

O ESPAÇO/AMBIENTE INTERNO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Djanira Ribeiro Santana

Professora do *Campus XII/UNEB*. Pesquisadora do Núcleo de Estudo,
Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE).
E-mail: djanirauneb2014@gmail.com

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa de campo que se propôs a analisar a organização dos espaços/ambientes de uma instituição de Educação Infantil situada no município de Ibicuí-BA. Teve por objetivo analisar a organização e os elementos presentes nos espaços/ambientes escolares, com a contribuição das crianças. Apesar de ter sido analisado os espaços internos e externos da referida instituição, abordaremos aqui apenas a análise da sala de aula. Para a realização do estudo, optamos pela abordagem da pesquisa de ordem qualitativa, com um estudo de caráter descritivo. O processo de interlocução usado junto aos sujeitos da pesquisa foi mediado pelo uso da fotografia, que permitiu às crianças a analisar de modo crítico todos os espaços que fotografaram, emitindo sua opinião sobre os mesmos. Para analisar os dados produzidos, empregamos o procedimento de análise de conteúdo de Bardin (2011), por nos permitir ter flexibilidade na organização dos dados e revisão teórica e favorecer o desvendar do discurso de maneira crítica através da inferência na interpretação das informações. Os resultados apontam tanto para a inadequação da infraestrutura dos espaços físicos e para a ausência de espaço para a brincadeira e para o contato com elementos da natureza, quanto para uma organização desses espaços/ambientes caracterizada pela desconsideração do interesse das crianças.

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

1 Introdução

A história da Educação Infantil no Brasil tem sido estigmatizada desde seus primórdios pela caridade religiosa e as práticas assistencialistas prestadas às crianças menores de 7 anos provenientes das camadas populares. Essa forma de atendimento priorizava a assistência social em detrimento tanto das questões pedagógicas, quanto das demandas referentes ao desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, sociais, históricos e culturais, desconsiderando-as enquanto cidadãs de direito. Nessa perspectiva, os espaços de atendimento a essas crianças durante séculos foram invisibilizados, vistos apenas como local de abrigar e cuidar das necessidades básicas para a sobrevivência das crianças no caso das creches, ou como espaços destinados a uma preparação para a alfabetização no caso das pré-escolas. Para tanto, não havia preocupação com a infraestrutura dessas instituições ou com a organização dos espaços para se transformarem em ambientes educativos.

Esse cenário só adentrou a pauta das políticas públicas educacionais e começou a ser paulatinamente modificado, após a promulgação da LDB 9394/96, que outorgou à Educação Infantil o título de primeira etapa da Educação Básica. Desde então, leis e documentos foram

elaborados pelo MEC objetivando promover a melhoria da qualidade da Educação Infantil no país. Nesse sentido, as creches e pré-escolas se transformaram em objeto de pesquisas que revelaram as péssimas condições em que se encontravam essas instituições, tanto em relação à formação de seus profissionais, quanto a sua infraestrutura e funcionamento, principalmente as creches.

Diante do exposto, faz-se necessário aprofundar no campo de estudos sobre a Educação Infantil a investigação sobre a organização pedagógica desses espaços, tendo em vista a transformação dos mesmos em ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento da criança com vistas a assegurar as condições que lhes proporcionem o direito de brincar e de construir sua autonomia. Além disso, um estudo sobre a organização dos espaços/ambientes nas instituições de Educação Infantil sob a perspectiva das crianças torna-se relevante por oportunizar às mesmas a participação na condição de informantes, com vistas a contar com suas análises, sugestões e críticas sobre os espaços das instituições que frequentam.

