



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II
MEC/SAEB
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ELIAZAR DOS SANTOS PORTO

**É TEMPO DE BRINCAR, NÃO DÁ PARA ESPERAR:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ESPAÇO REDUZIDO**

Salvador
2016

ELIAZAR DOS SANTOS PORTO

**É TEMPO DE BRINCAR, NÃO DÁ PARA ESPERAR:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ESPAÇO REDUZIDO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Especialização em Docência na Educação Infantil da
Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Ana Lúcia Soares da Conceição
Araújo

Salvador
2016

ELIAZAR DOS SANTOS PORTO

**É TEMPO DE BRINCAR, NÃO DÁ PARA ESPERAR:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ESPAÇO REDUZIDO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Docência na Educação Infantil, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia

Aprovada em ____ de _____ de 2016.

Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo _____

Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Flávia de Jesus Damião _____

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pelo fôlego da vida, pela saúde e por ter me dado a capacidade de finalizar este curso. Sem Ele seria impossível.

Agradeço também pelas pessoas que o Senhor colocou em meu caminho.

Algumas delas me inspiram, me ajudam, me desafiam e me encorajam a ser cada dia melhor. Entre elas estão minha mãe que me gerou e permitiu me trazer ao mundo e já próximo de completar noventa anos ainda me incentiva e entende as minhas ausências.

Aos meus filhos Anderson meu primogênito e sua esposa Quesia, Árina que com sua preocupação cotidiana sempre está ao meu lado me apoiando e incentivando, juntamente, com seu marido Lázaro e meus queridos netos, Victoria e Felipe, que com seu carinho tem me encorajado. Meu filho Victor e sua esposa Jamylle que com muito amor e paciência tem compartilhado de meus momentos de dificuldades. Minha caçulinha Jaqueline e seu marido Bruno, juntamente, com minha neta Letícia tem trazido seu apoio, carinho e cuidado em momentos oportunos. Todos me encorajando quando, muitas vezes, já não tinha forças para prosseguir.

Agradeço as minhas colegas de trabalho, diretora Cristiane Andréia, Professoras e funcionários do CMEI, em particular minha colega Daniela Loureiro Barreto, parceira inseparável no trabalho e também nas aulas sábado, sentando juntas e desfrutando da delícia que foi o nosso percurso de aprendizados. Elaine Neri “colega filha” que nos deu a alegria da presença de Ana Letícia, a nossa mascotinha, com um sorriso que nos conquistou a cada aula.

Agradeço as minhas queridas professoras, que cuidou de todas nós com todo carinho e atenção durante todo o nosso percurso na FACED: Coordenadoras Prof.^a Lícia Maria Freire Beltrão, uma doçura de pessoa que tanto nos inspira com sua meiguice no domínio com as palavras. Prof.^a Mary Arapiraca uma eterna jovem. Prof.^a Regina Gramacho e Prof.^a Neuza Silva Amigas incentivadoras que nos conquistou e nos fez desejar estar presente todos os sábados. Todas as professoras e professores que se apresentaram nas nossas aulas em todos os Componentes, foram muito importantes para nós, muito obrigada.

Agradecimentos especiais: Orientadora Prof.^a Mestra Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo pelo seu apoio e incentivo constante não me permitindo desistir. Sou muito grata!

Meus agradecimentos também à examinadora Flávia de Jesus Damião Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

Prestem atenção no eu digo, pois eu não falo por mal: os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei! Por isso eu vou lhes lembrar: pra que ver em cima do muro, se é mais gostoso escalar? Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar?

Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar? Se vocês olham pra gente, é chão que veem por trás. Pra nós, atrás de vocês, há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes: lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes? Mas se tudo o que fizeram, já fugiu de sua lembrança, fiquem sabendo o que eu quero:

MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA!

PEDRO BANDEIRA (2009, p. 09)

RESUMO

Este é um trabalho de finalização do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Foi realizado a partir da necessidade de compreender como as crianças, agem, sentem e pensam as brincadeiras em um espaço reduzido no CMEI em Salvador, comparando o espaço de brincar com os padrões descritos por leis federal e municipal. A etnopesquisa crítica foi o caminho escolhido para se fazer a pesquisa qualitativa, nessa perspectiva metodológica o pesquisador deve ver-se implicado em todo movimento – histórico, cultural, antropológico, psicológico – que engendra seu momento histórico, em prol do processo de construção do conhecimento, por meio de múltiplas abstrações do cenário estudado. O universo da pesquisa foi com crianças de 04 anos da pré-escola. Os aportes teóricos que embasaram a discussão teórica foram os documentos legais que regulamentam sobre infraestrutura e as orientações curriculares para Educação Infantil para um padrão de qualidade, assim como, Kishimoto (2002) e outros autores, no que se refere à importância do brincar. A escuta das crianças foi um dos procedimentos necessários para atingir o objetivo da pesquisa. Atender as crianças em Educação infantil é uma prerrogativa para se conceber um país, onde se faz educação com responsabilidade sem ferir os direitos da criança. Finalizando este trabalho constatou-se que as crianças desta comunidade escolar têm sido desrespeitadas nos seus direitos mais básicos em educação, que é o direito de brincar em um espaço físico adequado às especificidades para o desenvolvimento integral da faixa etária do estudo. Nos resultados ficou evidenciado, também, que as crianças resistem e transgredem às adversidades, criando modos de interagir e brincar. Faz-se necessário também mover uma ação, em defesa destas crianças junto aos órgãos responsáveis para que tomem as providências cabíveis em favor das mesmas, que em seu momento infantil dependem da ação de adultos em sua defesa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Espaço físico.

ABSTRACT

This is a specialization course completion work on Teaching in Early Childhood Education. It was carried out from the need to understand how children act, feel and think the playing in a small space at CMEI in Salvador, comparing the space to play with the standards outlined by federal and local laws. The critical ethnic search was the path chosen to do qualitative research. In this methodological perspective the researcher must be seen involved in every movement - historical, cultural, anthropological, psychological - that engenders its historical moment, for the sake of the knowledge construction process through multiple abstractions of the studied scenario. The research universe included four-year-old children from preschool. The theoretical framework that supported the discussion were the legal documents that regulate infrastructure and curriculum guidelines for Early Childhood Education for a quality standard as well as Kishimoto and others, with regard to the importance of playing. Listening to children was one of the procedures necessary to achieve the objective of the research. Attend the children in child education is a prerogative to conceive a country where education is responsibly without hurting the child's rights. Concluding this work, it was found that the children of this school community have been disregarded in their most basic rights in education, which is the right to play in a suitable physical space to the specific requirements for the comprehensive development of the study age range. These results showed also that children resist and transgress the adversities, creating ways to interact and play. It is necessary to also act in defense of these children along with the responsible organs in favor of them, who in his childhood period now rely on adult action in their defense.

Keywords: Child Education. Playing. Physical Space.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CMEI – CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DCNEI – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

RCNEI – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS.....	21
3.1 Educação Infantil como política pública: espaço idealizado versos realidade	27
4. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
4.1 O brincar possível no espaço improvável	38
4.2 As vozes das crianças sobre o que sentem e pensam sobre o brincar no espaço disponível	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
6 REFERÊNCIAS.....	46
Apêndices.....	47

INTRODUÇÃO

Se bem me lembro...

Trago à memória experiências vividas desde infância, em Feira de Santana, cidade onde nasci. Até aos sete anos de idade vivi naquela cidade onde dei os meus primeiros passos para a escola. No final da década de 1950 ainda não existiam classes de Educação Infantil no município, as crianças de todas as idades estudavam na mesma sala com apenas um professor. Lembro com saudade do caminho que percorríamos para a escola eu e meus irmãos, juntos todos os dias, muitas árvores com flores fazia parte do nosso percurso. Esta ação de ir e vir da escola para casa, sozinhos, favoreceu muito a nossa autonomia, como bem salienta Tonucci (2005):

Seria necessário ajudar todos os pais a reconhecer que, de um ponto de vista social crianças que vivem hoje na cidade são portadoras de uma grande necessidade: a ausência de autonomia. Para todas as crianças de fato é de grande importância recuperar a independência, porque esta representa, melhor do que qualquer proteção e qualquer presente caro, o afeto e a confiança de seus pais.(TONUCCI ,2005 ,p11)

Faz parte das minhas memórias daquele período um grande repertório musical, de canções infantis cantadas por nós na escola e tenho ensinado algumas para as crianças.

