta para melhor organizar o espaço do brincar na escola, visando fazer emergir a escuta sobre o que diziam, apontavam, sugeriam as crianças acerca do seu brincar no pátio da escola. Assim pude mostrar, ao longo dessa pesquisa, a confiança no seu potencial das crianças, que essas são sujeitos de direitos, ativos e capazes de indicar as possibilidades de organização do seu espaço de brincar.

A pesquisa, enfim, pôde mostrar que, estando atento aos ditos das crianças sobre o pátio externo da escola ou à casa de brincar, só foi possível realizar grandes modificações quando se esteve voltado a um projeto coletivo de construção do espaço para o faz de conta com crianças pequenas.

6. REFERÊNCIAS

- AMARANTE, A.P. **Contribuição à história do Rotary Club no Brasil**. Rio de Janeiro: Cooperativa Brasil Rotário, 1973.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARRIBAS, Teresa Lleixà. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASTIDE Roger. **Brasil: terra de contrastes**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1974.
- BITTENCOURT, Carolina Boscardini. **Proibido Não Tocar: encantamentos de uma instalação sonora na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2014.
- BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva (artigo). **Políticas Educacionais para o Atendimento à Infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar e educar**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminar_o8/_files/hWvZXIMc.doc>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 17 abr. 2016.
- BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF: 2006.
- BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer Nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Secretaria de Educação Básica – MEC/ SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUJES. M. I. E. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAU/BR – Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. **Croqui**. [s.d.] Disponível em: <<http://arquiteturaurbanismotodos.org.br/croqui/>>. Acesso em 10 abr. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. Especial, p.11-21, jul./dez.1999.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

DAVOGLIO, Adriana. Regina Becker destaca importância da primeira infância. In: PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. **/Educação**. [notícias] Publicado em 24 nov. 2014. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=174228®INA+BECKER+DESTACA+IMPORTANCIA+DA+PRIMEIRA+INFANCIA>. Acesso em: 07 abr. 2016.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Glâdis E. (orgs). **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre. Artmed, 2001, p. 101-108.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira & BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira & FERNANDES, Natalia. As marcas da dialogicidade nos estudos da criança luso-brasileiros – notas introdutórias. **Simpósio Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Portugal, 2012. Disponível em: <<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

EMEI [...]. **Plano de Estudos**. Novo Hamburgo, 2014a.

EMEI [...]. **Projeto Político-pedagógico**. Novo Hamburgo, 2014b.

- FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1998.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-282.
- FORTUNA, Tânia. **A Reinvenção da Infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <http://www.abrinquedoteca.com.br/artigos_integra2.asp?op=1&id=9>. Acesso em 22 jul. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).
- GOLDSCHINIED, Elinor; JACKSON, Sonia; tradução: Marion Xavier. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeryer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. Tradução: Gabriela Wondracek Link, Porto Alegre: AMGH, 2014.
- HORN, Cláudia Inês. [et al.]. **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- KUHLMANN JR., Moisés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância, construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.
- LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCÍLIO, Maria Luisa. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.
- MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: MARTINS FILHO, Altino José;

- PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças**: à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia A. (orgs.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RINALDI, Carla. Ensaio e contribuições. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Micheli (orgs.). **Crianças, espaços, relações**. Como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Vamos brincar? In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SIGAUD, Cecília Helena de Siqueira; *et al.* Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. In: **Rev Esc Enferm USP**. 2009; 43(Esp 2), p. 1342-1346. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe2/a34v43s2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- SILVA, Robson. A assistência caritativa a infância abandonada e desvalida na cidade de São Paulo no século XIX. **Antíteses**, v. 4, n. 8, p. 963-976, jul./dez. 2011
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- UHLE, Àgueda Bernadete. **Comunhão Leiga**: O Rotary Club no Brasil. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, (Tese de Doutorado em Educação), 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Assentimento da Criança



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Assentimento da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um responsável. Se tu quiseres mesmo participar dessa pesquisa e ajudar neste trabalho, podes dizer isso a eles e também desenhar e/ou escrever o seu nome nesse papel. Mas saiba que tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir.

O que será feito?

- Nós vamos nos encontrar algumas vezes na tua sala e no pátio, pois eu irei observar a rotina de vocês: o momento da roda de conversas, as brincadeiras do pátio, entre outras situações das quais tu e teus colegas estiverem participando.
- A gente também vai se encontrar algumas vezes para conversar em roda de conversa. Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e mais alguns colegas da tua sala. Essas conversas poderão acontecer na tua sala ou em algum outro lugar tranquilo da escola – sala de referência e pátio – em que a gente possa conversar.
- Enquanto tu estiveres conversando na hora da roda junto com os teus colegas e com a professora eu vou gravar as falas de quem estiver conversando para depois poder ouvir novamente.
- Tudo o que eu gravar nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.
- As tuas falas vão ser utilizadas na pesquisa. Mas eu não vou usar o teu nome real se você não quiser. Nas pesquisas, as pessoas costumam inventar um nome diferente para que ninguém as reconheça e assim elas podem falar a vontade sobre o que pensam.
- Eu não vou conversar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares durante as conversas na roda e atividades propostas.
- Não existem respostas certas ou erradas, pois vamos conversar sobre situações que vocês vivem aqui na escola, como brincadeiras, imagens, desenhos, pátio, entre outras.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta

(teu nome completo) aceito participar. Assinatura ou desenho da
criança_____.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos pais e/ou responsáveis

A proposta de pesquisa que realizo como aluna(o) do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar o que pensam as crianças da FE3 - turma integrada sobre o pátio externo que utilizam no dia a dia na EI, quais suas preferências, críticas e sugestões.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo realizar 4 encontros, de 1 hora cada, onde vou propor atividades de conversa em roda, registros de filmagens e fotografias, desenho e construção de maquete do espaço de brincar externo ideal, segundo as crianças.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as atividades pertinentes à pesquisa, junto aos sujeitos da mesma.

Os dados gerados nos encontros, através das conversas e demais atividades realizadas, serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) 96312779 ou pelo endereço eletrônico analupoars@yahoo.com.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____, indicar o grau de parentesco e o nome da criança _____, concordo em participar da referida pesquisa.

Assinatura da participante – **Pai, mãe ou responsável pela criança.**

Assinatura da pesquisadora – **Ana Lúcia Würfel**

Nome e assinatura do(a) orientador(a) da pesquisa

APÊNDICE C – Termo de Autorização



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

À diretora da escola

A proposta de pesquisa que realizo como aluna do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, procura investigar o que pensam as crianças da turma integrada, faixa etária 2 e 3 anos, sobre o pátio externo que utilizam no dia a dia na EI, sob a ótica de suas preferências, críticas e sugestões

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo realizar 4 encontros, de 1 hora cada, onde vou propor atividades de conversa em roda, registros de filmagens e fotografias, desenho e construção de maquete do espaço de brincar externo ideal, segundo as crianças.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as atividades pertinentes à pesquisa, junto aos sujeitos da mesma.

Os dados gerados nos encontros, através das conversas e demais atividades realizadas, serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51) 96312779 ou pelo endereço eletrônico analupoars@yahoo.com.br. Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG sob o número _____, Diretora da escola, concordo que a pesquisa seja realizada em minha escola.

Assinatura da(o) participante – Diretora da Escola.

Nome e assinatura da(o) pesquisador(a) – **Ana Lúcia Würfel**

Nome e assinatura do(a) orientador(a) da pesquisa