



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALINNE DA SILVA GONÇALVES ERNESTO

**O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR COMO TEMPO E ESPAÇO DE BRINCADEIRAS:
ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO
DE FORTALEZA**

FORTALEZA
2021

ALINNE DA SILVA GONÇALVES ERNESTO

**O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR COMO TEMPO E ESPAÇO DE BRINCADEIRAS:
ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO
DE FORTALEZA**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Georgia A. de T. Pinto

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- E66e Ernesto, Alinne da Silva Gonçalves.
O espaço físico escolar como tempo e espaço de brincadeiras : Estudo de caso em um Centro de Educação Infantil no município de Fortaleza / Alinne da Silva Gonçalves Ernesto.
– 2021.
52 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia , Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Georgia Albuquerque de Toledo Pinto.
1. Tempo. 2. Espaço. 3. Lúdico. 4. Infância. I. Título.

ALINNE DA SILVA GONÇALVES ERNESTO

**O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR COMO TEMPO E ESPAÇO DE BRINCADEIRAS:
ESTUDO DE CASO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO
DE FORTALEZA**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Ceará como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Georgia Albuquerque de Toledo Pinto, Prof.^a Dra. em Educação, UFC (Orientadora)

Cristina Façanha Soares, Prof.^a Dra. em Educação, UFC

Luís Távora Furtado Ribeiro, Prof. Dr. em Educação, UFC

Dedico a toda minha família, que me impulsionou de alguma maneira, principalmente à minha mãe, Antonia, que sempre sonhou com esse momento. Em especial, a meu filho Davi Lucas e meu esposo Bruno, que me incentivaram para a conclusão deste trabalho. E às crianças da escola pesquisada, onde busquei inspiração nas vivências e trocas compartilhadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu vida, sabedoria e força para conquistar esse objetivo tão desejado.

À minha mãe Antonia, que por toda a vida se dedicou aos filhos e procurou dar a melhor educação, mostrando sempre a importância dos estudos, apesar de não ter vivenciado plenamente a educação escolar.

A meu filho Davi Lucas, que muitas vezes vivenciou minha ausência causada pela temporalidade da vida moderna, especialmente no percurso acadêmico e na conclusão deste trabalho.

A meu esposo Bruno Cesar, por todo apoio, incentivo, amor e paciência durante a elaboração deste trabalho. Obrigada por enxugar minhas lágrimas e me incentivar a prosseguir.

Às amigas e companheiras que estiveram comigo desde o início do curso, em especial, Jocildes e Zélia.

À professora Doutora Georgia Albuquerque Toledo Pinto, que ao longo da orientação deste trabalho mostrou paciência e serenidade em sanar minhas dúvidas, sempre demonstrando otimismo, seriedade e companheirismo.

“Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em sala sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana”.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

RESUMO

Neste trabalho, busca-se analisar, por meio da observação das práticas pedagógicas que aconteceram no ambiente físico de uma escola de Educação Infantil do Município de Fortaleza, como espaços e tempos da Educação Infantil podem ser organizados para o brincar e as interações como forma de promover o desenvolvimento da criança, tal como prevêm as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Tem-se como referências teóricas os estudos de Kishimoto (2011), Brougère (2006) Barbosa (2008) e Oliveira-Formosinho (2011). A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e descritivo, composta por observação do ambiente físico escolar, tendo como sujeitos uma turma de 16 crianças do infantil IV de um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza. Dessa maneira, o trabalho se propôs a refletir sobre as práticas lúdicas e a organização dos ambientes do CEI, com o intuito de levantar questões sobre como os espaços e os tempos da Educação Infantil podem ser organizados para serem mais efetivos no convite ao brincar da criança.

Palavras chave: Tempo, espaço, lúdico, infância.

ABSTRACT

In this piece of work, we seek to analyze through observation of pedagogical practices that happened on physical space in a Early Childhood School based in Fortaleza County, how the spaces and time of Early Childhood can be organized to provide play time and interactions as a way to promote the development of the child as the DCNEIs (2009) predict. We bring as a theoretical reference the authors, Kishimoto (2011), Brougère (2006), Barbosa (2008) and Oliveira-Formosinho (2011), the methodology used is of descriptive qualitative nature consisting of observation of the physical school environment and had as subject 16 children members of an ECC (Early Childhood Center) based in Fortaleza County. Thus, this work proposes to reflect about playful practices and the organization of an Early Childhood Center (ECC) in order to raise questions about how the spaces and time of Early Childhood can be organized to be more effective in inviting the child to play.

Keywords: Time, space, playful, childhood.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. TEMPO, ESPAÇO E CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA.....	10
2.1 Sobre as concepções de infância	10
2.2 Quando a infância é institucionalizada.....	13
2.3 Um currículo para infância	16
2.4 O brincar como eixo do currículo da Educação Infantil	20
2.5 O brincar e a aprendizagem.....	22
3. TEMPOS E ESPAÇOS INSTITUCIONAIS	25
4. METODOLOGIA.....	29
4.1 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	29
5. ANÁLISE DE DADOS	31
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44
ANEXOS – REGISTROS FOTOGRÁFICOS	46

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir da vontade de aprofundar a temática “tempos e espaços do brincar na Educação Infantil”, despontada durante as disciplinas e vivências na Educação Infantil, e ficou mais evidente durante as observações do estágio em educação infantil, quando me deparei com a desvalorização da organização desses elementos, que era perceptível durante a rotina.

A principal relevância desta pesquisa é proporcionar aos profissionais da educação infantil a imersão e reflexão sobre a importância da organização do tempo e do espaço que favoreçam o brincar na educação infantil.

Consideramos que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois através dele a criança se apropria e estabelece relações com o mundo a sua volta, ele possibilita à criação, imaginação, fantasia, observação, experimentação, interação e outras diversas possibilidades de aprendizagens.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) é eixo estruturante da Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar como os espaços e tempos da Educação Infantil podem ser organizados para o brincar e as interações como forma de promover o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, parte-se de experiências de crianças da Educação Infantil de uma turma do Centro de Educação Infantil (CEI) do infantil IV, observada durante o estágio, buscando entender como o planejamento respeita o eixo estruturante (brincar). Além disso, observar se existem e quais são as maiores dificuldades para o cumprimento dessa resolução.

Este trabalho está organizado em capítulos: No primeiro, apresenta-se a fundamentação teórica do trabalho, por meio da discussão dos conceitos referentes à infância, do percurso histórico da institucionalização infantil, do currículo da Educação Infantil, do brincar como eixo do currículo da Educação Infantil e do brincar alinhado ao desenvolvimento e apropriação cultural. No segundo capítulo, expõem-se elementos teóricos para a compreensão do tempo e o espaço enquanto promotores de relações, desenvolvimento, autonomia, criatividade e pertencimento da criança. O terceiro capítulo é composto pela metodologia utilizada, além do lócus e sujeitos da pesquisa. No quarto capítulo analisa-se, com base do referencial teórico, as observações realizadas quanto aos tempos e espaços aliados ao brincar.

Por fim trazemos as considerações finais a respeito da pesquisa a partir da análise que foi realizada sobre a temática.

2. TEMPO, ESPAÇO E CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA

2.1 Sobre as concepções de infância

“Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então [...]” (LEWIS CARROLL).

Assim como Alice, nossas representações sobre a infância mudam de acordo com o tempo, com as épocas. Muitas vezes, as pessoas saem da Universidade com uma concepção de infância ideal, crianças que estão sempre felizes, brincando. No entanto, a inserção na escola ainda no estágio pode fazer ver a criança real e, com ela, desconstruir uma concepção de infância única, advinda do que essas trazem.

Partindo das leituras a respeito das diversas concepções de criança, que foram se construindo ao longo da história, torna-se imprescindível uma revisão bibliográfica para compreender o processo histórico pelo qual essa se constituiu, compreendendo que a infância deve ser entendida de maneira particular, visto que a vivência de infância pode se apresentar de maneiras diversas, a depender do local, cultura, classe social, familiar, entre outros a que a criança está inserida. Ariès (2006, p.99) aponta que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia, o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a crianças do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Essa sociedade de adultos muitas vezes nos parece pueril: sem dúvida, por uma questão de idade mental, mas também por sua questão de idade física, pois ela era em parte composta de crianças e de jovens de pouca idade. A língua não atribuía à palavra *enfant* o sentido do restrito que lhe atribuímos hoje: em francês, dizia-se *enfant* como hoje se diz *garsna* linguagem corrente.