Hoje sou professora de Educação Infantil, formada em Pedagogia. Cursei o magistério no ensino médio no ano de 1990 no Instituto Isaías Alves, no Barbalho. Trabalhei em escola particular até o ano de 2007. Nesta escola, pude vivenciar bons momentos com as crianças da Educação Infantil – segmento que sempre me fascinou. Havia liberdade de expressão e interação. Eles traziam suas experiências e nessa troca de saberes, aprendi muito com eles, suas brincadeiras atuais somadas com minhas antigas e novas, suas músicas e até a forma afetiva quando, muitas vezes, as crianças chegavam com uma pequena flor, tirada de algum jardim da vizinhança.

Lembro-me de uma criança chamada Felipe, quando chegou trazendo o que para mim era novidade: uma bola desmontável e me entregou, dizendo, “*pró, arme aí*”. Eu não sabia como montar aquela bola, que era formada por seis partes, de

formato oval e côncavo que se encaixavam perfeitamente e ele me ensinou como montar aquela bola de plástico. Então pude perceber que professor também é aquele que de repente aprende. Aprendi a respeitar as minhas crianças e tratá-los com carinho, não importando a cor ou classe social.

Atualmente, faço parte do quadro de professores da Rede Municipal de Salvador, atuo em uma escola de Educação Infantil, onde a estrutura física é totalmente inadequada para funcionar como escola, falta área de lazer e as salas são muito pequenas, dois alunos sentam-se do mesmo lado da mesa que seria o espaço reservado para apenas um deles. O prédio foi cedido por um antigo morador do bairro. Neste pequeno espaço, dividido em salas por tábuas de “madeirite”, leciono para o grupo 04, são crianças cheias de alegria, não consigo imaginá-las sentadas por um período de quatro horas todos os dias. Eu e a auxiliar de classe, tiramos todas as mesas e as empilhamos em um canto da sala para criar um pequeno espaço de recreação. Brincamos de “chicotinho queimado”, “seu lobo”, “cabriola”, “boca de forno”, cantigas de roda, leitura de histórias, dramatizações etc. Trabalhamos também com projetos, buscando sempre um aprendizado significativo. Ausubel (1982) diz que para que o aprendizado ocorra, é preciso entender o processo de modificação do conhecimento. É necessário, portanto, que o aprendizado seja significativo e não memorístico.

Na nossa escola, primamos por uma educação de qualidade, independente do que nos é oferecido. Entendemos que a criança merece o melhor em educação, assim como Paulo Freire, compreendo que toda educação deve contribuir para a transformação.

Acredito na ludicidade como forma prazerosa de transformar e conduzir a criança a um aprendizado mais humanizado. Durante o percurso desta minha formação acadêmica fui motivada a investigar este tema referente às crianças brincarem em um espaço reduzido, por estar muito incomodada com o desenvolvimento das mesmas em um ambiente, que considero inadequado para as necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Em minha sala de aula no ano de 2015, o grupo era formado por quatorze crianças de quatro a cinco anos de idade todas do sexo masculino, considero a falta de espaço para realização de algumas brincadeiras como uma restrição para o desenvolvimento corporal e cognitivo destas crianças. Só existe o espaço restrito à sala de aula, pois o espaço externo é a rua onde circulam carros.

As brincadeiras livres devem ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que as crianças possam vivenciar durante esse processo experiências que promovam e fortaleçam competências sociais e cognitivas nas crianças e capazes de lhes propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização.

Tonucci (2005) enfatiza a necessidade de espaços para que a criança possa brincar com liberdade. Ele ouviu crianças em várias cidades falando de seus desejos de liberdade quando participavam de eventos, onde elas podiam falar de suas necessidades de criança, como cidadã que tem desejos, vontades necessidades, portanto, um ser em ação de desejos que sabe planejar e requerer o que melhor atende suas necessidades imediatas.

É verdade que possibilitamos brincadeiras que desenvolvem o campo visual, a coordenação motora fina e lateralidade que não exigem movimentos amplos, limitando-as para não atrapalhar as atividades da sala vizinha, e o trabalho de atendimento na secretaria/direção, podendo-os de suas ações espontâneas. O que inviabiliza o seu desenvolvimento integral.

Diante de tal realidade, penso como planejar e executar atividades que possibilitem as crianças, um desenvolvimento mais amplo no sentido geral das necessidades inerentes a esta fase de desenvolvimento, que requer um espaço físico de qualidade, onde possa acontecer exploração e vivências que concorram para a concretização de vários aprendizados.

Froebel apud Kishimoto (2002,p.61) “acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas”. Entretanto percebo em minha prática, muitas vezes, a necessidade de coerção e comando de comportamento, falar mais alto do que eu mesma possa suportar, por ter conhecimento da necessidade de liberdade de expressão das nossas crianças, o que me leva a um conflito interior de difícil solução.

Na prática em sala de aula, muitas vezes, ficamos sem saber o que fazer com as teorias que aprendemos, durante a nossa vida acadêmica. As realidades nos confrontam de forma a causar impacto em nossa estrutura tanto física, quanto emocional, o desconforto causado pela falta de espaço suficiente me leva ao desejo de observar o fenômeno do ato de brincar na sala com mais profundidade, e buscar entender, como mesmo em um espaço reduzido, as crianças do grupo quatro experimentam o ato de brincar, e encontra nas suas brincadeiras o prazer.

Em contraponto na minha busca por teóricos que pesquisaram sobre o brincar encontrei com: Zenilda Ferreira de Francisco e Eloisa Acires Candal Rocha (2005), interessaram-se em descrever e analisar em sua pesquisa os modos de as crianças viverem suas infâncias no tempo e no espaço do parque de um Núcleo de Educação Infantil. Onde buscou compreender os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e adultos a um espaço onde acontecem “brincadeiras livres”. Neste espaço onde as crianças se apropriam de uma sensação de liberdade e autonomia, podendo escolher seus brinquedos, brincadeiras e parceiros, pôde surpreender a expectativa dos adultos quando as crianças em sua euforia mostraram, muitas vezes, resistências a obedecer algumas ordens nas escolhas de como e do que brincar, mostrando a importância de um espaço aberto e favorável para o desenvolvimento corporal além de demonstrar a alegria e euforia que evidencia o interesse de continuidade neste espaço de brincar.

Essa reflexão apresenta importantes consequências para os contextos de Educação Infantil, em que adultos e crianças se encontram todos os dias, em que ambas as partes se confrontam com estranhezas e incertezas, tornando-se preponderante a otimização de espaços e tempos pelos adultos. O que exige dos educadores uma maior atenção, sobretudo, no que diz respeito participação dos adultos nesses momentos, seja na forma de organizar e disponibilizar objetos, brinquedos, seja como parceiro de brincadeiras junto às crianças.

Para investigar a respeito das temáticas relacionadas ao brincar aos brinquedos e a brincadeira nos trabalhos apresentados e publicados no período de 1988 a 2010 Tatiane Rabelo Lapa Santos (2014) realizou uma pesquisa bibliográfica documental com a análise de conteúdo. Investigou a produção acerca das temáticas relacionadas ao brincar, aos brinquedos, as brincadeiras e à brinquedoteca. Ao concluir a pesquisa, a autora acredita que o trabalho conseguiu promover o debate e abrir novas perspectivas de estudo e de trabalhos com crianças, infâncias, brincar, brincadeira, brinquedoteca e lúdico.