2 Atribuições delegadas ao espaço/ambiente na Educação Infantil

Discorrer sobre os significados atribuídos aos termos espaço/ambiente na educação é uma tarefa complexa, pois ambos possuem uma variedade de significados semelhantes. A palavra “espaço” no dicionário Aurélio (on-line) é definida da seguinte maneira:

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

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

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

Percebe-se aí tanto uma variedade de significados que envolvem ambas as palavras, quanto certa semelhança entre elas, o que induz ao equívoco de tratá-las como sinônimo, sobretudo no campo educacional, onde se costuma atribuir aos termos espaço escolar e ambiente escolar o mesmo significado, desconsiderando suas diferenças. Embora esta seja

uma característica marcante na educação, no presente trabalho os termos espaço e ambiente terão significados diferenciados. Sendo o espaço compreendido como o espaço físico arquitetônico e os elementos que o compõem. E o termo ambiente é compreendido como o conjunto de elementos que estão ou foram organizados no espaço físico com vistas ao favorecimento das interações sociais entre: os adultos, criança-criança e adulto-criança que nele ocorrem.

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, de relação de interdependência entre espaço e ambiente, o espaço físico deve ser organizado pedagogicamente para promover a interação social entre seus usuários (adultos e crianças) pode ou deve se transformar em ambiente de aprendizagem.

No que tange à organização dos espaços para se transformar em ambientes que favoreçam a autonomia da criança em relação ao adulto nas instituições de Educação Infantil, Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, foi pioneira ao desenvolver uma metodologia para trabalhar com as crianças de 3 a 6 anos. Ela idealizou e mandou confeccionar uma mobília escolar padronizada para atender às necessidades das crianças (mesas, cadeiras, armários, quadro de giz, casinha de boneca e demais móveis em tamanho acessível às crianças). Todo esse material deveria ser leve, diversificado em cores e formas, bonito e atraente aos olhos das crianças, para que elas pudessem manuseá-los de acordo com seus interesses. Nesse sentido, Montessori via o papel do professor não como transmissor de conteúdo para crianças, mas como organizador do ambiente educativo, onde a criança pudesse interagir coletivamente (ROHRS, 2010).

A Pedagogia Científica de Montessori retira o professor do centro do processo educativo e atribui esse lugar ao espaço planejado pedagogicamente (com equipamentos e mobiliários) em função da criança. Assim, o espaço adquire função educativa, passa a integrar o currículo, pois desempenha papel relevante na construção da aprendizagem.

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

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

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

Todavia, considerando que a trajetória da Educação Infantil no Brasil tem sido caracterizada pela filantropia e o assistencialismo durante séculos, desde a época da Colônia, Império e República, chegando à segunda metade do século XX, e que ao longo desse período não havia intencionalidade pedagógica no atendimento prestado às crianças menores de 7 anos, logo era inexistente a preocupação em construir espaços físicos especiais para acolher essas crianças e atender às suas especificidades. Nesse contexto de descaso com a educação das crianças pequenas, cresceu no Brasil a luta dos movimentos sociais que reivindicava a redemocratização política do país, dentre outros direitos, a luta das mulheres por creches e pré-escolas. De acordo com Kramer (2006), esses movimentos contribuíram para que a Constituição Federal de 1988 reconhecesse a Educação Infantil como Direito das crianças de 0 a 6 anos.

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

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

Diante do exposto, as alternativas encontradas pelas prefeituras foram as seguintes: a criação de turmas da pré-escola em instituições do Ensino Fundamental, a adequação de espaços cedidos por igrejas, associações, abrigos ou alugar casas e fazer algumas reformas e adaptações para se transformarem em creches e pré-escolas. Contudo, esses ajustamentos não atendem de modo satisfatório às necessidades de uma instituição de Educação Infantil, principalmente das creches, pois em sua maioria não dispõem de áreas interna e externa que favoreçam a brincadeira, o desenvolvimento e a conquista da autonomia das crianças. Tais

improvisações contribuem para que a Educação Infantil continue sob o escudo da improvisação.

Após promulgação da LDB 9394/96 vários documentos foram elaborados pelo MEC em defesa da Educação Infantil. Mas só em 2006, foram criados os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, o primeiro documento que prevê a construção de áreas de recreação e vivência que deverão ser espaços promotores de interações entre as crianças e estas e os adultos e favorecer o contato das crianças com o ambiente natural (plantas, grama, flores, terra, areia, água) e com áreas pavimentadas (BRASIL, 2006).

