

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RITA DE CÁSSIA MARTINS

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?

CURITIBA
2010

RITA DE CÁSSIA MARTINS

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marynelma Camargo Garanhani.

CURITIBA
2010

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Martins, Rita de Cássia

A organização do espaço na educação infantil : o que contam as crianças? / Rita de Cássia Martins . – Curitiba, 2010.
166 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marynelma Camargo Garanhani
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação
da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de crianças. 2. Espaços educativos.
3. Atividades lúdicas. 4. Imaginação nas crianças. 5. Crianças –
Afetividade. 6. Sentidos (Psicologia) I. Título II. Garanhani,
Marynelma Camargo

CDD 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **RITA DE CÁSSIA MARTINS** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, DR^a VALERIA SILVA FERREIRA e DR^a CATARINA DE SOUZA MORO arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS?”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARYNELMA CAMARGO GARANHANI		APROVADO
DR ^a VALERIA SILVA FERREIRA		aprovado
DR ^a CATARINA DE SOUZA MORO		aprovado

Curitiba, 07 de julho de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Nomear todos os que colaboraram direta ou indiretamente para a construção desta pesquisa não é tarefa simples nem breve, me parece mesmo impraticável. Assim, restrinjo o campo de agradecimentos às instituições e às pessoas cuja colaboração tornou-se fundamental neste processo:

À Prefeitura Municipal de Curitiba pela licença concedida para realização deste estudo.

À Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, especialmente à diretora do Departamento de Educação Infantil, Ida Regina Moro Milléo de Mendonça, pela autorização deste estudo, pelo carinho, respeito e incentivo constantes.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial aos Professores Doutores Tânia Maria F. Braga Garcia, Geraldo Balduino Horn, Tânia Stoltz e Gizele de Souza, pelas contribuições para o meu processo de constituição como pesquisadora e de inserção no universo da pesquisa científica.

À toda equipe de profissionais do Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba, pelo carinho e apoio. Em especial agradeço à Elisângela Maria da Silva, que prontamente me auxiliou na digitalização dos desenhos das crianças, à Lorena de Fátima Nadolny pelo incentivo, apoio e pela leitura de minhas reflexões e considerações finais e à Vera Lúcia Grande Dall Molin, que além do apoio e leitura cuidadosa do meu texto, compartilhou comigo as alegrias, as angústias e as incertezas durante este percurso.

Às crianças e à equipe de profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil investigado, pela acolhida e disponibilidade durante todos os momentos da pesquisa.

Aos meus amigos e amigas do grupo de estudos Cultura e Movimento na Educação da Criança (CMEC - UFPR), pela amizade, parceria e valiosas aprendizagens construídas nos últimos anos.

Às Professoras Doutoras Catarina de Souza Moro e Valéria Silva Ferreira, pelas importantes contribuições durante a banca de qualificação deste estudo.

À minha orientadora Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani, pela confiança, sensibilidade, estímulo e contribuições valiosas para que este trabalho de pesquisa se concretizasse.

E, finalmente, agradeço e dedico este trabalho à minha família, sempre unida e presente: Argemiro, Maria José, Cassiano, Eulina, Letícia, Guilherme e Juninho. E especialmente à minha filha Caroline, que torceu por mim, vibrou por minhas conquistas, me confortou e estimulou nos momentos de dúvidas e de ansiedade.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu gostaria de dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manuel de Barros