Já Anizia Araújo Nunes Marques (2013) buscou compreender as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas desenvolvidas em uma brinquedoteca escolar em uma abordagem qualitativa constatou que o simbolismo ao ser vivenciado na escola, através da brinquedoteca, das atividades lúdicas desenvolvidas do conto de fadas, dos brinquedos, das brincadeiras, do faz de conta e da arte, permite que as crianças compreendam a realidade, o outro e a si mesmo.

Na brincadeira, a criança compreende a realidade, expressando sentimentos e desejos, usando a imaginação, despertando ideias, assumindo, assim, seu espaço e reaprendendo com seus erros e acertos.

Vigotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Na brincadeira a criança passa a reafirmar a sua imagem. Kishimoto (2003) descreve que no início do século XIX, o jogo surge como inovação pedagógica por meio de Froebel, e passa a fazer parte da Educação Infantil. Enfatiza a importância do jogo livre para o desenvolvimento infantil, também traz a ideia de jogo como material educativo no auxílio à prática pedagógica.

Dessa forma o momento lúdico auxilia a criança na construção de elementos da realidade estimulando a representação como objeto que leva a criança a criar relações com o mundo que as envolvem. Vejamos o que diz Kishimoto:

Ao assumir a função lúdica e educativa merece algumas considerações: função lúdica: quando propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (Kishimoto, 2003, p.37).

Para Kishimoto (2013) hoje a criança é vista como cidadã de direito, com direitos ao brinquedo e a brincadeira, se o brinquedo é direito da criança então é preciso disponibilizar para a criança os brinquedos adequados à sua faixa etária e dar a ela o acesso e a decisão de como brincar, oferecer brinquedos que estimulem o faz de conta, como utensílios domésticos, bonecas possibilitar o jogo do imaginário, no qual a criança desenvolve a fala, expõe seus desejos, fala o que pensa.

As pessoas pensam que o brincar já faz parte da vida do ser animal e humano, porém em toda cultura as formas de brincar são diferentes, por isso as crianças precisam aprender na sociedade qual a forma que cada cultura usa para brincar, então o brincar é algo que se aprende. É fundamental que a criança viva em sociedade, com a família, com outras crianças e com adultos.

É importante a criança participar de jogos de regras para que possa enfrentar situações de frustrações que é comum no cotidiano. No brincar a criança aprende não só expressar afetividade, mas aprende que existem momentos, que se ganha e

se perde. Ao definir as regras nos jogos e brincadeiras a criança vai gradativamente ampliando o que chamamos de cultura lúdica: que é um conhecimento específico de crianças que brincam. É fundamental para a criança ter esse volume de cultura lúdica porque é isto o que faz que a criança tenha um arsenal de informações para ela poder interagir com os outros pares.

A criança que brinca muito é uma criança que tem liderança, que inventa um jeito novo de brincar, cria novas regras no jogo, é uma criança que tem flexibilidade no contato entre as pessoas o que torna fundamental para se viver neste século, ela desenvolve capacidade de dialogar, enfrentar situações de conflitos, desenvolve capacidade de ter contatos com a diversidade de pessoas, capacidade de liderança e escolha. Desenvolve raciocínio matemático, raciocínio de uso da linguagem, domínio espacial.

A brincadeira é importante para desenvolver todas as áreas do conhecimento, a criança aprende a pensar e usa este pensamento para descobrir seu mundo. Para isso acontecer é preciso de espaços e materiais adequados e mediação do professor e tempo.

Compreendendo a importância e o significado da brincadeira na Educação Infantil é preciso pensar com mais atenção todo processo que envolve o brincar. As instituições devem considerar a necessidade de espaços adequados para que as crianças possam experimentar todas as possibilidades do brincar tanto a brincadeira livre quanto a orientada.

Segundo conhecimento do senso-comum acredita-se que a brincadeira livre é natural nas crianças, pois imaginam que a criança já nasce sabendo brincar e com isso conclui, que nada é preciso ser feito para que as crianças aprendam as brincadeiras. Entretanto ao ouvir a criança com suas especificidades particulares, faz-se necessário, atender com atenção, o que cada uma tem a dizer, ou até aquelas que não utilizam o som da voz, tem o desejo de ser compreendida nas suas carências. Como as atividades lúdicas diferenciadas podem libertar as crianças de sua inibição, se o ambiente não oferecer condições ideais?

Nessa direção esse trabalho busca responder a seguinte questão de partida: Como as crianças do grupo IV de um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador agem, sentem e percebem a respeito de suas brincadeiras em um espaço limitado de sala de aula?

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as crianças agem, sentem e pensam as brincadeiras no espaço disponível no Centro Municipal de Educação Infantil na promoção do seu desenvolvimento integral.

Para dar conta da questão de pesquisa este trabalho desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1) Comparar as atividades de brincar efetivadas com a turma do grupo 04 do C.M.E.I., com o padrão descrito por lei de infraestrutura para os espaços de Educação Infantil; 2) Descrever como brincam as crianças do grupo 04 no espaço-tempo da instituição e 3) Analisar como as crianças sentem/percebem o brincar nos espaços da instituição.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa utilizará uma metodologia de inspiração etnográfica com abordagem qualitativa decidimos optar pela etnopesquisa crítica como caminho de se fazer uma pesquisa qualitativa, que nos mostre uma maneira inter crítica de fazer pesquisa na área de educação, uma forma de caminhar ao encontro do outro, buscando o ponto de vista do outro para entender suas ações. Macedo (2000) acrescenta que a etnopesquisa preocupa-se com o homem em seu contexto social, volta-se para a organização das ordens socioculturais, preocupando-se essencialmente com os processos que constituem o homem em sociedade.

O autor ainda ratifica que o pesquisador deve ver-se implicado em todo movimento – histórico, cultural, antropológico, psicológico – que engendra seu momento histórico, em prol do processo de construção do conhecimento, por meio de múltiplas abstrações do cenário estudado. Não se trata de um cenário distante, frio e ausente do pesquisador, mas uma relação viva, dinâmica, de trocas intersubjetivas entre sujeito e objeto que se constroem mutuamente.

Tudo o que se passa no entorno durante o processo da pesquisa tem um significado importante, já que irá possibilitar a construção de suas compreensões. O etnometodólogo inspirado na etnopesquisa deve desenvolver uma perspicácia capaz de ver além do que os outros enxergam. Tudo o que diz respeito ao sujeito estudado é de suma importância para o sistema de relações existente no cotidiano do sujeito observado. No processo de construção do saber científico, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitário (MACEDO, 2000, p. 30). Mas eles fazem parte, ativamente, de todo o processo de construção e reconstrução da pesquisa, no qual têm vez e voz por meio de suas ações, opiniões, interesses e preocupações.

Nessa direção serão realizadas leituras de textos de teóricos e documentos legais que definam as propostas para atendimento de crianças na Educação Infantil. Além disso, será realizada observação de como acontecem as brincadeiras no espaço físico do ambiente escolar de um CMEI na cidade de Salvador, com quatorze crianças na faixa etária de quatro anos a quatro anos e seis meses.

A observação participante será necessária para compreender a mediação adequada no ato de brincar no espaço, que não segue o padrão de medidas de área

dos documentos, que regem a Educação Infantil no Brasil, porque pode dificultar a ocorrência de brincadeiras para o desenvolvimento necessário as crianças, pois o espaço é insatisfatório e de difícil adequação para jogos de correr, pular, saltar. O que torna inviável a promoção de brincadeiras interessantes para as crianças, de modo a favorecer a socialização e o prazer de brincar.

A escuta das crianças será um dos procedimentos necessários para atingir o objetivo da pesquisa. O registro será efetuado através de imagens do brincar das crianças e gravação em áudio das falas das crianças.