Ariès (2006) afirma que, até o século XII, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, onde se vestiam e participavam dos mesmos costumes

dos adultos, não possuindo um tratamento diferenciado nem o sentimento infância que temos nos dias atuais. Segundo Ariès (2006, p.104-105):

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar.

Somente a partir do século XVIII, as concepções de infância começaram a ser modificadas, a partir dos novos pensamentos e condutas da Igreja Católica, com o entendimento cristão do “culto ao menino Jesus” e da associação da criança a esse, visto que antes o alto índice de mortalidade, além do abandono, e rejeição por parte dos pais (por questões diversas como uma deficiência física ou questões financeiras familiares) era algo corriqueiro. De acordo com Ariès (2006, p.104)

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância que estudamos no capítulo anterior e que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração nem da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física.

Segundo Ariès (2006, p.25), apesar da questão de a mortalidade ainda ter se mantido em um nível bastante elevado, uma nova concepção em relação à criança foi se formando. Até esse momento, ninguém se preocupava com sua fragilidade. A partir de então, correspondências da época como a do general Martange mostravam que existia uma preocupação em vacinar as crianças contra a varíola, o que leva a acreditar que tenha favorecido a adoção de outras práticas de higiene, o que resultou em uma conseqüente queda na taxa de mortalidade.

O sentimento de infância e de preocupação com a criança não se apresentava ainda durante a idade média; Somente a partir do século XVII é que se pode verificar essa mudança de postura por parte dos adultos, principalmente da Igreja, que, dando atenção à questão da moral, delegava às famílias essa responsabilidade, o que resultou, posteriormente, na criação da educação infantil. Como afirma Ariès (2006, p. 194):

A civilização medieval havia esquecido a *Paideiados* antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha ideia da educação. Hoje nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais por meio de vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância. Essa preocupação não era conhecida da civilização medieval, pois para essa sociedade não havia problemas: assim que era desmamada, ou pouco depois, a criança tornava-se a companheira natural do adulto. As classes de idade do neolítico, a *Paidéia* helenística, pressupunham uma diferença e uma passagem entre o mundo das crianças e o dos adultos, uma passagem que era realizada por meio da iniciação ou de uma educação. A civilização medieval não percebeu essa diferença, e, portanto, não possuiu essa noção de passagem. O grande acontecimento foi, portanto, o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação. Esse interesse animou um certo número de eclesiásticos e juristas ainda raros no século XV, mas cada vez mais numerosos e influentes nos séculos XVI e XVII, quando se confundiram com os partidários da reforma religiosa. Foi assim que esses campeões de ordem moral foram levados a reconhecer a importância da educação.

A história da infância passou por intensas e diversas transições ao longo do tempo, mais precisamente as alterações em suas concepções mudaram ao longo dos séculos. A respeito dessa mudança nas concepções de crianças, de acordo com Schramm, Macedo e Costa (2010, p.27):

Na Idade Moderna surge o sentimento de infância e a partir daí inicia-se uma separação nítida entre o que é de criança e o que é de adulto. As vestimentas das crianças passam a ser claramente diferenciadas, assim como as atitudes e espaços sociais. O adulto tem sérios compromissos e trabalha, enquanto a criança vai à escola e brinca.

Vale salientar que esse entendimento é uma concepção idealizada, mas que não se aplica a todas as crianças, por conta das diferentes realidades sociais que se apresentam, principalmente em nosso país.

Se na sociedade feudal a criança começava a trabalhar como adulto logo que ultrapassava a faixa da mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser considerada alguém que precisa de cuidados, de escolarização e de preparação para o futuro. É desse entendimento que surgem as primeiras propostas de educação infantil. Educar as crianças passa a ser incumbência dos colégios, muitos deles leigos, mas o acesso foi dado primeiramente aos meninos (meninas só a partir do século XVIII). A educação, embora ainda profundamente marcada pela divisão de classe entre ricos e pobres, torna-se mais pedagógica e menos empírica (SCHRAMM, 2010, p.45).

A forma como a criança é vista na contemporaneidade é bem diferente da criança retratada na idade Média. Se antes, o mundo dos adultos e das crianças era

um só, onde os jogos, o modelo de roupa e os locais frequentados eram compartilhados, de maneira que não havia uma diferenciação, hoje há uma preocupação em possibilitar um olhar diferente sobre a infância, favorecendo às crianças a oportunidade de desenvolver-se em tempos e espaços planejados e destinadas a garantir suas necessidades e pleno desenvolvimento.

Diversos fatores fizeram com que essas mudanças acontecessem, entre eles: econômicos, políticos e sociais. Naturalmente, essas transformações não ocorreram no mundo de maneira fugaz tampouco linear.

Apesar de todas as mudanças que ocorriam nas concepções sobre a infância e esse novo olhar que se voltava para o cuidado das crianças, o que demarcou as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças era seu caráter assistencialista, tendo em vista que sua função principal era de caridade em relação a crianças abandonadas nas chamadas: “roda dos expostos”. A partir dessas novas concepções de infância, na próxima seção desse capítulo, descreve-se o processo histórico da institucionalização infantil.

2.2 Quando a infância é institucionalizada

“A gaveta da alegria já está cheia de ficar vazia”
(LEWIS CARROLL).

A institucionalização das crianças na Europa, de acordo com Schramm, Macedo e Costa (2010) consta sua inicialização a partir das mudanças de concepções de criança ocorridas a partir do século XVIII e, posteriormente, da Revolução Industrial.

A partir do século XVIII, o conceito de família sofre transformações e a criança passa a ocupar lugar de destaque no que se refere aos cuidados, ao controle dos pais, e logo, ao acompanhamento da escola. O advento da Revolução Industrial traz a ideia da infância institucionalizada, onde o espaço de ser criança é até certo ponto legitimado, sob as condições de pertencer a uma família e ter direito a uma escola. A criança é assim separados adultos para viver o que Ariés denomina de “período de quarentena” (SCHRAMM, 2010, p.110).

Conforme citado anteriormente, na história da infância na Europa, durante a Idade Média, a imagem que se tinha de criança era de um pequeno adulto, esses executavam e participavam das mesmas tarefas e eventos dos adultos e as altas taxas de mortalidades eram explicadas pelas precariedades nos cuidados destas.

Nesse sentido, as famílias e a sociedade davam predileção para que essas crianças entrassem logo na vida adulta.

Ao completar sete anos, as crianças eram enviadas para morar com outra família, com o objetivo de aprender as tarefas domésticas e os valores humanos. Essa quebra nas relações familiares alterava os laços afetivos entre os mesmos (Schramm, Macedo e Costa, 2010).

A história das primeiras iniciativas relacionadas aos cuidados das crianças brasileiras demarca uma triste realidade social a que essas eram expostas por sua condição, legitimando que sua origem se deu em caráter unicamente assistencialista. De conformidade com Schramm, Macedo e Costa (2010, p. 50):

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas às crianças de até 6 anos aconteceram no período colonial, com ações dos jesuítas de recolher as crianças indígenas e crianças órfãs a fim de ensiná-las a ler/escrever, contar, orar e os bons costumes. As mães eram ainda as responsáveis pela educação dos filhos e muitas, por conta da pobreza, abandonavam os mesmos nas denominadas "rodas dos expostos" ou dos "enjeitados", que terminou por fim na década de 50 do século XX.

Em razão dessa forma assistencialista da pré-escola, essa ficou marcada na sociedade como uma finalidade voltada exclusivamente ao cuidar.

Pode-se inferir que a história da educação infantil no Brasil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009, p.81), descende de políticas iniciadas no século XIX, que possuía duplo propósito, a depender da classe social em que a criança estava inserida. Nesse sentido, se de um lado as crianças mais pobres recebiam um atendimento meramente assistencial, do outro lado as crianças de classe mais favorecidas recebiam um tratamento mais voltado para práticas escolares. Esse modo de visão dualista repercutia diretamente na educação infantil e nos espaços coletivos que atendiam crianças, visto que para as crianças mais pobres o "cuidar" estava diretamente ligado ao cuidar do corpo, enquanto o "educar" era destino ao desenvolvimento do intelecto, priorizado para o mais favorecidos. Não obstante, faltavam investimentos públicos na área e na qualificação dos funcionários que ali atuavam.