Na busca por atender ao descrito pelo documento supracitado o governo federal criou, através da Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). A finalidade principal desse programa é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para construção e reforma de creches e pré-escolas, com vistas a garantir o acesso das crianças à Educação Infantil da rede pública. Além disso, o programa também repassa recursos do FNDE para equipar as unidades de Educação Infantil com materiais pedagógicos e mobiliários padronizados e adequados ao seu funcionamento. No entanto, o programa teve um curto período de duração, haja vista que o mesmo encontra-se desativado atualmente.

Conseqüentemente, percebe-se o quanto é grande no Brasil o descaso para com a educação das crianças pequenas, bem como para com a construção de creches e pré-escolas com infraestrutura que contemple as especificidades das crianças de 0 a 5 anos e favoreça o desenvolvimento infantil.

3 Os caminhos da pesquisa

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

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

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa foi desenvolvida no propósito de atender às expectativas dessa investigação, e teve como sujeitos nove crianças, sendo quatro meninos e cinco meninas, com idade de 4 anos. Teve como objeto de estudo a análise da organização dos espaços/ambientes em uma instituição de Educação Infantil do município de Ibicuí-BA. Por isso, a abordagem qualitativa se mostrou compatível com os objetivos propostos neste trabalho, uma vez que pode proporcionar uma visão interpretativa do contexto em foco e das relações nele estabelecidas.

O pressuposto epistemológico que orientou esta pesquisa foi a abordagem sócio histórica, que busca compreender a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa em suas singularidades, valorizando as percepções pessoais, os aspectos sociais e históricos presentes no contexto educacional que frequentam. Como a pesquisa tinha por propósito analisar os diferentes espaços/ambientes (internos e externos) da instituição educacional, recorremos à fotografia como recurso mediador do processo de interlocução com as crianças para as análises sobre os referidos espaços.

A escola foi escolhida para a realização da pesquisa por ofertar a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental e atender crianças na faixa-etária de 4 a 6 anos, público alvo almejado. A referida instituição funciona num espaço cedido pela Igreja Batista em convênio com a Rede Municipal de Educação, a mesma foi fundada em 1998 e contou com o apoio de um pequeno grupo de voluntárias(os) da própria Igreja. Inicialmente funcionava como creche e atendia crianças de 3 a 6 anos, em 2000 firmou convênio com a Prefeitura Municipal, pelo qual os profissionais foram contratados e, posteriormente, alguns foram efetivados através de concurso público. Atualmente, a instituição atende a um público de 214 crianças provenientes da camada popular na faixa etária de 4 a 6 anos em dois turnos.

Inicialmente, apresentamos o projeto de pesquisa à direção, coordenação e professoras, e informamos que o mesmo foi submetido ao comitê de ética da Universidade, enfatizamos os objetivos, o percurso metodológico e as possíveis contribuições do mesmo para a instituição. Em seguida, apresentamos a pesquisa às crianças, durante a rodinha, por se tratar de um momento presente na rotina da escola. Na rodinha a pesquisadora se apresentou e fez a exposição do estudo com o objetivo de contar com a participação delas como informantes qualificadas para a pesquisa. Além disso, elas foram informadas que os pais também seriam convidados para discutir a pesquisa para obter a autorização da participação de cada uma delas.

Na sequência entramos em contato com os pais ou responsáveis pelas crianças, fizemos a mesma apresentação e solicitamos a permissão deles para a realização da pesquisa

com as crianças. Na oportunidade, explicamos que as crianças não seriam prejudicadas em sua aprendizagem, que estavam livres para aceitar ou não colaborar com a pesquisa na condição de informantes, que poderiam desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa, que não receberiam nenhum tipo de pagamento e que suas identidades seriam preservadas. Após os esclarecimentos, solicitamos aos pais que concordaram com a participação dos seus filhos na pesquisa que assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Após a aquiescência dos pais e responsáveis e o consentimento das crianças em participar da pesquisa, foi feito um estudo preliminar com a participação de quatro crianças, estas foram convidadas individualmente a tirar as fotos dos diversos espaços da instituição e a discutir sobre elas. Dessa forma, pudemos melhor ajustar os detalhes das atividades que seriam realizadas, tais como: 1) como treinar o uso da máquina; 2) como levar a criança para tirar as fotos dos diferentes espaços/ambientes da escola; 3) planejar o processo de interlocução com a criança sobre cada foto, dito melhor: que perguntas elaborar, quantas fotos seriam analisadas pelas crianças e como registrar esse processo de interlocução. Posteriormente, iniciou a coleta de dados com as nove crianças escolhidas para a realização da pesquisa.