Durante várias décadas se investigou a infância através de um viés adultocêntrico, principalmente as informações acerca da infância foram dadas pelas perspectivas dos pais e professores que davam informações que diziam respeito às crianças, elas não podiam expressar suas vontades sonhos e desejos como se fossem, exclusivamente, dependentes dos adultos. Este viés tinha parcialmente na sua base as dúvidas e preocupações relativamente às capacidades cognitiva e social da criança para processar e responder a questões acerca de comportamentos, percepções, opiniões e crenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ARAÚJO,2008, p.13). Vários teóricos tem dado sinais de como é importante e útil escutar as vozes das crianças principalmente nos aspectos que lhes dizem respeito. Nesta perspectiva é importante dizer que a pedagogia da infância tem tido um importante papel mostrando e conceituando a criança como um ser, com competências e direitos, e como tal deve ser ouvida.

Assumindo uma perspectiva pós-moderna, Dahlberg, Moss e Pence(1999) apud Oliveira-Formosinho,Araújo (2008, p.16) “consideram a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Estes autores conceitualizam a criança como participante ativa e co-construtora de significado, possuindo capacidade para levar a cabo tal participação. A criança é assim possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão.” A criança deve ser vista, como um cidadão de direitos e por assim ser, devem ser ouvidas e atendidas.

Esta pesquisa será desenvolvida tendo como sujeito quatorze crianças do Grupo-IV, todas do sexo masculino com idade entre 04 e 05 anos, em um CMEI de Salvador. Muitas dessas crianças vivem em situação de risco por conta da violência do bairro onde residem, Nordeste de Amaralina. Filhos de pais na sua maioria, autônomos, moram às vezes com toda a família: avós, tios, tias, primos, pais e

irmãos o que dificulta no estabelecimento de regras e responsabilidade na orientação destas crianças.

2.1 CENÁRIO DE PESQUISA

A Escola de Educação Infantil Eduardo José, atende crianças na faixa etária de 03 a 06 anos. Valendo observar que na instituição as turmas são diferenciadas por idade e não por série, tendo como objetivo, promover os aspectos físicos, étnicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, numa busca gradativa de autonomia e construção de identidade da criança.

Esta Instituição, conhecida como CMEI é um pequeno centro de educação que possui 3 salas de aula, duas no nível da rua separadas por armários e madeirites e uma no subsolo, junto com a cozinha que foi improvisada embaixo da escada, 2 sanitários. Um espaço limitado, que funciona em um prédio no padrão de residência popular, no bairro do Nordeste de Amaralina. Estão matriculados, com frequência regular, noventa crianças entre três e seis anos, divididos em três grupos, nos turnos: matutino e vespertino.

O espaço que sobra para a sala onde dou aula é muito exíguo, para concentrar todas as atividades inerentes a rotina com as crianças. A unidade de ensino não dispõe de áreas de recreação, laboratórios, refeitório, biblioteca, videoteca e brinquedoteca, os quais considero de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e emocional da criança.

A falta de janelas impede que o ambiente seja claro e arejado, fazendo-se necessário o uso de ventiladores e lâmpadas acesas todo tempo, o que causa desconforto para professores e alunos.

Considerando que o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio, Wallon (1975) propõe o estudo contextualizado das condutas infantis. Isso quer dizer que para compreender a criança e seu comportamento, é necessário levar em conta aspectos de seu contexto social, familiar e cultural.

O quadro de funcionários da Instituição é composto por: uma gestora, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, uma coordenadora, cinco professoras sendo quatro de vinte horas e uma de quarenta horas, quatro porteiros que trabalham em escala de turno, três auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira e três auxiliares de desenvolvimento infantil.

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Pelo histórico da Educação Infantil podemos perceber quantas influências este grupo específico tem sofrido ao longo dos séculos. Na sua história pesquisadores de vários países puderam evidenciar que a concepção de infância é uma construção histórica e social coexistindo em um mesmo momento com múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Debater estas ideias torna-se de grande importância nas mediações de práticas na Educação Infantil.

Conceitos básicos foram sendo construídos com base em situações sociais concretas e desta maneira, puderam ser formuladas e regulamentadas lei como parte de políticas públicas. No momento atual em que a Educação Infantil se consolida é necessário que se conheça a história das instituições e das políticas públicas nesta área. “O conhecimento dessa luta social e política nos mostram caminhos para compreender as contradições em meios as quais foram formadas ou geradas” OLIVEIRA (2011, p. 57).

De acordo Oliveira (2011) por um longo período de tempo o cuidado e a educação das crianças pequenas eram vistas como tarefas da família, principalmente, das mães e de outras mulheres. Depois do desmame, a criança era percebida como um pequeno adulto, quando já alcançava certo grau de independência, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas e a aprender o básico para sua inserção social. Não se considerava a identidade pessoal da criança.

Nas sociedades primitivas, as crianças que se encontravam em situações desfavoráveis, como o abandono, eram cuidadas por uma rede de parentesco, ou seja, dentro da própria família. Na Idade Antiga, os cuidados eram oferecidos por mães mercenárias, que não tinham nenhum tipo de preocupação com as crianças, sendo que muitas morriam sob os seus cuidados.

Na Idade Média e Moderna, existiam as "rodas" (cilindros ocos de madeira, giratórios), construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade, onde as crianças deixadas eram recolhidas. Devido ao caráter familiar do atendimento à criança pequena, as primeiras denominações das instituições infantis, refere-se em francês como "crèche" que significa manjedoura, presépio. E o termo italiano "asilo

nido" que significa um ninho que abriga. Dentro dessa perspectiva, fica evidenciado nas palavras de Oliveira que:

A ideia de abandono, pobreza, culpa e caridade impregnam assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e vão permear determinadas concepções a cerca do que é uma instituição que cuida da Educação Infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2002, p.59).

Diante dessa situação, ficam claras as raízes da desvalorização do profissional de Educação Infantil, que precisa mudar esse estereótipo, de que para se trabalhar com crianças não era necessária qualificação profissional, pois grande parte dos profissionais que atuavam nessa área eram de leigos, o que demonstra que, mesmo com tanto avanço no que diz respeito ao conceito de criança, ainda persistia um tipo de atendimento que só visa os cuidados físicos, deixando de lado os aspectos globais no atendimento das crianças.

Na Europa com a Revolução Industrial, a sociedade agrário-mercantil transforma-se em urbano-manufatureira, num cenário de conflitos, onde as crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos, com grande índice de mortalidade. Aos poucos o atendimento às crianças torna-se mais formal, como resposta a essa situação, foram surgindo instituições para o atendimento de crianças desfavorecidas ou crianças cujos pais trabalhavam nas fábricas (OLIVEIRA, 2002).

De acordo Oliveira (2002) nos séculos XVIII e XIX é originado dois tipos de atendimento às crianças pequenas, um de boa qualidade destinado às crianças da elite, que tinha como característica a educação, e outro que servia de custódia e de disciplina para as crianças das classes desfavorecidas.

Dentro desse cenário aumenta-se a discussão de como se devem educar as crianças. Pensadores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori configuram as novas bases para a educação das crianças. Embora eles tivessem focos diferentes, todos reconheciam que as crianças possuíam características diferentes dos adultos, com necessidades próprias (OLIVEIRA, 2002).

Ainda segundo a autora no século XX, após a primeira Guerra Mundial, cresce a ideia de respeito à criança, que culmina no Movimento das Escolas Novas, fortalecendo preceitos importantes, como a necessidade de proporcionar uma escola

que respeitasse a criança como um ser específico. Portanto, esta deveria direcionar o seu trabalho de forma a corresponder as características do pensamento infantil.

Na Psicologia, na década de 20 e 30, Vygotsky defende a ideia de que a criança é introduzida no mundo da cultura por parceiros mais experientes. Wallon destaca a afetividade como fator determinante para o processo de aprendizagem. Surgem as pesquisas de Piaget, que revolucionam a visão de como as crianças aprendem, a teoria dos estágios de desenvolvimento. As teorias pedagógicas se apropriam gradativamente das concepções psicológicas, especialmente na Educação Infantil, impulsionando o seu crescimento (OLIVEIRA, 2002).