No contexto brasileiro, a origem das creches ocorreu de maneira diferente ao que aconteceu em outros países. Enquanto em outros países a creche servia como um local para que as mães trabalhadoras das indústrias deixassem as crianças enquanto trabalhavam, no Brasil essas se destinavam tanto para as mães trabalhadoras das indústrias quanto para as mães empregadas domésticas, e o

atendimento foi limitado à alimentação, higiene e guarda. Conforme afirma Schramm, Macedo e Costa (2010, p. 46):

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

Diante das inúmeras mudanças ocorridas no percurso histórico do atendimento às crianças, que se iniciou com o caráter assistencialista e percorreu um vasto caminho, passando pela educação compensatória, privação cultural, até chegar ao que está posto nos dias atuais, a educação infantil no Brasil enfrenta uma árdua batalha. Conforme Schramm, Macedo e Costa (2002, p.81):

Já no Brasil, e a partir do século XVI, as crianças eram atendidas nas Casas dos Expostos, onde eram recolhidas crianças abandonadas, sendo a primeira registrada em Salvador, no ano de 1726. [...] O Brasil passa pela visão assistencialista no século XVII, onde as creches serviam não somente para proteger as crianças do trabalho servil, mas efetivamente como guardiãs dos filhos de trabalhadores e órfãos. [...] No século XIX, a ideia compensatória se consolida no Brasil, mas é a partir dos anos 30, do século XX, com o surgimento do estado de bem-estar social, que políticas sociais são mantidas em prol da criança até 7 anos, onde são criados vários órgãos[...].

Posteriormente, a ideia de educação compensatória teve sua consolidação na década de 70. Nessa época, o principal objetivo dessa abordagem foi a preparação para as próximas etapas de ensino. Somente na década de 80 foi que, pela primeira vez, as crianças passaram a ter direito à educação infantil, por meio da Constituição Federal (1988), que em seu artigo 208 inciso IV determinou que:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Desta maneira a direito que antes era assegurado às mães agora passa a ser direito da criança e dever do Estado.

Ainda sobre este a Constituição Federal em seu artigo 227 proclama:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Após essa primeira conquista em documento oficial, o direito da criança ao acesso à educação infantil, outros documentos oficiais vieram assegurar a educação Infantil enquanto direito das crianças e dever do Estado, tais com:

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que integrou as creches e pré-escola como a primeira etapa da Educação Básica. Diante deste novo cenário, em que a Educação Infantil se apresentou com o propósito de integrar os cuidados às práticas educativas, surgiu a necessidade de pensar um currículo que atendesse essa demanda de maneira organizada. Na próxima seção, discorre-se sobre esse currículo pensado para a infância.

2.3 Um currículo para infância

“Nada se é conquistado com lágrimas” (LEWIS CARROLL).

Diante das inúmeras mudanças ocorridas no percurso histórico do atendimento às crianças, a educação infantil no Brasil enfrenta diversas adversidades. Assim como a história de Alice, essa conquista demandou muita luta. Sua consolidação enquanto primeira etapa de ensino integrante da educação básica se iniciou na década de 90, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em 1996.

O currículo nasceu da demanda de organização da educação, para tornar o processo institucional da Educação Infantil organizado, pois se antes o conhecimento era passado de maneira informal de uma pessoa para outra, essa realidade mudou a partir do momento em que se instituiu a ideia de educação pública ou educação para todos.

A lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, define, nos artigos de 29 a 31, a educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Diante dessa conquista da educação infantil enquanto parte integrante da educação básica, o objetivo dessa visa aliar o cuidar e o educar, em complemento à ação da família e

da comunidade. Essa conquista vai requer uma melhor organização não só das propostas curriculares dessa etapa como também a qualificação dos docentes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento do Ministério da Educação (MEC) que foi elaborado no ano de 1998, e propõe a construção de uma proposta pedagógica para cada faixa etária em instituições particulares de educação infantil e nas redes municipais. Vale salientar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um registro curricular orientador. Por esse motivo, não possui caráter normativo, diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que são normas obrigatórias, instituídas em 17 de dezembro de 1998, pelo parecer da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB no 22/1998, seguido da Resolução CNE/CEB no 1/04/1999, que estabeleceram orientações curriculares voltadas para os processos de elaboração dos projetos pedagógicos e estabeleceram novas exigências para as unidades escolares. De acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, com seu valor de norma, vieram para instituir os fundamentos e princípios das propostas curriculares da Educação Infantil, bem como garantir que as práticas pedagógicas articulem os conhecimentos e saberes das crianças com os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, buscando valorizar tanto aqueles conhecimentos que as crianças já possuem como assegurar que as crianças sejam o centro do planejamento curricular, em função de sua condição de sujeito histórico e de direito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em CNE nº 1/99 e parecer CNE/CEB nº 22/98, surgiu a partir da necessidade de formulação e organização das ações educativas para a educação infantil, estabelecendo que, para que as

Propostas Curriculares para a Educação Infantil tenham qualidade, devem ser acompanhados os seguintes norteadores:

Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p.10).

Outro aspecto ordenado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi a construção e respeito à identidade das crianças, de suas famílias, educadores, demais profissionais da instituição e instituição. Sobre isto:

2 – Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações. (BRASIL, 1999, p.11).

Sobre a integração entre os diversos aspectos que as instituições devem favorecer às crianças atendidas, estão o cuidar e educar, buscando superar a ideia de que, outrora, a educação infantil tinha por principal finalidade o cuidado das crianças, principalmente as menos favorecidas. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituem:

3 – As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral (BRASIL, 1999, p.12).

Conforme Schramm, Macedo e Costa (2002, p.86-87)

Uma proposta pedagógica curricular é parte integrante do projeto político pedagógico da escola, sua elaboração consiste num documento gerador, detalhado e discutido de forma coletiva, com a participação de todos os envolvidos, corpo docente, gestor, pais, educandos, comunidade, funcionários etc. Importante mencionar que a proposta pedagógico-curricular não deverá ser reduzida simplesmente a um documento de matrizes curriculares, ou em outras palavras, tabelas explicativas com o elenco das disciplinas ou áreas de estudo a serem adotadas na escola.

Dessa maneira, compreende-se que o currículo não se limita a uma constituição de conteúdos a serem vistos pelas crianças, pois seu estabelecimento

carrega consigo outros constituintes, tais como: valores, concepções e bases teóricas. Além disso, sua elaboração deve ocorrer de maneira participativa entre aqueles que constituem a escola e a comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera o brincar e as interações como eixos estruturantes da educação infantil e estabelece seis direitos de aprendizagens para as crianças da Educação Infantil. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Por meio da determinação desses, pode-se perceber que há uma necessidade que o professor centralize suas práticas pedagógicas nas ações das crianças, proporcionando a oportunidade de tempo e espaço para que essas se desenvolvam e tenham capacidade de construção de si e do mundo por meio desses. Conforme o referido documento:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p.42).

Sobre a organização curricular, a BNCC (2017) estabelece cinco campos de experiências, que visam colocar as crianças como centros das aprendizagens. Nesse sentido, sua organização curricular procura rescindir com a concepção de currículo da educação infantil com base nas disciplinas, levando em consideração que é voltado para as experiências das crianças, e essas focam as aprendizagens a que as crianças devem ter acesso na primeira etapa da educação básica, e seu desenvolvimento. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.40, grifos do autor)

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.

De acordo com o documento normativo acima referenciado, os campos de experiências são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e Imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizado em três grupos, de acordo com a faixa etária das crianças.

Todos os documentos normativos e norteadores trazem o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil. Além disso, a psicologia, enquanto ciência, compreende como inquestionável a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, o brincar se apresenta como fundamental para a constituição do currículo da Educação Infantil. A seguir, aborda-se o brincar enquanto eixo do currículo para a Educação Infantil.

2.4 O brincar como eixo do currículo da Educação Infantil

“Esse sonho é meu! Eu decidirei daqui em diante”
(LEWIS CARROLL).

Quando se compreende e se estuda o percurso histórico das concepções de infância e crianças, se entende que a criança se tornou e é, nos dias atuais, um sujeito de direitos e, como tal, deve ser compreendido e respeitado nas suas peculiaridades. O brincar é parte de um desses direitos e, como tal, deve ser respeitado. Partindo desse entendimento, as instituições de Educação Infantil possuem a responsabilidade e obrigação de respeitar e pautar seus currículos no brincar e nas interações.

As DCNEIs (BRASIL, 2009) definem o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Esta resolução atribui ao brincar e à brincadeira incumbência central de elemento norteador das práticas pedagógicas. Dessa maneira, torna-se imprescindível na composição do currículo da Educação Infantil.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12), “Eixos do currículo: As práticas pedagógicas que compõem a

proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...].