RESUMO

A pesquisa teve o objetivo de compreender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam. Para tanto, os referenciais teóricos e metodológicos utilizados foram: Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2007), Faria (2007) e Santos (1997; 2008) sobre o espaço e o espaço na instituição de Educação Infantil; documentos nacionais, estaduais e do Município de Curitiba, que orientam sobre a organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil; Demartini (2002), Cerisara (2004), Gouvêa (2008), Sarmiento (1997, 2004, 2008), Cruz (2008), Gobbi (2002, 2009) sobre pesquisas com crianças; Lüdke e André, (1986), Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) sobre a pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação participante, entrevista semi-estruturada, desenhos comentados e visita monitorada. Para a análise dos dados, utilizou-se como encaminhamento teórico-metodológico a constituição de núcleos de significação, inspirada na metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006) e empregada por Moro (2009). Na pesquisa, foram constituídos quatro núcleos de significação, cada um deles com respectivos indicadores finais: **Brinquedos e brincadeiras** (Mais legal *versus* mais chato; Livre escolha *versus* proibições); **Contato com a natureza** (Novas aprendizagens); **Relações afetivas** (Familiares no CMEI; Sala dos bebezinhos); **Rotinas instituídas** (Momentos de espera; Regras do CMEI; Espaços para meninos e espaços para meninas). Apoiada nos estudos de Vigotsky (2001) sobre a linguagem e o pensamento, esta pesquisa concluiu que à medida que as crianças participantes eram questionadas ou conversavam com os colegas sobre os espaços do CMEI, elas também iam pensando sobre estes espaços. Assim, os significados e os sentidos que as crianças atribuíram aos espaços, foram construídos e reelaborados por elas, também, à medida que falavam sobre eles. Os núcleos de significação e seus indicadores finais levaram a pensar que: a **ludicidade** (núcleo de significação Brinquedos e brincadeiras); a **afetividade** (núcleo de significação Relações afetivas); o **reconhecimento das regras de convivência social** (núcleo de significação Rotinas instituídas) e a **curiosidade** e a **imaginação** (núcleo de significação contato com a natureza) podem ser considerados elementos constitutivos da infância, por meio dos quais as crianças atribuem significados e sentidos ao espaço institucional que frequentam.

Palavras-chave: Educação Infantil, Espaço, Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

The research had the goal of understanding the meanings and the senses which children in an Infant Education Municipal Center of Curitiba (CMEI) give to the spaces of the educational institution they attend. For that, the theoretical and methodological references used were: Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho and Rubiano (2007), Faria (2007) and Santos (1997; 2008) about the space and the space in the institution of Infant Education; documents from Curitiba city, the state and national ones, which give orientation about the organization of the spaces in the Infant Education Municipal Centers of Curitiba; Demartini (2002), Cerisara (2004), Gouvêa (2008), Sarmiento (1997, 2004, 2008), Cruz (2008), Gobbi (2002, 2009) about researches with children; Lüdke and André, (1986), Lessard-Hébert, Goyette and Boutin (1990) about the qualitative research. The tools used for data collection were the participative observation, semi-structured interview, commented drawings and monitored visit. For data analysis, the Meaning Focus inspired in the methodology proposed by Aguiar and Ozella (2006) and used by Moro (2009) was used as a theoretical-methodological approach. In the research four meaning focuses were constituted, each one with its respective final indicators: **Toys and games** (Nicer *versus* more boring; Free choice *versus* prohibitions); **Contact with nature** (new learning); **Affective relations** (family in CMEI; Babies' room); **Instituted routine** (waiting moments; CMEI's rules; spaces for boys and spaces for girls). Supported by Vigotsky's studies (2001) about language and thought, this research concluded that as the participant children were asked or as they talked with colleagues about the spaces of the CMEI, they were also thinking about these spaces. Therefore, the meanings they gave to these spaces were built and re-elaborated by them as they talked about them. The meaning focuses and their final indicators led to the thinking that **ludicity** (meaning focus of Toys and games); **affectivity** (meaning focus of affective relations); **recognition of the social convivence rules** (meaning focus of instituted routines) and the **curiosity and imagination** (meaning focus of contact with nature) can be considered constitutive elements of the childhood, in which children give meanings and senses to the institutional space they attend.