No contexto de pós-segunda Guerra mundial, surge a preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança como portadora de direitos. A ONU promulga em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, em decorrência da Declaração dos Direitos Humanos, esse é um fator importante para a concepção de infância que permeia a contemporaneidade, a criança como sujeito de direitos. A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas características próprias, acentuada por forte assistencialismo e imprevisto. As crianças da área urbana eram colocadas nas "rodas expostas" para serem recolhidas pelas instituições religiosas, muitas dessas crianças eram de mães que pertenciam às famílias tradicionais.

No início do século XIX, para tentar resolver o problema da infância, surgem iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos, que eram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres. Estas instituições apenas encobriam o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças.

No final do século XIX, com o ideário liberal, inicia-se um projeto de construção de uma nação moderna. A elite do país assimila os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaboradas nos centros de transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência americana e europeia. Surge no Brasil a ideia de "jardim-de-infância" que foi recebida com muito entusiasmo por alguns setores sociais, mas gerou muita discussão, pois a elite não queria que o poder público se responsabilizasse pelo atendimento às crianças carentes. Com toda polêmica, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, eram criados os primeiros jardins-de-infância, de caráter

privado, direcionados para crianças da classe alta, e desenvolviam uma programação pedagógica inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2002).

Na metade do século XX, com a crescente industrialização e urbanização do país, a mulher começa a ter uma maior inserção no mercado de trabalho, o que provoca um aumento pelas instituições que tomam conta de crianças pequenas. Começa a se delinear um atendimento com forte caráter assistencialista.

Nos anos 70, o Brasil absorve as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, que sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de "privação cultural" e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta concepção vai direcionar por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória, como afirma Oliveira:

Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002, p.109).

Dessa forma, pode-se observar a origem do atendimento fragmentado que ainda faz parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes. Um processo educativo voltado para suprir supostas "carências", é uma educação que leva em consideração a criança pobre como um ser incapaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola.

Nos anos 80, com o processo de abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1988, devido à grande pressão do movimento feminista e dos outros movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora procura-se entender a criança como um ser sócio histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio interacionista tem como principal teórico Vigotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta (OLIVEIRA,2002).

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se a ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB, Lei nº9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo RCNEI só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não ele vai se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

A Educação Infantil do município de Salvador insere-se nas lutas sociais mais amplas. A legislação Municipal de nº 35 de 27 de novembro de 2014 foi publicada no Diário Oficial do Município, em 06 de janeiro de 2015 e estabelece as normas de funcionamento das instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil na cidade, tomou por base a Constituição 1988, LDB nº9.394/96; a Lei 12.796, de 04 abril de 2013; a resolução CME nº 02/1998, de 13 de novembro de 1998; a Resolução Conselho Municipal de Educação nº 024/2010 de 12 novembro 2010; e, com fundamento na Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; na Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 13 de julho de 2010; e na Resolução CME nº 038/2013, de 28 a 30 de setembro de 2013, que estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

O documento que traça as diretrizes para o município baseadas nas legislações esboçadas acima, conduz os responsáveis pelo funcionamento e manutenção das Instituições o Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, Formação dos profissionais da Educação, da estrutura e funcionamento com condições físicas do espaço que deve seguir um padrão de qualidade que proporcione as crianças, lazer, desenvolvimento, segurança, conforto, higiene, prevenção de doenças, boa alimentação, etc., que venha proporcionar garantia de

desenvolvimento integral a todas as crianças diminuindo, assim a diferença causada pelo desnível social e financeiro entre as crianças de Salvador.

Este documento traz em seu texto elementos essenciais para o bom funcionamento das Instituições de Educação Infantil no Município de Salvador, e abrange as instituições públicas e privadas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Cabe ao Conselho Municipal autorizar o funcionamento destas instituições, entende-se por instituições privadas: particular, comunitária, confessional e filantrópica para estas existem fiscalização para que seu funcionamento não fuja tanto do padrão essencial de funcionamento, porém quero me ater a Instituição Pública do Município de Salvador, que se refere as mantidas e administradas pelo poder público. Considero a Educação Infantil em Salvador, como toda educação pública longe de se tornar merecedora de elogios e credibilidade, não por falta de profissionais de qualidade, estes sim tem feito a diferença nos espaços de Educação Infantil temos bons profissionais que buscam com vontade, atualização para aprimoramento de suas práticas, custeiam de seus próprios salários, materiais, para alcançar os objetivos didáticos, além de catar materiais reutilizáveis como: latas, garrafas, tampinhas, pratinhos de isopor e outros buscando incrementar as aulas, tornando-as mais interessantes para as crianças.

Particularmente, considero desumano o ambiente onde trabalho, sinto-me impotente diante de tanto descaso, muitas vezes, as crianças precisam ir ao banheiro e não pode sair sozinhas, sem a ajuda de um adulto, pois o espaço onde ficam sentadas, é destinado para uma criança porém, sentam duas o que dificulta a saída nas idas ao banheiro ou para outros locais caso seja necessário uma saída com autonomia. Nós, professora e auxiliar temos que puxar a cadeira, para que a criança possa se levantar e sair.

Mesmo com muitos pedidos e quase súplica a falta de compromisso dos Órgãos Municipais responsáveis, no que diz respeito ao funcionamento do nosso CMEI, se mantém imparcial ao nosso sofrimento, acredito que como diz o documento elaborado pelo Conselho, as escolas municipais deveriam servir de exemplo para os outros seguimentos, porém mostra um verdadeiro descaso. Não respeitando as próprias leis que determinam as normas de construção e funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA: ESPAÇO IDEALIZADO VERSOS REALIDADE

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, tem sido reconhecida como uma importante etapa de aprendizagens na trajetória educacional.

As DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil registra em seu documento a obrigação do poder público em oferecer e promover educação de qualidade as crianças em todas as fases de desenvolvimento, porém neste trabalho vou me ater apenas em alguns aspectos relacionados ao espaço físico por ser o meu objeto de estudo.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos.

Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam suas culturas de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza.

Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.

A política pública de Educação Infantil esta instrumentalizada com documentos que norteia os órgãos públicos a investirem em uma educação de qualidade, atendendo a pré-requisitos norteadores de forma a desenvolver uma educação, observando a ideia de espaço escolar como um elemento que articula e inter-relaciona outros tantos aspectos objetivos e subjetivos no contexto escolar.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) apresenta atribuições, sugestões, objetivando aos dirigentes municipais de educação, à equipe multidisciplinar: arquitetos, engenheiros, gestores e aos demais profissionais que atuam na Educação Infantil como executar o projeto da edificação escolar. O principal foco do projeto deve ser a inclusão das crianças no ambiente escolar com vistas à promoção da segurança e da autonomia dos educandos, reconhecendo a criança como sujeito do processo educacional e principal usuário da escola.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil defendem que ambientes variados podem favorecer, por si só, diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional (BRASIL, 2006, p.8).

Define-se aí a função do espaço enquanto estimulador da socialização e a indicação do professor como o profissional apto a organizar esses espaços da maneira mais adequada. É importante também o destaque dado ao papel dos profissionais de educação no sentido de auxiliarem arquitetos e engenheiros no processo de concepção dos espaços escolares.

Dentre os objetivos estabelecidos nos parâmetros, destaca-se o fato do projeto buscar a harmonização adequada dos ambientes internos e externos com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (BRASIL, 2006, p.21).

Posturas como essa vão evidenciando no documento o estabelecimento de relações entre a organização espacial da escola e as suas necessidades pedagógicas, superando, portanto, uma visão mecânica sobre o espaço escolar. É o caso, por exemplo, das incursões acerca das etapas de elaboração do projeto arquitetônico das escolas, destacando a necessidade da interdisciplinaridade para evitar erros e decisões tomadas isoladamente, bem como a aparição dos conceitos de sustentabilidade e acessibilidade universal, com ênfase no desenvolvimento das crianças.