Portanto, é imprescindível um currículo que contemple o brincar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. As instituições de Educação infantil devem oferecer espaços e tempos planejados para que as crianças tenham liberdade de experimentar, criar e imaginar livremente: os objetos, os outros, a si mesmo e o mundo ao redor, visto que as crianças aprendem por meio da brincadeira. Conforme Barbosa (2009, p.50)

Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas as perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos. Nessa dimensão, o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação

A criança é pura experimentação, suas primeiras construções e aprendizagens se dão por meio do corpo. De acordo com a teoria Piagetiana (2007), o rápido desenvolvimento próprio do período “sensório-motor” se dá exclusivamente em movimento, ou seja, é ligado ao corpo. Entretanto, esse desenvolvimento mental representado por subestruturas cognitivas funciona como início das próximas construções perceptuais ou intelectuais dos períodos seguintes de desenvolvimento.

De acordo com a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p.7), o brincar para as crianças pequenas é uma atividade importantíssima, tendo em vista que esse oportuniza para a criança o acesso ao conhecimento, pois à medida que realiza esta atividade, a exploração, sua criatividade e fantasia são capazes de possibilitar a ampliação de seus saberes e seus conhecimentos.

Além disso, o brincar possibilita que a criança tenha contato com situações e papéis que essa só assumirá futuramente. As relações e interações que se estabelecem desse contato na brincadeira também favorecem sua capacidade de entender as normas, de lidar com as frustrações, compreender o mundo, lidar com suas emoções e de desenvolver suas expressões corporais e verbais.

Aprender de maneira lúdica possibilita que a criança se aproprie e construa seu conhecimento de maneira mais prazerosa, pois a brincadeira, por fazer parte do

universo cultural infantil, desperta nessa maior disposição para a participação das experiências propostas. Dessa maneira, o uso da brincadeira, aliado ao processo de aprendizagem, além de ser um direito, é um recurso primordial na Educação Infantil.

Na próxima seção, serão tratadas concepções de alguns autores sobre a importância do brincar para a aprendizagem.

2.5 O brincar e a aprendizagem

“Não posso voltar para o ontem porque lá eu era outra pessoa” (LEWIS CARROLL)

De acordo com Formosinho (2007, p.48), a teoria de Froebel aproxima-se à de Vygotsky quanto ao entendimento da importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Na teoria de desenvolvimento infantil froebiliana, o brincar ocupa um espaço essencial. Como define o autor (Froebel, 1896, p.54-55): “Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil- do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto-ativa do interno- representação do interno da interna necessidade e impulso.

Neste sentido, compreende-se que o brincar impulsiona o desenvolvimento, favorecendo à criança elementos para que possa se desenvolver. Diferentemente do que algumas concepções que foram se estabelecendo pela história da humanidade, o brincar é compreendido pelos autores supracitados como algo altamente sério, possuindo extrema relevância para o desenvolvimento.

A respeito desse entendimento, Brougère (2006, p. 13) aponta que: “O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância”.

Sobre a desvalorização do brinquedo e da brincadeira e sua correlação a algo sem prestígio ao desenvolvimento humano, Brougère (2006) afirma que:

A brincadeira não pertence à ordem do não funcional. Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada (BROUGÈRE, 2006, p. 13-14).

Conforme essa concepção pode-se afirmar que a ideia de que a brincadeira por não possui uma funcionalidade, como sugere aquilo que alguns adultos consideram como importante para o desenvolvimento infantil, muitas vezes essa possui pouca ou nenhuma notoriedade. Ainda sobre essa necessidade de atribuir uma funcionalidade à brincadeira, conforme Brougère (2006, p.14),

Encontramos nossa primeira proposição: no brinquedo, o valor simbólico é a função. E isso é tão verdadeiro que está totalmente de acordo com a própria lógica da brincadeira e ponto final de fato, o que é uma brincadeira senão a associação entre uma ação e uma ficção, ou seja, o sentido dado a ação lúdica? A brincadeira não pode estar limitada a agir: o que criança faz tem sentido, é a lógica do fazer de conta e de tudo o que Piaget chama de brincadeira simbólica (ou semiótica). O objeto tem um papel de despertar imagens que permitiram dá sentido à essas ações. O brinquedo é assim o fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida e a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação.

Por meio da brincadeira, a criança é capaz de dar significado e apropriar-se da cultura em que está inserida, de maneira prazerosa e criativa. Aos poucos, essa mergulha no universo real por meio das representações que o brinquedo possibilita. De acordo com Brougère (2006, p.62-63):

Os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação a brincadeiras, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado². Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança.

De acordo com o que o autor descreve sobre o conceito de brinquedo, pode-se afirmar que, seja em relação às brincadeiras ou relação à representação social a que a criança atribui valor, as duas maneiras são capazes de perpetuar seu caráter de objeto portador de significado. No primeiro caso, observa-se uma criança ativa, que é capaz de criar e recriar de maneira imaginativa, assumindo papéis, personagens e experimentando sentimentos sem que seja necessariamente obrigada a ter em posse de suas mãos um objeto industrializado e pensado para este fim. Conforme Oliveira-Formosinho (2007, p. 228):

De acordo com os teóricos da corrente histórico-cultural, o jogo é a atividade principal da criança pré-escolar, ou seja, é o mediador por excelência das principais transformações que definem seu desenvolvimento. Fundamentar a educação infantil na ludicidade significa um saber-fazer reflexivo para que o jogo seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal. Independentemente de resultados, o interesse pela brincadeira mantém-se pelo processo de brincar, o que não significa inexistência de um objetivo.

Utilizar a ludicidade como ferramenta para o desenvolvimento infantil promove, para a criança, a percepção de si e do mundo de forma significativa e fascinante. Quando brinca, a criança tem a possibilidade de explorar, e por meio da exploração, seja do outro ou de um objeto, a criança tem a possibilidade e autonomia para conhecer, tocar, experimentar, sentir texturas, tamanhos, desenvolver o corpo e o movimento, assimilar regras, se apropriar da cultura, aprender por meio da imitação e do jogo simbólico, além de uma diversidade outras de aquisições físicas, psicológicas e cognitivas.

3. TEMPOS E ESPAÇOS INSTITUCIONAIS

- Quanto tempo dura o eterno?
- Às vezes, um segundo (LEWIS CARROLL).

A exigência de uma vida cada vez mais produtiva, em um menor espaço de tempo, causa não só nos adultos uma rotina exaustiva, mas também nas crianças. Cada vez mais, as pessoas são ordenados pela correria da vida moderna, e a escola não está isenta desse ritmo frenético. Existe uma necessidade urgente de refletir de que maneira essa correria afeta a qualidade dos tempos que são programados para as crianças. Será que o seu tempo é respeitado? Ou o ritmo veloz dos adultos é imposto, negando-lhes o direito de brincar e agir sobre e nos espaços?

Sabendo que o brincar é elemento central do desenvolvimento infantil, é imprescindível zelar para que o tempo e os espaços planejados na Educação Infantil contemplem uma rotina organizada que favoreça sua organização e que ao mesmo tempo contemple o respeito as suas necessidades de exploração dos espaços, do outro de si mesmo, de autonomia, de criatividade, enfim de desenvolvimento integral. De acordo com Elias, mencionado por Barbosa (2008, p. 139):

A regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir de um artefato central, o relógio. Ninguém pode negar o lugar de privilégio a esse objeto, que faz parte da vida cotidiana, marcando o ritmo da ação, medindo os rituais e ordenando os ciclos de existência. Ele é um símbolo cultural e, também, um mecanismo de controle social da duração do tempo.

Essa regulação e ordenação do tempo moderno como mecanismo de controle social atravessa os muros das instituições educacionais e influenciam diretamente a rotina e o planejamento das crianças da educação Infantil. Por essa razão, é tão necessário ponderar a respeito dos tempos e espaços e sobre a maneira como esses afetam o brincar. Ainda segundo Barbosa (2008, p.143)

O que diferencia os tempos pré-escolar dos escolares é que os primeiros incluem o brinquedo, o descanso, as necessidades de cuidado e higiene pessoal, temas que não aparecem nos horários escolares. Mesmo os tempos livres, como os do recreio, são atravessados por instrumentos de vigilância e de organização, que não os diferenciam substancialmente dos tempos institucionais.

Mesmo não sendo explicitamente utilizado, o relógio e o tempo cronológico possuem enorme influência e regem rigorosamente a rotina da educação infantil, a

rotina sempre está presente, mesmo que não seja de maneira explícita. A questão é que se a criança é o sujeito da aprendizagem o tempo a ser usado, deveria ser o dela, ou não?