Key-words: Infant Education, Space, Research with children.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	DOCUMENTOS NACIONAIS QUE TRATAM DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
QUADRO 2 –	DOCUMENTOS ESTADUAIS QUE TRATAM DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
QUADRO 3 –	DOCUMENTOS MUNICIPAIS QUE TRATAM DAS NORMATIZAÇÕES E ORIENTAÇÕES QUANTO AOS ESPAÇOS NOS CMEIS DE CURITIBA.....	41
QUADRO 4 –	ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DO CMEI LUZ DO AMANHECER, CONFORME SUA CAPACIDADE TOTAL.....	57
QUADRO 5 –	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”.....	62
QUADRO 6 –	TRAJETÓRIA DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”.....	68
QUADRO 7 –	PRÉ-INDICADORES PARA CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”.....	82
QUADRO 8 –	INDICADORES PARA CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”.....	84
QUADRO 9 –	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E INDICADORES FINAIS DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”..	85

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	FOTO AÉREA DO CMEI LUZ DO AMANHECER DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	55
FIGURA 2 –	CROQUI DO CMEI LUZ DO AMANHECER DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	56
FIGURA 3 –	VISITAS MONITORADAS DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?” NO ANO DE 2008.....	77
FIGURA 4 –	VISITAS MONITORADAS PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?” NO ANO DE 2009.....	78
FIGURA 5 –	ORGANIZAÇÃO DAS VISITAS MONITORADAS DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”	79
FIGURA 6 –	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E INDICADORES FINAIS CONSTITUÍDOS NA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”.....	87
FIGURA 7 –	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO, INDICADORES FINAIS E ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA INFÂNCIA DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”.....	149

LISTA DE DESENHOS

DESENHO 1 –	A SALA DA MINHA AVÓ.....	83
DESENHO 2 –	O PARQUE.....	89
DESENHO 3 –	O PARQUINHO.....	90
DESENHO 4 –	O PÁTIO EXTERNO.....	93
DESENHO 5 –	O ESPAÇO MAIS LEGAL DO CMEI.....	100
DESENHO 6 –	O ESPAÇO MAIS LEGAL É ONDE TEM SOL E FLOR.....	104
DESENHO 7 –	Ó TIA, SÃO VOCÊ, MINHA MÃE, MINHA AVÓ, MEU PAI E OS FILHOS. E UMA CAIXA DE MÚSICA. VOCÊS ESTÃO DANÇANDO: TIRAP TIRUP, TIRAP TIRUP [...].....	108
DESENHO 8 –	Ó, É MINHA AVÓ CASANDO COM O MARIDO DELA.....	109
DESENHO 9 –	A PORTA DA SALA DA MINHA AVÓ.....	110
DESENHO 10 –	O NOME DA MINHA MÃE.....	115
DESENHO 11 –	A COISA MAIS CHATA NO CMEI É FICAR SEM MEU PAI.....	115
DESENHO 12 –	MINHA MÃE, MEU PAI, MEU IRMÃO, MEU VIZINHO LÉO, O AMIGO DO LÉO E EU.....	116
DESENHO 13 –	EU E O MEU IRMÃO.....	116
DESENHO 14 –	MINHA CRECHE, MEU PAI, MINHA MÃE E EU NA CRECHE.....	116
DESENHO 15 –	O TAPETE DO PÁTIO INTERNO.....	124