Ainda nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) algumas sugestões são para os dirigentes municipais de como definir medidas que assegurem os principais responsáveis (engenheiros, arquitetos, secretários) tomarem medidas, que antecedam a construção, considerando que sua execução deve ser de forma sustentável e com qualidade em todos os aspectos, buscando o diálogo com todos os atores sociais envolvidos na construção e na concepção arquitetônica das unidades de Educação Infantil.

Alguns pontos a serem observados no início do projeto, de acordo os parâmetros de Infraestrutura da Educação Infantil (2006), precisam ser considerados: condições de acesso – capacidade e fluxo das vias públicas que delimitam o lote, meios de transporte, localização de pontos de ônibus; acessibilidade universal – garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor: condições de infraestrutura básica – pavimentação de ruas, rede de esgoto, energia, abastecimento de água e lixo.

Em regiões com precariedade de infraestrutura, solicitar a ação das administrações pública para viabilizar as condições básicas para implantação das unidades; legislação arquitetônica e urbanística vigente – taxa de ocupação e índice de aproveitamento do terreno, áreas livres, alinhamentos e afastamentos, etc.. No que tange a população que irá usufruir do serviço, observar – indicadores socioeconômicos, culturais e faixa etária. Em relação ao entorno (circunvizinhança) – arquitetura local (morfologia urbana, sistemas construtivos e tipo de construções existentes) e acidentes geográficos da região.

Assim, o projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil devem buscar: a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes. O emprego adequado de técnicas e de materiais de construção deverá ser considerado como aspectos importantes, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade. O planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas) deve reduzir o impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo

de energia; ruído; dejetos, etc. a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (Brasil, 2006, p.).

Complementando esse conjunto de documentos, em 2001 foi promulgada a lei que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001) e vem somar critérios e parâmetros de qualidade para os espaços físicos da Educação Infantil. De um total de 26 pontos referentes a “Objetivos e Metas” do Plano, destacam-se dez itens que estão relacionados à temática dos quais destacamos dois:

A Meta nº 2 estabelece a exigência de “padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições creches e pré-escolas públicas e privadas, que respeite as diversidades regionais e assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo

A Meta nº 3 define que a autorização para construção e funcionamento das instituições, tanto públicas como privadas, só poderá ser feita se estas atenderem aos requisitos de infraestrutura da segunda meta. Define ainda na Meta nº 4 que as instituições já em funcionamento deverão ter seus prédios adaptados, de modo que, até 2006, “todos estejam conformes aos padrões de infraestrutura estabelecidos” (Brasil, 2001, p. 62). No PNE há ainda mais alguns aspectos que indiretamente remetem à questão da infraestrutura. A Meta nº 18 estabelece como objetivo “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”, o que passa a exigir uma atenção especial no planejamento do espaço e na organização do ambiente considerando as várias atividades de cuidado (banho, repouso e alimentação), bem como a diversidade de situações e atividades a serem oferecidas às crianças para evitar um ambiente de confinamento e monotonia.

Por fim, cumpre lembrar que para os municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras a União e os estados têm a responsabilidade de

exercer ação supletiva conforme afirmado no PNE, com base nos termos dos artigos 30, VI, e 211, 1º., da Constituição Federal – Meta nº 25 (Brasil, 2001, p. 64).

Todos os documentos observados neste estudo têm uma coerência de direitos, espaços e tratamentos, dados as crianças da Educação Infantil, observando as necessidades e especificidades das crianças independente de seu grupo social. A incoerência não está nos documentos e sim na realidade encontrada em algumas estruturas onde se faz acontecer o agrupamento de crianças em Educação Infantil e neste ponto, quero chamar a atenção específica para o meu grupo de pesquisa com crianças de 04 anos, minha angustia ao receber 14 crianças todas do sexo masculino em uma sala de um CMEI Municipal onde o único ambiente insalubre, sem iluminação, sem janelas, amontoado de materiais, que não são para uso cotidiano com as crianças.

Dividimos a sala de 3.60 m x 3.90 m para passagem e entrada de todo e qualquer material que chegue à instituição, além de trânsito constante de pessoas desde os alunos das outras turmas ao pessoal de limpeza, professores, entrega de material para lanche, trabalhadores que chegam para fazer manutenção e outras demandas não pedagógicas. Toda infraestrutura do prédio tem mais de vinte anos e se resume a um vão comprido e estreito com medida total de 14m x 3,90 m com uma porta estreita de entrada.

Um janelão na fachada que nunca é aberta, os primeiros metros da entrada são usados para funcionamento da secretaria, direção e vice direção, como nas fotos abaixo:



Imagem 01 – fachada do CMEI



Imagem 02- Salas da direção, secretaria.

Na foto abaixo retrata os armários que são usados pela direção e funciona como divisória da primeira sala de aula. As mesas amontoadas com as cadeiras empilhadas e no lado esquerdo um pedaço do madeirite, que é a divisão para minha sala. Este é o espaço que dispomos para todas as atividades do grupo IV desde o acolhimento a roda de conversa, brincadeiras, lanche e tudo que se refere à rotina diária. Um espaço já descrito, anteriormente, o qual pela visão desta imagem pode-se perceber quanto um ambiente tão restrito pode afetar de forma negativa o desenvolvimento de crianças em tão tenra idade onde as descobertas devem ser indispensáveis.



Imagem 03 – Sala do Grupo IV – Divisórias improvisadas para separação das salas

Esta imagem seguinte é uma sala, que por ser separada apenas por um madeirite, em uma forma de meia parede, permite uma grande interferência sonora, que se propaga para a minha sala, impedindo a audição perfeita das falas das crianças. Assim como o conto de histórias ou em outros momentos, que se faz necessário a escuta seja dos adultos ou crianças, como verificado na imagem 04.



Imagem 04 – segunda sala do Grupo V

A próxima imagem retrata os banheiros para atender a todos, funcionários, professoras e as crianças, como mostra a imagem é tão pequeno que nem cabe um adulto no momento que a criança precisa de ajuda.



Imagens 05 e 06– 02 Banheiros coletivos

Ao lado esquerdo da sala do grupo V existe uma escada, como ilustrado na imagem 07, que dá acesso ao subsolo onde funcionam a sala do grupo III (imagem 08) e cozinha (imagem 09). Estas imagens retratam os demais espaços físicos do CMEI, denunciando a falta de espaço para recreação e atividades diversificadas como biblioteca, brinquedoteca, sala de multimeios, o que limita as crianças ao único ambiente da sala de aula.



Imagem 07 – escada que dá acesso à cozinha e sala do grupo III.



Imagem 08 – sala do grupo III



Imagem 09 - cozinha

Este é o prédio de funcionamento de um CMEI, municipal em Salvador o que mais parece um lugar de confinamento infantil em pleno século XXI.

4 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar faz parte do comportamento humano e de algumas classes de animais, sua importância para o desenvolvimento humano tem sido motivo de estudos por sociólogos, psicólogos, filósofos e outros interessados em conhecer os resultados positivos e/ou negativos, que a brincadeira pode conceber ao indivíduo, principalmente, no início de sua formação. A criança ao nascer tem a mãe como seu primeiro referencial de prazer e entretenimento, com a mãe ela busca momentos de satisfação ao mamar, na canção de ninar ou de acalantar, no olhar e nos gestos feitos pela mãe ou mesmo por quem cuida do bebê recém-nascido. No entanto quero focar o brincar na Educação Infantil, de acordo Bruner (1996) (apud KISHIMOTO, 2002, p. 151).

Bruner valoriza a brincadeira desde o nascimento da criança. Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções. Bruner (apud KISHIMOTO, 2002, p. 151)

A brincadeira, portanto, ainda merece muitos estudos, pois como podemos ver ela faz parte da vida do ser humano desde o nascimento e o acompanha em toda sua existência acontecendo em diversos momentos e situações. Transformada em aprendizado e ludicidade a brincadeira parece abranger vários aspectos da vida humana.