Os tempos na educação infantil são cumpridos rigorosamente e mesmo que haja na docente o desejo de alterá-los, essa dependerá de outras pessoas que trabalham na escola para tal. Como exemplo, pode-se simular o planejamento de uma atividade com a temática receita a ser realizada no refeitório. Para que essa atividade seja desenvolvida, a docente precisa da articulação e colaboração das pessoas que trabalham na cozinha e conservação e limpeza, o que nem sempre é tarefa fácil, devido à alta demanda de trabalho dessas. Sobre isso, conforme Barbosa (2008, p. 144):

Outra característica presente nas rotinas observadas e analisadas foi a da alternância. Alternam-se sempre os tipos de atividades: das dirigidas para as livres, dos momentos de cuidado corporal, para os de trabalho intelectual, das atividades coletivas para as individuais, do pedagógico para a brincadeira.

Essa valorização dos momentos de desenvolvimento das atividades dirigidas ou tarefinhas trazem uma reflexão a respeito desta ênfase na execução das atividades, o que nos leva a questionar que interesse há por trás dessa quando o intuito da educação infantil é o desenvolvimento pleno e integral das crianças sem que este seja utilizado como uma preparação para a antecipação do ensino fundamental.

Ainda de acordo com Barbosa (2008, p.146):

As rotinas organizadas para o turno parcial apresentam, evidentemente, uma ênfase menor nas atividades ligadas à saúde, à higiene e a alimentação, pois o pressuposto assumido pelas instituições é que as tarefas sejam executadas nas residências das crianças; assim, a ênfase do projeto educacional centra-se em atividades cognitivas, lúdicas e de formação de hábitos e atitudes [...]. Esses tempos também podem ter uma duração bastante diversa: às vezes, há uma pressa excessiva, fazendo com que a atividade seja interrompida em função de outra, apesar de estar sendo muito apreciada; em outros momentos, as crianças esperam muito.

Mesmo que o cotidiano não esteja totalmente sob o domínio da docente, o planejamento da rotina é vital para ser utilizado como um modo de organização. Entretanto, essa não deve ser posta de maneira rígida, principalmente quando há, por parte das crianças, uma necessidade da adaptação devido aos seus interesses.

Ressalta-se que o modelo convencional de rotina, centralizado no cumprimento de tempos e atividades desempenhadas, impõe aos docentes um cumprimento rígido da rotina, o que influencia a postura desse frente a uma corrida constante com tempo cronológico, no intuito de cumpri-la plenamente, deixando em segundo plano o respeito e aos tempos coletivos e individuais, não favorecendo a

escolha e participação das crianças. É necessário que a rotina seja maleável e heterogênea, para que haja respeito aos tempos e às imprevisibilidades individuais e grupais.

A rotina da escola ajuda as crianças a construir noções de tempo, favorecendo a autonomia e a participação efetiva na rotina, além de auxiliar as crianças na apropriação do uso e conceito de organização, já que essa é essencial na vida adulta. Por meio da rotina, pode-se verificar se existe efetividade nas Propostas Político Pedagógica da escola.

Para que se possa entender a importância dos ambientes para a educação infantil, é necessário utilizar diversos conceitos construídos por vários autores, que em suas concepções particulares possibilitam uma diversidade de perspectivas. Para Tuan (1983), apud Barbosa (2008, p. 119), “O lugar é a segurança e o espaço é a liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro”.

Ainda sobre esse aspecto, de acordo com Barbosa (2008 p. 19), “Um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários. Segundo Frago (1998), apud Barbosa (2008, p. 119), nós, os seres humanos:

Não percebemos espaços, senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaço. Representações de espaço que visualizam ou contemplam, que se rememoram, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição de materiais de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar; nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço.

Dessa maneira, entende-se que o ambiente traduz as concepções e apresenta a importância que os adultos têm em relação a esse aspecto para o desenvolvimento das crianças: a maneira como os espaços são pensados; a disposição dos brinquedos; a acessibilidade destes; a estética que esses apresentam e sua reorganização, pois por meio desses é ocorre o encadeamento das interações entre os pares (se esses são grandes ou pequenos grupos), sua pluralidade e seu envolvimento.

O educador possui um papel crucial na organização dos espaços para o desenvolvimento das crianças, pois dele depende o planejamento e a disposição

dos brinquedos, bem como a diversidade, que podem possibilitar ou restringir essas brincadeiras e interações.

4. METODOLOGIA

“Caminhar é fácil, difícil é escolher o caminho”
(LEWIS CARROLL).

4.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

Os dados usados nesta pesquisa foram coletados no período de agosto a dezembro de 2019 e apresentam vivências em um CEI localizado na cidade de Fortaleza, na qual foi acompanhada uma turma de infantil IV, cuja faixa etária das crianças corresponde a quatro anos de idade. Essa inserção no CEI aconteceu quando a autora deste trabalho realizou o componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil. As observações analisadas aqui fazem parte do diário de campo construído ao longo dessa experiência prática.

O Centro de Educação Infantil observado, conta com sete turmas, sendo três integrais e quatro parciais, nos turnos manhã e tarde, do infantil II ao Infantil V. Em sua arquitetura, o Centro de Educação Infantil conta com um espaço coberto, cozinha, refeitório, banheiros com chuveiro e sanitários infantis, sala dos professores, banheiros, brinquedoteca (que também é utilizada como sala de vídeo) e sala de coordenação, onde acontece o atendimento aos pais e serviços administrativos (já que a coordenação desenvolve também essa função, por não existirem funcionários para tal função).

As salas de referência, em sua maioria, são pequenas, o que pode acarretar em uma possível dificuldade no planejamento do docente para a utilização do espaço. Contudo, a sala em que foi realizada a observação possui um espaço amplo, visto que antes essa era utilizada como sala dos professores. O equipamento não possui espaço com areia, árvores e *playground*.

Sobre a brinquedoteca, essa é bem ampla e possui vários brinquedos, alguns em condições de uso e outros não. Sua desorganização era perceptível. Os brinquedos eram dispostos de qualquer maneira, em caixas de madeira ou papelão, onde também ficavam alguns gibis em péssimo estado de conservação, ou sobre assentos de concreto, ficando todos amontoados. Havia muitos brinquedos quebrados, o que, de certa forma, não tornava aquele espaço atrativo. Além disto, a sala também dispunha de um aparelho de televisão e algumas cadeiras infantis para que as crianças assistissem vídeos.

A respeito do diário de campo, durante as primeiras visitas, foi possível fazer as anotações das observações no próprio Centro de Educação. Porém, com o passar dos dias, a relação de confiança e proximidade que foi construída com as professoras e as crianças tornava impossível não participar de maneira ativa das vivências, mesmo que essa fosse apenas auxiliando, o que impossibilitou que os dados fossem registrados no momento da ação, mas posteriormente.

Ao final desse período, buscou-se inspiração nas obras aqui referidas e realizou-se uma proposta interventiva, a partir da mudança de um espaço cedido dentro da escola para a brincadeira. Nesse espaço, modificou-se a estruturação para que as crianças pudessem ter opções de escolha para o brincar livre, com autonomia, experiência prazerosa, e liberdade de experimentar, por se acreditar na potência e na capacidade criativa das crianças. Conforme Malaguzzi, apud Edwards, Gandini e Forman (2016, p.148)

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribuiu para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Assim, implantou-se uma cama de gato, uma amarelinha, uma cortina composta por CDs reutilizados, onde uma das possibilidades seria a descoberta do reflexo pelas crianças, favorecendo a construção e reconhecimento de identidade de si e dos outros. Alguns brinquedos, que estavam em bom estado, foram limpos. Foram disponibilizados alguns utensílios de cozinha que pertenciam à escola e estavam sem uso. Criou-se, também um pequeno espaço com instrumentos musicais construídos pelas próprias crianças e foram reorganizados espaços com livros e instrumentos não estruturados.

Após a leitura atenta do diário de campo, foram selecionadas duas atividades que chamaram a atenção da autora deste trabalho, por possuírem, em sua proposta inicial, um caráter bastante lúdico e que, inicialmente, despertaram muito a atenção das crianças. Contudo, no decorrer de sua execução, acabaram se transformando em uma atividade tradicional.

5. ANÁLISE DE DADOS

“Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve” (LEWIS CARROLL).

Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas, buscando refletir como o brincar e as aprendizagens estão articuladas dentro das práticas escolares na Educação Infantil, realizaram-se algumas observações extraídas do diário de campo elaborado no decorrer do estágio de Educação Infantil. A partir desse, foram retiradas duas cenas descritas, para que fosse possível analisar os dados.

A primeira prática pedagógica a ser analisada iniciou-se com uma contação de histórias. A seguir, descreve-se o espaço da sala e da atividade para compreender melhor o espaço e o processo no qual ocorreu a primeira atividade.

O espaço da sala de atividades em que foi realizado o estágio é demarcado por uma cadeira com mesa, onde fica a professora. Dispostas na frente ficam as crianças sentadas em grupo, também em suas mesas e cadeiras. Nessas mesas, as crianças normalmente se sentam ao chegar para brincar com blocos de montar, que ficam dispostos em dois grandes baús ao lado do espaço destinado para as mochilas. Há também na sala um quadro branco que fica ao lado da mesa das crianças e também um tapete de e.v.a., destinado ao momento da rodinha e contação de história. Nas paredes da sala estão expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças, bem como uma chamadinha (que não é utilizada nem estão expostos os nomes), o espaço chamado cantinho da matemática, um cartaz com o retrato e algumas obras de artes de Tarsila do Amaral (referente a um projeto de arte que foi vivenciado anteriormente) e um painel com o nome e data dos aniversariantes.

A sala de aula possui um espaço denominado cantinho da leitura, onde ficam dispostos alguns livros em uma caixa de papelão decorada na cor verde e em formato de um sapo. A caixa fica no chão da sala, próxima ao tapete, onde se realiza a rodinha; ao lado, lousa, e próximo do armário, onde a professora guarda alguns materiais como tinta, cola, folhas, brinquedos educativos e outros, existe também um espaço denominado cantinho da matemática, composto por um painel com os números de um a dez e, em cada folha, a imagem do numeral possui elementos com a quantidade referente. Havia, ainda, uma mesinha próxima à mesa da professora, onde ficavam os lápis de cor e giz de cera.

Ao comparar a sala onde foi realizado o estágio, com as salas descritas e retratadas nas escolas baseadas na pedagogia em participação (Reggio Emilia) e da Associação Criança (Lisboa), percebe-se que há uma ampla diferença. Desta maneira, não se pode considerar que haja, na sala observada, a divisão em cantinhos, pois não sustentam uma concepção de criança autônoma, nem existe uma utilização desses cantos de maneira significativa, onde as crianças sejam capazes de fazer suas próprias escolhas para o favorecimento de sua criatividade. Na pedagogia em participação, segundo Oliveira-Formosinho (2011, p.25):

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, pensar o ambiente educativo é um processo em progresso. A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas. O ambiente pedagógico é uma textura delicada e dinâmica. Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem.

Dessa maneira, entende-se que os espaços ou cantinhos apresentados na sala não representam um cantinho proposto na Pedagogia-em-Participação, tendo em vista que esses espaços são pouco ou quase nunca utilizados pelas crianças. A exemplo desse, pode-se apontar o cantinho da leitura, que possui um acervo restrito de livros, os quais as crianças já conhecem. Também sobre esse, há necessidade de reorganização constante e, na apresentação de diversos tipos de textos para que as crianças possam ter acesso, que esses não sejam restritos apenas a contos, mas que haja revistas em quadrinhos, revistas, jornais, livros de receitas, livros compostos somente por imagens, fábulas, e outros tantos materiais de leitura. Além disso, é necessária uma atenção à estética dos materiais textuais, pois o espaço transmite às crianças, implicitamente, a importância do cuidado e do zelo. De acordo com Nono (2011. p.5):

A organização de “cantinhos” nas salas de Educação Infantil é bastante discutida hoje nas creches e pré-escolas. Muitos educadores tentam organizar suas salas em cantos de atividades diversificadas, mas, nem sempre essa organização está fundamentada em uma concepção de criança e de educação que a sustente. Então, os cantos acabam não funcionando, e sendo deixados de lado, substituídos pela organização anterior, muitas vezes pautada no uso do espaço que coloca o professor ou a professora no centro das atenções, com as crianças em volta deles na maior parte do tempo.

A organização da sala observada segue essa tentativa de implantação dos cantinhos nas salas de Educação Infantil, mas não sustenta a concepção central desses, que é a autonomia das crianças na livre escolha desses espaços e materiais dispostos.

Apesar de todos os dias o espaço do tapete ser utilizado durante o tempo destinado à rodinha, esse momento era bem limitado se comparado ao tempo em que as crianças ficavam nas cadeiras brincando com os blocos ou realizando as atividades propostas. Além de ser um espaço pouco confortável, já que o tapete era bem pequeno se comparado à quantidade de crianças. A esse respeito, segundo Cruz (2014, p. 91)

A organização dos espaços da sala de atividades em áreas diversificadas pode constituir-se em uma alternativa interessante para oferecer às crianças da educação infantil oportunidades ricas e variadas, promotoras de desenvolvimento, aprendizagens e bem-estar[...]. Nesse sentido, esses espaços precisam oferecer materiais suficientes, além de um ambiente aconchegante, em tamanhos adequados para que as crianças possam se locomover com segurança. Trazer mais reflexão referente a utilização dos espaços.

Sabe-se que uma das grandes dificuldades dos docentes está relacionada à disponibilidade dos materiais a serem utilizados. Entretanto, deve-se salientar que, em relação ao conforto nesse caso observado, percebe-se que havia na sala de atividades uma quantidade razoável de pedaços que compunham o tapete de Eva, que poderiam favorecer um ambiente mais confortável para as crianças na rodinha. Em relação à organização dos espaços, um espaço lúdico composto por objetos, fantasias, acessórios, cortina, que remetesse a um palco teatral, poderia favorecer oportunidades variadas de aprendizagens e criações por parte das crianças nas contações de histórias. Esses espaços poderiam funcionar como lugares de criação para agregar sentido às histórias, favorecendo a fantasia infantil.

Sobre a história, a contação aconteceu na rodinha e teve início quando a professora disse: hoje vou contar uma história “João e o pé de feijão”

(Professora) - Quem já conhece essa história?

(Crianças) – É da galinha.

(Professora) - Alguém conhece essa história?

(Crianças) - É do feijão.

Alguns que já conheciam a história e começaram a falar sobre essa, quando a professora interveio e começou a contação.

A respeito dessa atitude da professora, ao proporcionar esse momento de fala das crianças, verificou-se que a docente oportuniza a participação. Por meio desse questionamento, e ao longo da contação, essa buscou contemplar o direito de expressar-se, como proposto pela BNCC, assegurando que as crianças tivessem um papel ativo. Vale salientar que o direito de se expressar vai além da mera oportunidade de deixar as crianças falar durante as atividades, pois as crianças possuem diversas linguagens pelas quais podem se expressar. Essas podem se expressar por meio da corporeidade, do desenho, da música, do choro, da fala, da brincadeira, dentre outros. Além disto, o expressar, posto como um direito deve estar presente em todos os momentos, de maneira que ele não se restrinja somente ao tempo da rodinha ou da contação de história. Também é importante que esteja presente na hora de expressar seus sentimentos, suas emoções, vontades, opiniões, nas participações ativas e democráticas que podem ser propostas pela docente, enfim, em todos os momentos. Estar atento e assegurar esse direito de expressão exigem uma constante sensibilidade e reflexão por parte do docente a respeito de sua prática pedagógica.

O direito de expressar-se é um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Nesse sentido, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.38), “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. Durante a narrativa, a professora perguntava e instigava a participação da fala, curiosidade e criatividade das crianças ao indagar: o que será que vai acontecer? E agora? Como será que o menino vai fazer?

A partir das questões que foram apresentadas pela professora antes de iniciar a história, percebe-se que, nesse momento, ao promover a participação das crianças na contação, incentivou a prática da imaginação e do pensamento criativo, transparecendo, dessa maneira, sua visão de criança potente e capaz. Conforme Kishimoto (2011, p.57):

Assim, na criança a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível “imaginá-lo”, representá-lo com gesto no ar, no papel, nos materiais, com os sons, com palavras.

Terminada a história, a professora solicitou que as crianças voltassem para as cadeiras. Fez algumas indagações sobre:

(Professora) - Como é o nome da história?

(Crianças) - Pé de feijão.

(Professora) - João e o pé de feijão.

Acerca dessa prática pedagógica, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.42):

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Essa inserção na participação das narrativas permite que a criança, além de se apropriar da cultura oral, aprenda a respeitar os momentos de fala dos seus pares, se percebendo como sujeito pertence do grupo e elevando sua autoestima.