LISTA DE SIGLAS

- CMEC – GRUPO DE PESQUISA CULTURA E MOVIMENTO NA
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA
- CMEI – CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
- FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
- LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
- MIEIB – MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
BRASIL
- NRE – NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO
- SME – SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
- UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
- UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO
- UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISADORA.....	15
1.2 A PESQUISA E SEU OBJETIVO.....	17
2. REVISÃO DE ESTUDOS	22
2.1. O ESPAÇO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
2.2. O ESPAÇO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA.....	28
2.2.1 Diferentes contextos históricos.....	28
2.2.2 Orientações e diretrizes.....	31
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 PESQUISAS COM CRIANÇAS: DESAFIOS E ORIENTAÇÕES.....	47
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	52
3.2.1 Definição do campo.....	52
3.2.2 Caracterização do campo.....	54
3.2.3 A organização dos espaços na Proposta Pedagógica do CMEI Luz do Amanhecer.....	58
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
3.3.1 Definição dos participantes.....	60
3.3.2 Caracterização dos participantes.....	62
3.4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS.....	65
3.4.1 A observação participante.....	69
3.4.2 O desenho comentado.....	71
3.4.3 A entrevista.....	75
3.4.4 A visita monitorada.....	76
3.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E A PROPOSTA DE ANÁLISE.....	80
4. O QUE CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DADOS	87
4.1 Brinquedos e brincadeiras.....	88
4.2 Contato com a natureza.....	100
4.3 Relações afetivas.....	107

4.4 Rotinas instituídas.....	121
5. SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES.....	131
REFERÊNCIAS.....	151
ANEXOS.....	159

1 INTRODUÇÃO

1.1 A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISADORA

*O importante e bonito no mundo
é isso: que as pessoas não estão
sempre iguais, ainda não foram
terminadas, mas que elas vão
sempre mudando. Afinam e
desafinam.
Guimarães Rosa*

A escolha do tema de pesquisa se relaciona com minha trajetória profissional na Educação Infantil, nível em que atuei como professora de Maternal e Pré (com crianças de 03 a 05 anos) em escolas particulares e em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Nessa trajetória, algumas questões me despertavam especial interesse. Como professora, tive a oportunidade de trabalhar diretamente com as crianças, de observar seu comportamento, suas preferências e solicitações, que muitas vezes não eram inteiramente compreendidas por mim, nem pelos demais professores que atuavam com elas.

Em 2003, iniciei o trabalho como pedagoga de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba (CMEI) e durante as supervisões e orientações observei que o desencontro entre as propostas dos professores e os desejos das crianças permanecia, o que gerava uma aparente insatisfação de ambos. No ano seguinte, fui convidada a integrar a equipe de um dos Núcleos Regionais de Educação¹ do município de Curitiba e, posteriormente, uma das gerências do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Curitiba². Neste trabalho, pude observar e conversar com os professores, educadores, diretores e pedagogos e percebi que suas dúvidas, expectativas e frustrações no trabalho

¹ Atualmente, o município de Curitiba é dividido em nove núcleos regionais de educação, responsáveis pela orientação, supervisão pedagógica e administrativa das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), vinculados à Secretaria Municipal de Educação.

² De onde me licenciei durante a realização desta pesquisa.

desenvolvido com as crianças, demonstravam a necessidade de melhor compreendê-las.

No decorrer do trabalho como pedagoga e no Departamento de Educação Infantil, percebi também que um elemento esteve presente nas inquietações das crianças e dos profissionais: **a organização do espaço educativo**. Enquanto os profissionais pareciam organizar o espaço para controlar as crianças, protegê-las, ensiná-las e submetê-las ao planejamento prévio que haviam elaborado, as crianças demonstravam a intenção de subverter a ordem imposta pelos adultos, de inventar outros usos para os espaços nos quais se inseriam, de explorá-los e de reinventá-los.

Esse desencontro entre as propostas dos professores e os desejos das crianças mobilizou uma pesquisa intitulada “*A Participação das Crianças no Cotidiano da Educação Infantil: organização do espaço, do tempo e da ludicidade*” (MARTINS, 2006), que realizei para a obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico (*Lato Sensu*), na Universidade Federal do Paraná. Na realização desta pesquisa, constatei que as crianças tentavam resistir às imposições do tempo, do espaço e da rotina, que eram organizadas a partir de um modelo escolar preparatório, em que as ações dos profissionais demonstravam que prevalecia a concepção de infância-infante - aquela que não fala (BUISSON, DURKHEIM *apud* SIROTA, 2001), da criança passiva – um vir a ser. Observei a insatisfação dos profissionais e das crianças, a sua frustração e desinteresse aparentes.