A brincadeira também pode ser chamada de jogo, uma ação lúdica que muitas vezes é dotada de regras onde há o ganhador e o perdedor. De acordo Kishimoto (2002) o jogo é visto como uma forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais. Através do jogo pode se criar condutas cognitivas mais complexas pelas quais possam gerenciar solução de problemas futuros, os jogos devem ocorrer em atmosfera de tranquilidade sem que haja pressão emocional ou possibilidade de perigo. Em continuação Kishimoto (2002, p.140) diz que “A conduta lúdica oferece oportunidades para

experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição”.

Os jogos passados por várias épocas chegam ao Romantismo como conduta típica e espontânea da criança.

Recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com sua consciência poética do mundo reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que eu um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade. (Kishimoto,2002,p.63).

Por estar em formação compreende-se que a criança tem em suas brincadeiras o desejo de compreender o mundo pela interação com outros observando e imitando comportamento de outras crianças e adultos. Por isso tem na brincadeira de imitação um suporte para construção de valores de cooperação, confrontação que favoreçam a construção de conhecimento partilhado, por isso se faz necessário a preocupação da organização de ambientes pelo professor com brinquedos que possibilitem tais interações como indica Brasil (1998)

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30, v.01):

As interações brincantes entre crianças são ricas em conteúdos que variam na diversidade de contextos dependendo do tamanho do grupo da disponibilidade de atividades, objetos, espaços e tempos dispostos e adequados ao seu nível de desenvolvimento.

4.1 O BRINCAR POSSÍVEL NO ESPAÇO IMPROVÁVEL

As crianças desenvolvem estratégias para brincar mesmo em situações adversas. Vejamos o que ocorreu quando em meio ao ambiente da sala de aula único espaço destinado para todas as atividades do grupo IV com 14 crianças, todas do sexo masculino, um espaço que a medida total é de 3.60 m x 3.90 m; e desta metragem é preciso deixar livre em média 80,0 cm. Na largura como se fosse um corredor imaginário dentro do limite que corresponde ao ambiente da sala, para o acesso interno de todos que fazem parte do corpo docente e discente, além de entregadores de mercadorias diversas que chegam a qualquer momento e passam em meio ao que estiver ocorrendo na sala, carregando caixas ou fardos. Faz parte do mobiliário dois arquivos que nos serve de armários, 5 conjuntos de mesas compostos de uma mesa e quatro cadeiras, cada conjunto, para uso das crianças nas atividades e nas refeições, uma mesa de professor, duas cadeiras de adulto, muitas caixas empilhadas por sobre os armários.

Como resistentes e transgressores as crianças, naturalmente, tomam conta dos espaços mínimos que restam e neles se apropriam para dar asas as suas imaginações brincantes.

Após o lanche, as brincadeiras livres tomam conta do ambiente, geralmente, repetem-se e vão sendo agregados novos elementos. Abraçar em grupo, rolar pelo chão, brincar de pega-pega com variações (pega-pega e monstro, pega-pega congelou), brincam de passar por debaixo das mesas, quando em alguns momentos, ficam juntas e enfileiradas como um túnel, saem e correm em volta das mesas e se pegam em grupo, em um abraço que termina todos caindo no chão.

Luís, um dos mais novos da turma, imita um lobo correndo atrás dos demais, enquanto emite som de lobo. Formam uma espécie de fila e correm em volta das mesas, todos se pegam. Param um pouco e escolhem um pegador, previamente definido, de repente, um dentre eles cai no chão de forma acidental. Todos continuam na correria, passando por cima do que está caído no chão, como se nada tivesse acontecido. Intervenho chamando a atenção e peço que ajudem o colega a se levantar do chão. Matias e Luciano

irmãos gêmeos sentam no chão com um carro pequeno que trouxeram de casa e jogam um para o outro como se fosse uma bola, logo outro coleguinha se aproxima e também quer brincar, o que não lhe é permitido imediatamente o colega vem a mim e diz: - "*Pró eles não deixam brincar de carrinho*". Sugiro que deixem o coleguinha participar da brincadeira e que pode ser interessante a participação do colega. Logo os colegas fazem o convite e deixam o colega participar da brincadeira sem maiores dificuldades, afastando-se um pouco um do outro, abrindo mais o espaço entre eles e permitindo o ingresso do colega na brincadeira com os carrinhos. Continuam a brincar, desta feita jogam o carrinho, que roda no chão, em direção aos outros. Todos comemoram gritando *gooooool!*, como se fosse uma partida de futebol.

Nesta situação descrita o professor como adulto afetivamente importante para a criança, quando acolhe suas experiências e produções lúdicas abrem um espaço potencial de criação. Com isso, são fundamentais para mediar as relações das crianças com as pessoas e os objetos da realidade, promovendo ainda momentos de descoberta, de imaginação e criatividade (SOMMERHALDER E ALVES, 2011). Concordando com o autor procuro proporcionar as crianças na medida do possível, facilitando que suas brincadeiras aconteçam.

Em outra situação de brincadeira livre, João, Carlos e Fábio, continuam a brincadeira de pega-pega. Em seguida, param e vão brincar de ioiô. Rodrigo e Saul pegam uma tira de papel e coloca na cabeça e fingem ser rei. Matias e Luciano levam seus carrinhos para a mesa e brincam de dar batidas nos carros. Percebe-se, nesta situação, que as crianças quando brincam são criativas e representativas, oferecendo um sentido a situações vividas no cotidiano, capitando as experiências vividas nas brincadeiras, que poderá ser internalizadas cognitivamente para que em algum momento no futuro possa utilizar-se delas para solução de problemas reais que possa surgir.

Em outro momento em que as crianças escolhem livremente suas brincadeiras. Luís, pega o telefone de brinquedo e simula uma ligação, Rodrigo continua com a faixa na cabeça e finge agora ser um soldado. Sidney, Francisco e Rodrigo, brincam de montar quebra cabeça, enquanto Saul joga o carrinho pelo chão. Fábio continuou com o ioiô, em seguida Saul deixa o carrinho e já quer o ioiô. Luís quer o carrinho que está com Matias, e Luciano,

não conseguindo, vem me pedir ajuda. Faço a mediação e mais uma vez sou atendida pelos gêmeos, que permite que Luís, brinque com um dos seus carrinhos.

As brincadeiras de faz de conta possibilitam desenvolver capacidade de viver numa ordem social e cultural simbólica estimulando o desenvolvimento da linguagem, conduzindo a ter iniciativa, despertando a curiosidade, interesse, senso de responsabilidade individual e coletiva. Bruner (1996) apud Kishimoto (2011, p.148) destaca que a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão.

Em um ambiente que considero inadequado, insalubre, apertado, sem ventilação natural, quente poeira circulando no movimento das hélices dos ventiladores, ruídos diversos em volumes altíssimos, interferindo diretamente no ambiente que nos é oferecido, para todas as atividades, desde o acolhimento até a saída esta ação lúdica espontânea fica prejudicada.

Diante de um cenário repleto de fatores ambientais que interferem no brincar, é possível afirmar que as crianças, nessas condições, são tolhidas dos seus direitos. Direitos esses que no texto das leis federais, estaduais e municipais já foram garantidos e que no chão da escola, tais direitos estão muito longe de serem alcançados.

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógico. (BRASIL, 2006,p.8)

Compreendo que, diante do ambiente adverso à brincadeira, as crianças transgridam este espaço em suas brincadeiras, sem se dar conta de sua real situação. Mesmo os pais parecem não se importar que seus filhos se mantenham em um lugar de confinamento, como assim, é referido nos documentos públicos um espaço nestas condições. Vejamos o que diz um trecho do documento.