Após, entregou para cada criança um pincel e o caderno e foi em cada cadeira, mergulhando o pincel na tinta verde e pedindo que pintassem o mato na parte inferior da folha. E foi assim em cada figura que a docente solicitava para pintar (nuvem cor azul, árvore marrom), com exceção do João, que entregou lápis para que os mesmos desenhassem o João.

Nesse espaço oferecido para criança, por meio da realização da atividade, pode-se considerar a criança foi colocada no lugar de executor da atividade?

Ao se analisar essa postura, entende-se que tal direcionamento não seria necessário, tendo em vista que quando a docente direciona o viver artístico, o mesmo perde seu caráter lúdico e de desenvolvimento, para assumir mais o caráter de instrução. Conforme Ostetto (2011, p.3):

Apresentar desafios para os quais não se espera uma única resposta é algo distinto de oferecer uma atividade “para fazer assim”, para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final. Implica em considerar especificidades de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras. Pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico.

Assim como a referida autora, compreende-se que o fazer artístico na educação infantil deve possibilitar, antes de tudo, a autonomia e a criação, entendendo que a criança é completamente capaz de representar, por meio da

fruição artística, suas emoções, concepções e suas impressões estéticas e afetivas, sem que haja necessidade de ajustes ou indicativos do modo correto de fazer por parte do docente.

Na pedagogia tradicional, a imagem da criança fica restrita a de um mero expectador no processo educativo, onde esse assume o papel de reprodução de saberes que lhes são transmitidos. O centro da proposta nesse tipo de pedagogia é de reprodução fiel daquilo que lhes é designado, o que gera empobrecimento da atividade. Nessa perspectiva, não existe uma preocupação com a proposição criativa e autônoma. Além disso, não há espaço para as trocas criança-adulto ou criança-criança, mas uma prática educativa rígida, baseada no autoritarismo verticalizado, onde a professora está no topo do poder e, como “detentora do conhecimento”, ordena para que as crianças realizem.

Na contramão da pedagogia tradicional, a pedagogia em participação rompe com esse modelo transmissivo e bancário (FREIRE, 1999). Seus objetivos, segundo Oliveira-Formosinho (2013), são de envolvimento na experiência, onde a construção da aprendizagem se dá de maneira contínua e experimental.

A imagem da criança é de um ser plenamente capaz e ativo, enquanto ao professor cabe a função de organizar os espaços e observar atentamente as demandas e inquietudes das crianças. A organização dos espaços e a disposição dos materiais ocupam um papel central na pedagogia-em-participação, pois favorecem a construção coletiva das crianças para uma aprendizagem significativa. Conforme Kishimoto (2011, p.60):

Por isso, é necessário resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita do mundo, articula-se ao sistema de representação da escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização.

Após terminarem essa atividade, a professora foi em uma das salas ao lado e trouxe uma bandeja com vários copos descartáveis, que continham feijões plantados em algodão. Diante disso, uma das crianças perguntou: Tia, o que vai acontecer quando crescer? A professora respondeu: vai nascer feijão. Todos desceram para o jantar e a professora aproveitou para mostrar que a sopa que eles iam comer era de feijão igual ao da história.

A segunda prática pedagógica a ser analisada ocorreu no quinto dia de observação, logo após a acolhida das crianças e o momento do lanche na sala de referência. Vale ressaltar que essa atividade fazia parte das vivências planejadas em comemoração à semana das crianças. Nesse dia, a professora informou que as crianças iriam fabricar a sua própria sua própria massinha e, como esperado, houve muita euforia e felicidade por parte das crianças no momento dessa notícia. Dirigiram-se para o pátio, onde a professora iniciou mostrando uma cartolina fixada na parede com a receita da massinha a ser confeccionada. Vale ressaltar que essa fazia a leitura da receita, indicando com as mãos as palavras que estavam sendo lida. De acordo com Ferreiro (1995, p.40)

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Sobre essa, salienta-se como um ponto positivo o uso social da escrita pela professora, ao realizar uma atividade com uso da receita da massinha em texto ampliado e à medida que ia lendo indicava as palavras ao passar a mão sobre o texto. Essa prática favorece a apropriação mundo letrado e amplia a leitura do mundo que as crianças já conseguem fazer.

A professora pediu que todas as crianças se sentassem em círculo uma ao lado da outra e iniciou-se a confecção da massinha. Para a receita, foi necessário utilizar farinha de trigo, água, sal, óleo e um saquinho de suco em pó para dar cor à massinha. Conforme Ferreiro (1997, p.102):

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras.

Esse momento de leitura do texto possibilita a inserção da criança no mundo letrado, favorecendo a percepção de que essa se encontra envolta na cultura, especialmente por meio da percepção prática do uso da escrita no uso social, em seu dia a dia.

Durante a confecção da massinha, a professora lia o texto com a receita e mostrava os ingredientes. Vale salientar que era a própria professora que colocava os ingredientes na bacia e também mexia, não solicitando a participação das crianças. Nessa etapa, durante essa vivência, a única participação efetiva das crianças foi no momento da escolha da cor a ser utilizada, realizando-se votação para saber qual cor elas queriam.

Nota-se que essa experiência foi centrada na figura da professora, quando a mesma poderia ter adotado uma postura mais orientadora e proporcionar às crianças autonomia e contato físico com os elementos utilizados na receita. Essa experiência por meio do corpo favorece uma aprendizagem quantitativa, motora e de letramento mais significativa, já que as crianças podem explorar fisicamente os elementos.

A maioria da turma concordou em usar a cor lilás ou “cor de uva”, como eles mesmos diziam. Após o preparo, a professora solicitou ajuda da autora deste estudo para guardar as massinhas dentro de potinhos descartáveis e com tampa, e informou que as crianças só poderiam brincar em casa. A professora justificou essa atitude que adotou pelo fato de que as crianças poderiam perder as massinhas e não as levariam para casa.

A representação de infância que se expressa por meio da atitude da professora é de uma criança incapaz, pois sua atitude de não permitir um tempo para explorar e brincar com o objeto construído, que era visivelmente desejável para as crianças, passou a ideia de não habilidade das crianças em cuidar daquele objeto. Essa atitude tem impacto direto sobre a potência que a criança possui e também na sua aprendizagem. A respeito dessa prática pedagógica tradicional ainda tão persistente em nossas instituições escolares de educação infantil, Oliveira-Formosinho assim reflete (2011, p. 13):

Então, a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como participante, e não como um ser em espera de participação.

Sobre a postura da professora em relação a não permitir esse momento de brincadeira pelas crianças com o objeto construído, compreende-se que houve desperdício da oportunidade de apropriação efetiva e significativa das crianças

sobre o objeto, além de ter deixado de lado a oportunidade e o entusiasmo das crianças por estar vivenciando a realização dessa atividade em um espaço diferente do espaço sala de atividades. Segundo Brougère (2006, p.14): “Por meio da brincadeira a criança é capaz de dar significado e apropriar-se da cultura em que está inserida de maneira prazerosa e criativa, aos poucos as mesmas mergulham no universo real por meio das representações que o brinquedo possibilita”.

Durante esse tempo, foi possível observar que crianças de outra turma haviam realizado a mesma atividade e que brincavam livremente com o objeto construído.

Depois da atividade, todos retornam para a sala de referência, onde as crianças guardaram as massinhas nas mochilas, para brincarem quando chegassem em casa. Conforme Kawagoe (2006, p. 2):

Segundo Winnicott, brincar está além da diversão, do entretenimento: “a característica do brincar é o prazer”, mas esta atividade só dará prazer se for significada.” A significação do brinquedo depende do uso de símbolos” e, nessa visão, o entretenimento sobre o brincar não deve focalizar apenas o brinquedo em si, o objeto ou a atividade realizada pela criança e sim, a representatividade da atividade e da brincadeira.

Nas observações durante essa atividade dirigida, notou-se que, apesar dessa possuir um caráter extremamente lúdico devido sua proposta na construção de um objeto tão relacionado à infância, essa não se transformou em um momento de prazer, levando em consideração que as crianças não puderam vivenciar essa representatividade da brincadeira com seus pares, considerando que esse potencial momento de troca, autonomia e criatividade lhes foi refutado.

A dimensão lúdica pode ser favorecida por meio da vivência das crianças com o objeto construído. A oferta do manuseio do objeto é fator primordial para que as mesmas possam utilizá-lo como recurso no mundo do faz de conta. Embora a fantasia não exija diretamente um objeto específico, o contato físico facilita e incrementa essa apropriação da cultura de maneira prazerosa e criativa. Nesse sentido, a massinha poderia ter sido utilizada pelas crianças como recurso para criação de qualquer que fosse o objeto que elas quisessem construir, utilizando para tal sua criatividade.