Neste percurso, como pesquisadora, tive a oportunidade de ingressar no curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O ingresso no Mestrado representou a possibilidade de continuidade e aprofundamento nos estudos sobre os espaços em instituições de Educação Infantil. E ao ampliar a busca por estudos relacionados, percebi que investigações sobre o espaço na Educação Infantil, já foram desenvolvidos por pesquisadores, que apontam o espaço como: um elemento curricular (FORNEIRO, 1998), um recurso pedagógico e um parceiro do professor na prática educativa, capaz de oportunizar aprendizagens às crianças, por meio das interações entre elas, com adultos, com objetos, ou ainda com elementos da natureza (HORN, 2005, CARVALHO; RUBIANO, 2007, FARIA 2007). As pesquisas

também discorrem sobre a figura do professor como alguém que “*observa, registra, interfere, oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças*” (HORN, 2005). Para que o professor possa perceber como melhorar este espaço, para as próprias crianças, esta autora considera a importância do protagonismo infantil³.

Assim como, na instituição de Educação Infantil, as crianças precisam ser consideradas protagonistas para o desenvolvimento do trabalho do professor, no campo acadêmico, a presente pesquisa pretende ouvi-las por acreditar que são elas que poderão ampliar nossa compreensão sobre como percebem os espaços. São as crianças que poderão nos informar sobre os espaços da instituição educativa que frequentam, revelando como dão sentido a estes espaços, o que pensam sobre eles, quais conhecem e destes quais preferem.

A partir das vozes das próprias crianças pretende-se investigar os espaços de um Centro de Educação Infantil e compreender os significados e sentidos que elas atribuem a estes contextos educativos. Com esta preocupação teve início a pesquisa intitulada: “*A organização do espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças?*”.

1.2 A PESQUISA E SEU OBJETIVO

*Por que, realmente, como é que se escreve?
Que é que se diz? Como dizer? Como é que
se começa? E que é que se faz com o papel
branco nos defrontando tranqüilo?”*
Clarice Lispector

Ao ingressar no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, me deparei com desafios próprios de uma pesquisadora iniciante. Desafios semelhantes aos expressos nos dizeres de

³ Ao tratar do protagonismo infantil, (HORN, 2005) se refere à importância do professor estar atento as crianças. Segundo a autora, “*o protagonismo infantil mostra às educadoras que a forma de organizar o espaço pode qualificar o brincar, quando materiais desafiadores são postos à sua disposição, quando a delimitação do espaço da sala de aula por áreas ou cantos permite a descentração da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças, quando a professora interage com os alunos enquanto estes brincam e jogam.*” (HORN, 2005, p. 31).

Clarice Lispector, que refletiram minhas próprias inquietações diante do papel em branco: O que dizer? Como dizer? Como iniciar o trabalho de pesquisa? Para resolver estas questões, parti em busca dos conceitos que me forneceriam as bases teóricas para a pesquisa. Essa não foi uma tarefa fácil, pois como profissional da Educação Infantil eu já possuía idéias pré-estabelecidas sobre o tema e seria necessário aprofundar os conhecimentos já construídos na prática profissional e redefinir conceitos.

Aproximei-me das idéias de Santos (2008) sobre o espaço. Segundo ele, sem a ação humana não há espaço, pois é o homem que atribui vida as formas espaciais. *“Quando a sociedade age sobre o espaço, não o faz sobre objetos como realidade física, mas como realidade social”* (SANTOS, 2008, p. 109). Assim, no espaço de uma instituição de Educação Infantil, são principalmente as crianças e adultos que compartilham este espaço que lhe atribuem um conteúdo social. Quando agem sobre o espaço, o fazem sobre uma realidade social da qual fazem parte.