Para análise das falas das crianças, recorreremos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e definida como: “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (2011, p. 15). Ela pode ser utilizada tanto na abordagem de pesquisa quantitativa, quanto na qualitativa e nos permite ter flexibilidade na organização dos dados e revisão teórica, além de favorecer o desvendar do discurso de maneira crítica através da inferência na interpretação dos dados.

4 O que dizem as crianças sobre a sala de aula

Com a câmara nas mãos as crianças foram solicitadas a tirar fotos dos seguintes espaços/ambientes: parque, quintal, corredor, banheiro, sala e a entrada. Contudo, nos deteremos nesse artigo às fotos da sala de aula, todas as fotos foram analisadas através do processo de interlocução com as crianças. Para assegurar a preservação da identidade das crianças combinamos com elas que cada uma escolheria um personagem das histórias infantis. As crianças foram convidadas a tirar uma foto da sala. As análises feitas pelas meninas da foto da sala revelaram que elas escolheram ângulos diferentes, sendo que duas (Figuras 13 e 14) preferiram fotografar o quadro, que indica a importância dada ao mesmo, e três meninas (Figuras 15, 16 e 17), o fundo da sala, portanto priorizaram as mesas e cadeiras, o que sugere

a escolha do lugar ocupado por elas na sala, onde fazem o lanche, brincam com colegas e fazem as atividades. Para confirmar essas afirmativas vamos analisar as transcrições dos processos de interlocução.

Figura 13 – Foto da sala Cinderela



Figura 14 – Foto da sala Alice



Figura 15 – Foto da sala Jasmine



Figura 16 – Foto da sala Ariel



Figura 17 – Foto da sala Branca de Neve



Fonte: Acervo da pesquisa

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

- Brinca, faz letrinha.* (Cinderela)
- No quadro é pra a gente escrever.* (Alice)
- Trabalhar.* (Branca de Neve)
- Faço atividade, bala, brinco na cadeirinha.* (Jasmine)
- Brinca de correr.* (Ariel)

Podemos observar que as respostas das crianças indicam uma prevalência pelo brincar (3). Embora as atividades pedagógicas de leitura e escrita (2) também tenham sido citadas por

elas, é o brincar na sala que predomina na fala das crianças. Esse mesmo interesse é observado nos estudos de Ponte (2014).

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

P – O que você escreve aí no quadro?

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

P – Conta o quê?

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

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

C – Os cadernos.

P – O que tem os cadernos?

C – Pra escrever.

P – Escrever o quê?

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

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

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

Assim como as meninas, os meninos também foram convidados a tirar uma foto da sua sala. Observamos que os meninos preferiram ângulos diferentes. Batman II fotografou apenas a árvore no fundo da sala, o que confirma sua preferência por elementos da natureza, ou que a represente (Figura 23); Superman preferiu fotografar o lugar dos brinquedos, o que indica sua primazia pelo brincar (Figura 26); enquanto os dois demais

(Figuras 24 e 25) escolheram tirar foto dos E/A da sala que estão relacionados diretamente com a leitura e a escrita, o que revela a forte presença dessas duas linguagens. As escolhas podem ser observadas nas figuras abaixo e melhor compreendidas a partir da análise das interlocuções:

Figura 23 – Foto da sala Batman II



Figura 25 – Foto da sala Batman



Figura 24 - Foto da sala Homem-Aranha



Figura 26 – Foto da sala Superman



Fonte: Acervo da pesquisa

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

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

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

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

Batman II – *eu brinco mais minha mãe.*

As respostas dadas pelos meninos indicam um equilíbrio entre as atividades que priorizam a linguagem matemática e o brincar, pois dois deles deram ênfase, tanto no ângulo das fotos, quanto em suas respostas, às atividades relacionadas com a linguagem matemática. E os outros dois se reportaram ao brincar; sendo que um deles tirou foto

somente da árvore que decora a sala, mas ao ser questionado sobre o que faz nesse lugar respondeu, “eu brinco”; enquanto o outro tirou a foto do local onde a professora guarda os brinquedos, deixando claro sua preferência pelo brincar, tal como no trabalho de Ponte (2014). Podemos perceber que o interesse das crianças se divide entre as linguagens escolarizantes e a linguagem do brincar, o que também poderá ser visto na sequência da interlocução com as crianças.