No PNE há ainda mais alguns aspectos que indiretamente remetem à questão da infraestrutura. A Meta nº 18 estabelece como objetivo “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral

para as crianças de 0 a 6 anos”, o que passa a exigir uma atenção especial no planejamento do espaço e na organização do ambiente considerando as várias atividades de cuidado (banho, repouso e alimentação), bem como a diversidade de situações e atividades a serem oferecidas às crianças para evitar um ambiente de confinamento e monotonia. (BRASIL, 2006, p.38).

As crianças deste CMEI têm uma alegria, que nos contagia e impulsiona a carregar e empilhar mesas e cadeiras diariamente como única forma de proporcionar o mínimo de espaço possível livre para suas brincadeiras.

Finalmente, depois de algum tempo de muitas brincadeiras convido as crianças para o relaxamento com uma música de acalmar, que já faz parte de nossa rotina. Observamos que mesmo com alguns obstáculos, as crianças elaboram estratégias criativas mostrando habilidade em superar os desafios encontrados no ambiente que poderiam impedir sua ação brincante num espaço tão reduzido.

No próximo capítulo, poderemos perceber melhor o sentimento e pensamentos das crianças, em relação ao espaço do CMEI.

4.2 AS VOZES DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE SENTEM E PENSAM DO BRINCAR NO ESPAÇO DISPONÍVEL

Este capítulo pretende por meio da escuta das crianças como uma forma de compreender o que elas pensam e sentem sobre o brincar num espaço físico tão restrito. Durante várias décadas as pesquisas com crianças foi caracterizada pela voz adultocêntrica representada, principalmente, por professores e pais que informavam as experiências destas. As crianças não tinham voz no que se dizia a seu respeito sendo consideradas ignorantes culturais.

Tentando assumir esta proposta teórico-metodológica busquei escutar as crianças, maiores interessados em usufruir o espaço do CMEI como locus de socialização e desafios das suas possibilidades psicomotoras e cognitivas. No início, encontrei certa resistência em conseguir a fala das crianças. Em outro momento elas mostraram falta de vontade de falar de suas experiências com as brincadeiras.

Na tentativa de valorizar as vozes das crianças usei uma forma de gravar as falas por meio da livre expressão, mesmo assim alguns se recusaram a falar, mas com cuidado consegui algumas declarações sobre o que pensam sobre o brincar no espaço reduzido.

Em relação ao espaço da sala criei uma estratégia de gravar suas falas, informando-as que eu seria a repórter e eles me falariam de como brincavam, do que gostavam de brincar e se o espaço do CMEI era um espaço grande. Iniciei a brincadeira perguntando em separado as crianças e deixando as outras brincarem livremente conforme suas escolhas no mesmo ambiente da sala. Iniciei entrevistando Rodrigo, porém as perguntas e respostas aparecem aqui em blocos e com as questões, que achei pertinente para compreender o que pensam e sentem do seu espaço do CMEI.

Pergunto: - Do que você gosta de brincar aqui no CMEI?

Rodrigo, Fabio e João respondem - *vídeo game.*

Como não existe vídeo game no CMEI e as respostas foram dadas em tempos diferente e individual, penso que esta fala indica o desejo delas de participarem deste tipo de brincadeira com seus colegas no CMEI, apontando o que normalmente brincam em suas casas. Refaço a pergunta esperando qual

seria a resposta e eles respondem citando outras brincadeiras: “*Pega- pega*”; “*jogar bola e brincar de pega- pega congelou*”; “*brincar de brinquedos*” e “*quebra-cabeça*”.

Pergunto -Como é a brincadeira de pega-pega congelou?

Rodrigo - Congela e fica parado, solta e corre.

Neste ato de brincadeiras de correr percebo a necessidade de um espaço em área aberta e livre, no qual estas crianças possam desenvolver brincadeiras livres de ampla exploração corporal de forma a contemplar várias aprendizagens. Aproveito as respostas dadas por eles e faço outra pergunta buscando saber qual a compreensão que eles têm a respeito de tamanho do espaço.

Pergunto: - Você acha que seu CMEI é grande?

Rodrigo responde – Acho.

João diz que – Não

Fábio da uma resposta monossilábica - É.

Podemos perceber que nesta questão há uma divergência de respostas, enquanto ao mesmo tempo não se torna evidente, que tenham segurança na resposta dada, talvez ainda não dominem a compreensão de espaços e grandezas evidenciada por falta de um parâmetro de comparação com outros ambientes escolares visto que esta, é sua primeira experiência escolar.

No que tange o que mais gostam de brincar, demonstraram com clareza em suas falas, que gostam de brincadeiras de correr, jogar, bola e outras brincadeiras que são próprias do desejo das crianças nesta fase de desenvolvimento infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa na “Especialização de Docência na Educação Infantil”, efetivou-se da necessidade de expor a angustia, de se dar aulas a um grupo de Educação Infantil, em um ambiente que não foi planejado e estruturado para funcionar um CMEI. Observando as crianças e as formas como elas brincam neste espaço.

Tive uma estranha sensação de impotência, diante do comportamento de autoridades que não mostram sensibilidade nas questões recorrentes ao que se trata da Educação Infantil, sendo o primeiro contato da criança com a escola, deve ser vista de uma forma diferenciada de atenção em qualquer país onde se entende que educação tem valor especial, nota-se um verdadeiro descaso e falta de respeito a estes educandos que em seu primeiro momento se encontra desassistido em seu maior direito, que é o de viver sua infância. Superar a falta de conhecimento de um mundo, no qual outras oportunidades existem será fácil para alguém que em sua infância não teve na sua escola, se quer uma janela para olhar para o céu?

Nas brincadeiras e fala das crianças noto, claramente, como poderiam ter um melhor repertório de fazeres e dizeres? Se suas mentes não estão acostumadas em ambientes naturalmente favoráveis ao aprendizado visto que muitas moram em pequenas casas com um conglomerado familiar que, muitas vezes, não se dá oportunidade às suas falas, com a devida importância que eles têm, ainda hoje são tratadas por adultos, como quem não tem conhecimento de causa para fazer uso da fala. Se comparadas com uma criança que tem outras vivências, nota-se a diferença na oratória entre as que são abastadas das que vivem em comunidades carentes.

É necessário, portanto que a Educação infantil ocorra em ambiente que venha favorecer o bem estar a essas crianças e daí comece a compreender que existe outros espaços e outras formas de se viver, buscando neste espaço novas descobertas novos aprendizados de modo estruturado e orientado para que sejam formadoras de opinião, desejando assim, continuar seus estudos até alcançar um desenvolvimento pessoal, diferente dos que foram propostos para seus antepassados.

Penso que este descaso com a Educação Infantil se dá com o propósito de manter os menos favorecidos longe do conhecimento formal, para que continuem sendo massa de manobra para a política espúria de nosso país, onde a corrupção sarrupia os direitos de quem produz, em detrimento dos que governam, para acumular para si riquezas, sabedores que são da real situação do povo brasileiro, criam leis em que prometem mudanças, porém estas, não saem do papel e por isso não chegam a quem deveria beneficiar.

REFERÊNCIAS

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982

BARBOSA, Maria Carmen Silva. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SFF, 1996.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de; ROCHA, Eloisa Acires Candal. “Zé tá pertinho de ir pro parque”? “*O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação infantil*”. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org). **O brincar e suas teorias**. 3ª Ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. A Importância do Brincar. Vídeo. Em: <https://www.youtube.com/watch?v=0a11AUBda>. 2013. Acesso em 02/03/2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **A Escola vista pelas Crianças**. Portugal: Porto Editora, LDA, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALVADOR. **Resolução CME**. N° 35 de 27/11/2014 <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=280003> em 27 /03 2016

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivos

Observar como acontecem as brincadeiras nos espaços físicos do ambiente do CMEI para comparação entre a realidade e o que está previsto em Lei.

Descrição da cena

Apreciação pessoal sobre a cena

Considerações teóricas sobre a cena

APÊNDICE B

Perguntas norteadoras para escuta das crianças:

Do que você gosta de brincar?

Quais as brincadeiras você prefere?

Você acha que seu CMEI é grande?