Outra contribuição importante para a reflexão sobre o espaço é fornecida por Horn (2004). Segundo ela o espaço não é algo dado, natural, mas sim uma construção social, que na instituição educativa tem estreita relação com as atividades desempenhadas pelas pessoas que lá convivem. Horn (2004) apresenta algumas idéias das crianças sobre o espaço da instituição de Educação Infantil, com base nos estudos de Forneiro (1998). Segundo esta autora, o espaço para a criança envolve uma relação com os sentimentos, sentidos e ações vivenciados por elas *“para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele”* (FORNEIRO, 1998, p. 231).

Neste caso, considerando que a criança entende o espaço da instituição de Educação Infantil como um *“conjunto completo”* (FORNEIRO, 1998, p. 231) com tudo que o compõe: mobília, objetos, pessoas, cheiros, cores, sensações, etc., cabe uma aproximação com elas a fim de questionar:

- O que falam as crianças pequenas⁴ sobre os espaços da instituição educativa que frequentam?

⁴ Tomando por base a pesquisa de Gobbi (2002), utilizo a expressão crianças pequenas ao me referir àquelas com idade anterior aos 6 anos.

Nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, as orientações para a organização dos espaços são explicitadas em documentos municipais, como as Diretrizes Curriculares Municipais – v. 2 – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b) e os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009a). Estes documentos são utilizados como referência para a construção das Propostas Político Pedagógicas e para o planejamento pedagógico dos CMEIs e das turmas de Educação Infantil das escolas. Eles indicam uma preocupação e uma valorização da Secretaria Municipal de Curitiba com a organização dos espaços.

Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009a) têm oito capítulos e, destes, quatro tratam da organização dos espaços e da importância destes espaços proporcionarem aconchego, conforto, segurança e propostas desafiadoras para as crianças. Ele orienta que os adultos organizem os espaços para vivenciar com as crianças um ambiente⁵ favorável ao respeito, à proteção, às relações de afeto, à solidariedade e amizade. Forneiro (1998) é citada no documento, ao se referir ao espaço como recurso pedagógico e elemento curricular, capaz de facilitar as interações sociais e as aprendizagens das crianças.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais – v. 2 – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b) também constam orientações sobre a organização dos espaços, sobre sua importância para a aprendizagem das crianças e para o desenvolvimento da sua identidade e autonomia. Segundo as orientações do documento, a organização dos espaços e materiais cabe aos profissionais da instituição educativa e, a forma como estão organizados os espaços desta instituição, refletem as concepções dos profissionais *“O espaço da instituição como um todo irá traduzir um modo de ver e pensar sobre a criança, a infância, os profissionais, as famílias que dele participam”* (CURITIBA, 2006b, p. 36).

A organização de espaços também é um tema presente em cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação aos profissionais da Educação Infantil. Ao ingressar na rede municipal, todos os

⁵ O documento (CURITIBA, 2009a) se utiliza do termo ambiente referindo-se à concepção apresentada por Forneiro (1998, p. 232-233): *“conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo”* (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e a sociedade em seu conjunto).

professores e educadores aprovados em concurso público e iniciantes nos Centros Municipais de Educação Infantil participam de cursos de formação continuada. Nestes cursos são abordados temas considerados fundamentais pela Secretaria Municipal da Educação e, dentre estes temas, a organização do espaço é recorrente.

Na escolha do campo de pesquisa, foi considerada a aparente atenção da Rede Municipal de Ensino de Curitiba com a organização dos espaços (presentes em documentos municipais e em cursos de formação continuada), somada a intenção da pesquisadora em investigar uma Instituição de Educação Infantil pública. Assim, optou-se por desenvolver a pesquisa num Centro Municipal de Educação Infantil do município de Curitiba, com o objetivo de:

- Compreender os significados e sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuem sobre os espaços da instituição educativa que frequentam.

