

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, ó... triângulo, quadrado, círculo.*

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

Batman II – *eu brinco mais minha mãe.*

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

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

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

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

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

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

Superman – *brinca todos os dias.*

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