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

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

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

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

Superman – *brinca todos os dias.*

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

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

emitidos por outros animais, o barulho do vento balançando as árvores, o som da água da chuva, do mar, da cachoeira etc. Outra forma de contribuir para que as crianças descubram diferentes tipos de sons é levar para sala uma variedade de objetos que podem emitir sons e orientá-las na produção de diversos sons e ritmos.

5 Considerações que não se findam

No decorrer da realização dessa pesquisa foi possível identificar que a instituição pesquisada integra-se à realidade de tantas outras (creches e pré-escolas) no país que funcionam em espaços cedidos por igrejas ou por outras organizações sociais, principalmente após 1999, com a obrigatoriedade dos municípios ofertarem a educação infantil. Tais instituições não possuem espaços internos e externos amplos que assegurem às crianças o direito de brincar e movimentarem-se, muitos não são ventilados ou não possuem banheiros adaptados, dentre outros problemas, além de dificultar o trabalho das professoras para organizar esses espaços com vista a transformá-los em ambientes educativos e promotores da autonomia e desenvolvimento das crianças. Esse estudo confirma o resultado de outras pesquisas, a exemplo, do trabalho de Araldi (2007) em Londrina no Paraná e da pesquisa de Cassimiro (2012) no interior da Bahia, dentre outras que foram pressionados pela justiça a ampliar o número de vagas na educação infantil para atender à demanda social.

Foi possível perceber tanto na fala, quanto nas fotos tiradas pelas crianças que o espaço/ambiente da sala de aula encontra-se pedagogicamente organizado com vistas ao processo de escolarização. Embora no decorrer da interlocução, as crianças continuam divididas entre as atividades relacionadas a conteúdos e ao brincar, é perceptível que a maioria delas manifesta seu desejo de brincar naquele espaço, conforme nos aponta o trabalho de Ponte (2014), a linguagem do brincar se sobrepõe às demais. Assim, fica evidente a importância do brincar para a criança, segundo Vigotsky (2007), enquanto brinca a criança reproduz a realidade, imita os adultos, enfrenta seus medos, renuncia alguns desejos e satisfaz outros, resolve alguns conflitos, aprende a obedecer a regras e a lidar com situações complexas para sua idade, mas que são possíveis de ser resolvidas apenas no campo da brincadeira.

Deste modo, notamos que a organização dos espaços/ambientes na instituição pesquisada, bem como em outras pesquisas estão longe de alcançar o preconizado pelos documentos legais, Brasil (2012) que aponta a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil, pelas pesquisas de estudiosos do assunto, assim como do interesse das próprias crianças. Uma vez que, enquanto a sala encontra-se organizada totalmente

direcionada para a escolarização precoce das crianças desconsiderando seu interesse para além da aquisição da linguagem escrita, as crianças apesar de também demonstrar interesse pela linguagem matemática e escrita, devido sua própria fase estão mais voltadas para a linguagem do brincar e para o contato com elementos da natureza. Tal fato demonstra a necessidade de organização de espaços interno e externo para a realização de atividades, como: a brincadeira e o contato com as demais linguagens específicas da Educação Infantil que garantam a segurança e o bem-estar da criança. Contudo, é preocupante ainda sabermos que existem creches e pré-escolas totalmente fora desses padrões.

Referências

ARALDI, Marizete. **Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 03 anos**: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches**: manual de orientação pedagógica / Secretaria Básica. Brasília: MEC\SEB, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. **Os espaços de educação infantil no campo da lente das crianças**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Angel (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96-Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil**: o que contam as crianças? 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza. **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia: Salvador.

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.