A pesquisa pretende dar voz as crianças dos CMEIs por considerá-las sujeitos sociais de pleno direito, competentes para falar de si mesmos e da instituição educativa que frequentam diariamente. A proposta de escuta das crianças na pesquisa se apóia nas orientações de Ferreira (2008, p. 147), que afirma: *“trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos”*. E ainda, *“de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem”*.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa foram propostas as seguintes questões norteadoras:

- Quais espaços do CMEI as crianças conhecem?
- Quais os espaços que as crianças mais gostam e quais elas menos gostam?
- Como as crianças narram os espaços?

Estas questões podem contribuir com as reflexões dos pesquisadores, que voltam seu olhar para a percepção das crianças sobre os espaços, e com os estudos realizados pelos profissionais da Educação Infantil. Como professora e como pedagoga, tive a oportunidade de participar de muitos destes momentos. Eles são, geralmente, pautados em reflexões em que se discute sobre a organização dos espaços **para as crianças: para que as crianças brinquem, para que as crianças aprendam, para que as crianças se desenvolvam**, para favorecer o período de inserção⁶ **das crianças**, etc. Nestes estudos foi possível perceber uma carência de pesquisas que respondam as questões à partir das necessidades das próprias crianças, ao invés disto respondem às necessidades de quem se preocupa e se ocupa delas. A pesquisa “*A organização do espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças?*”, vem justamente questionar às crianças sobre esta instituição educativa que frequentam diariamente, a fim de compreender suas falas sobre os espaços do CMEI e identificar os significados e sentidos que elas lhes atribuem.

⁶ Utilizo o termo inserção em substituição ao termo adaptação, por tomar como referência os estudos de Foni (1998).

2 REVISÃO DE ESTUDOS

*A medida do espaço somos nós, homens,
 Baterias de cozinha e jazz-band,
 Estrelas, pássaros, satélites perdidos,
 Aquele cabide no recinto do meu quarto,
 Com toda a minha preguiça dependurada nele...
 O espaço, que seria dele sem nós?
 Mas o que enche, mesmo, toda a sua infinitude
 É o poema!
 - por mais leve, mais breve, por mínimo que seja...
 Mário Quintana*

2.1. O ESPAÇO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das definições mais comuns de espaço pode ser encontrada em Bueno (1996, p. 262): “*extensão indefinida; capacidade de terreno, sítio ou lugar; intervalo, duração; demora; o firmamento*”. Neste dicionário da língua portuguesa, o termo espaço remete tanto a algo **físico**, quanto ao **tempo**. Ao ampliar a busca do conceito e da concepção de espaço, por meio de aproximações com estudiosos das áreas da Psicologia, da Pedagogia, da Geografia e da Arquitetura, encontramos como principais contribuições teóricas os estudos de Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2007), Faria (2007) e Santos (1997; 2008).

Uma preciosa contribuição da Geografia para a reflexão a cerca do espaço é fornecida por Milton Santos. Ele propõe que o espaço seja definido como “*um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações*” (SANTOS, 2008, p. 21). Significa dizer que, os objetos e as ações estão inter relacionados, não podem ser analisados separadamente, ambos pertencem ao espaço. Sobre os conceitos de objeto e de ação, “*para os geógrafos, os **objetos** são tudo o que existe na superfície da Terra, toda a herança de história natural e todo o resultado da **ação humana** que se objetivou*” e esta **ação humana** é dotada de propósito, visa “*atingir fins e objetivos*” (ROGERS *apud* SANTOS, 2008, p. 73)⁷.

⁷ Grifo meu.