O espaço em que foi desenvolvida a atividade é um local amplo, que favoreceu o estabelecimento do contato entre os pares, visto que as crianças puderam se sentar em um círculo mais vasto, além da possibilidade de troca com

crianças de outra turma. De acordo com Greeman apud Edwards, Gandini e Forman (2016, p.146)

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e o papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a favor, enquanto conduzimos nossas vidas.

Sendo assim o ambiente deve ser planejado e organizado, de modo que transpareça o cuidado e a dedicação de sua estrutura física, estética e temporal, que exprima o conceito de criança que pertence e influência e é ao mesmo tempo influenciado por aquele espaço.

Podemos afirmar que a construção da massinha é uma atividade que além de seu aspecto lúdico pode favorecer diversos aspectos que propiciam o desenvolvimento das crianças, na dimensão motora: a construção da massinha pode desenvolver a coordenação motora fina; o manuseio na construção da massinha também permite que a criança tenha contato direto com a textura dos elementos secos como a farinha e o sal; além de posteriormente permitir o contato com outra textura após o acréscimo dos elementos líquidos (água e óleo).

Em relação ao aspecto sociocultural, esse recurso favorece a apropriação do conhecimento cultural da fabricação caseira da massinha, a troca por meio das relações afetivas dos pares (criança-criança e criança-adulto).

A organização da rotina na Educação Infantil muitas vezes impõe as crianças e aos docentes uma corrida contra o tempo para que as necessidades das crianças e os tempos planejados sejam atendidos. Nesse sentido a organização do tempo deve levar em conta as necessidades biológicas, sociais e psicológicas, todas alinhadas ao desenvolvimento integral das crianças, garantido no objetivo da Educação Infantil.

Sobre a vivência da construção da massinha que foi proposta com uma intencionalidade de potencial vasto, podemos afirmar que esta foi sucumbida diante da necessidade do cumprimento dos tempos a que estamos submetidas no mundo atual. Essa necessidade de realizar cada vez mais tarefas em um menor espaço de tempo nos é imposta pelo sistema econômico vigente não deixa de refletir nas práticas escolares e traz sérias conseqüências nas rotinas e na vida das crianças.

Diante de todas essas questões, verificamos a necessidade de reestruturar a brinquedoteca para que as crianças pudessem ter um espaço organizado em

pequenos cantos diversificados que fosse mais convidativo para a realização de uma maior variedade de brincadeiras e de interações. Foi então que decidimos fazer uma intervenção no espaço escolar, de forma a organizar um espaço que pudesse ser um convite e um exercício para o livre brincar. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011, p. 11)

Na pedagogia-em-participação damos muita importância à organização do(s) espaços(s) pedagógicos(s). Pensamos o espaço como um território de aprendizagens; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.

Busca-se inspiração para a reestruturação desse ambiente nos espaços pensados em uma pedagogia que respeite a pluralidade, as escolhas e que seja esteticamente organizado e convidativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A única forma de chegar ao impossível e acreditar que é possível” (LEWIS CARROLL).

Em virtude do que foi observado consideramos que aprender pode e deve ser uma prática que busque oportunizar às crianças autonomia para que possam explorar os espaços e viver os tempos diversificados, com o intuito de favorecer situações significativas e prazerosas no contexto educacional, para que as crianças possam ter livre acesso à construção de seus conhecimentos e saberes cotidianos.

Desta maneira consideramos que a ludicidade e o brincar por fazerem parte do universo infantil e despertar o interesse das crianças, somente são considerados um direito, por serem vistos como parte essencial do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Durante as observações pudemos constatar que há na instituição posturas bem diversificadas em relação à liberdade de brincar por parte dos docentes, essa pode ser constatada diante das duas práticas relatadas e fica mais evidente na segunda prática quando existem duas professoras com turmas de séries diferentes que fazem a mesma atividade (construção de massinha caseira) e têm posturas ainda restritivas da atividade uma vez que, quando finalmente as crianças iriam experimentar o objeto construído, pedem para que as crianças guardem o material.

Por meio dessa vivência, também pudemos refletir como o espaço e o tempo influenciam de forma direta o contexto educacional. O objetivo deste trabalho de conclusão de curso foi investigar como os espaços e tempos da Educação Infantil podem ser organizados para o brincar e as interações como intuito de promover o desenvolvimento da criança.

Diante das observações e vivências no Centro de Educação Infantil, entendemos que há necessidade de um olhar mais sensível por parte das docentes em relação a organização dos tempos e espaços como forma de favorecer ainda mais a atividade do brincar e de suas conseqüentes reverberações para a infância. As docentes ainda se mostram muito presas ao controle do tempo, do espaço e dos materiais, quando deveriam permitir mais o exercício da autonomia das crianças, flexibilizando a vivência desses três elementos. De acordo com Edwards (2016, p.148):

Um ambiente é visto como algo que educa a crianças; na verdade ele é considerado “o terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores. A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Sendo assim o ambiente deve ser planejado e organizado, de modo que transpareça o cuidado e a dedicação de sua estrutura física, estética e temporal, e que exprima o conceito de criança que pertence e influencia e é ao mesmo tempo influenciado por aquele espaço.

Ao final do estágio, houve a oportunidade de melhor organizar o espaço para o brincar livre da criança, tal como as fotos dos anexos mostram. As fotos registram como esse trabalho pode contribuir para que pesquisadores possam ampliar a necessidade de um olhar sensível, atento e investigativo para os tempos e espaços nas instituições de educação infantil, de forma a favorecer, efetivamente, a autonomia e o brincar livre.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe, **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/CNE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

LUNETAS. **25 poemas sobre infância para celebrar os começos da vida**. 2018. (On-line). Disponível em: <https://lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/>. Acesso em: 02. jun. 2021.

NONO, M. **Organização do tempo e do espaço na educação infantil: Pesquisas e Práticas**. São Paulo: UNIVESP, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Coleção Infância. Porto: Porto, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

OSTETO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

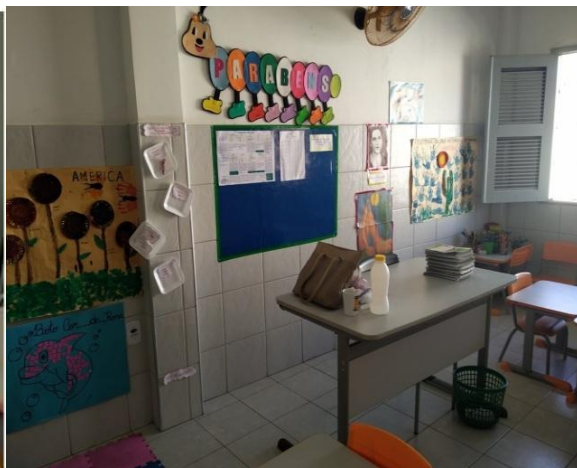
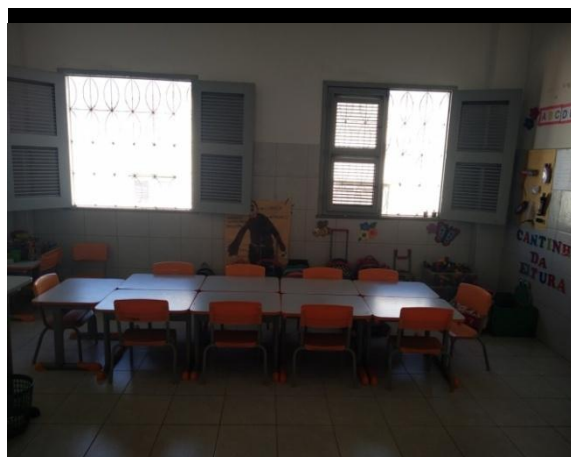
PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SCHRAMM, Sandra. M. O. Concepções de infância e de criança. In COSTA, Fontenele, S.; SCHRAMM, Sandra. M. O. **Fundamentos da Educação Infantil**. Fortaleza: RDS, 2010.

SILVA, Kátia Cristina Fernandes; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na educação infantil**. Fortaleza: EUFC, 2014.

ANEXOS – REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Fotos da sala de referência



Fotos da segunda observação: receita da massinha



Fotos da brinquedoteca antes da intervenção





Fotos da brinquedoteca depois da intervenção