Os objetos não têm vida própria, mas, podem nascer predestinados a certos tipos de ações, a cuja plena eficácia se tornam indispensáveis. São as ações que dão sentido aos objetos e, ao mesmo tempo, o espaço influi fortemente sobre as ações humanas (B. WERLEN *apud* SANTOS, 2008, p 84-85). Na escola, por exemplo, pode-se considerar que sem a mobília e os materiais criados especificamente para as ações que visam desencadear, estas ações não seriam as mesmas. As variações existentes podem ser consideradas, na mobília, por exemplo, podem-se ter mesas coletivas, carteiras germinadas ou individuais; e nas formas de registros podem-se utilizar cadernos ou computador. Estes objetos geram ações dotadas de finalidades e por sua vez, as ações dão sentido a estes objetos.

Para Santos (2008, p. 105) é a ação humana quem dará vida aos objetos presentes no espaço, quem lhe fornece um conteúdo social: *“o espaço não pode ser estudado como se os objetos materiais tivessem uma vida própria, podendo assim explicar-se por si mesmos. [...] Só por sua presença, os objetos técnicos não tem outro significado senão o paisagístico. Mas eles aí estão também em disponibilidade, à espera de um conteúdo social”*.

Milton Santos faz uma distinção entre paisagem e espaço, sendo que o primeiro é um sistema material, relativamente imutável, enquanto o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente. *“A paisagem existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual. No espaço, as formas de que se compõe a paisagem preenchem, no momento atual, uma função atual, como resposta às necessidades atuais da sociedade”* (SANTOS, 2008, p. 104).

Sobre esta distinção entre os conceitos de paisagem e de espaço, Santos (2008) cita um exemplo:

Durante a guerra fria, os laboratórios do pentágono chegaram a cogitar da produção de um engenho, a bomba de nêutrons, capaz de aniquilar a vida humana em uma dada área, mas preservando todas as construções. O presidente Kennedy afinal renunciou a levar a cabo esse projeto. Senão, o que na véspera seria ainda o *espaço*, após a temida explosão seria apenas *paisagem*. Não temos melhor imagem para mostrar a diferença entre esses dois conceitos. (SANTOS, 2008, p. 106).

Assim, para SANTOS (2008) o espaço não existe sem a ação humana, pois *“é o homem que atribui vida as formas espaciais”*. Quando a sociedade age sobre o espaço, não o faz sobre objetos como realidade física, mas como realidade social, *“com objetos sociais já valorizados aos quais ele busca oferecer ou impor um novo valor”*. (SANTOS, 2008, p. 109).

No espaço de uma instituição de Educação Infantil, são principalmente as crianças e adultos que compartilham este espaço que lhe atribuem um conteúdo social. Quando agem sobre o espaço, o fazem sobre uma realidade social da qual fazem parte.

Na Educação Infantil, Forneiro (1998) estuda o espaço a partir da perspectiva dos profissionais e das crianças e cita o professor Enrico Battini, da Faculdade de arquitetura da Universidade de Turim, ao afirmar que *“estamos acostumados a considerar o espaço como um volume, uma caixa que poderíamos até encher”*, no entanto que esta concepção do espaço como caixa é uma abstração dos adultos, pois *“para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e quentes, etc”*. (BATTINI *apud* FORNEIRO, 1998, p. 231).

Nesta concepção, o espaço para a criança vai além da estrutura física da escola ou de um prédio, supera as paredes e a mobília e segundo Forneiro (1998) torna-se ambiente. Para ela o **espaço** é caracterizado pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e pela decoração, enquanto o **ambiente** é o conjunto do espaço físico e das relações que se estabelecem no mesmo (os afetos e as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). O termo ambiente é procedente do latim e faz referência *“ao que cerca ou envolve”*, ou de *“circunstâncias que cercam as pessoas ou as coisas”*. Também pode-se definir 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 dele como se tivessem vida”*. (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Em seus estudos, o professor Battini descreve o conceito de espaço para a criança:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde pode ir, olhar, ler, pensar.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor ...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (BATTINI *apud* FORNEIRO, 1998, p. 231).

Assim, para a criança que frequenta uma instituição de Educação Infantil o espaço é o lugar onde brinca, descansa, ri, chora, realiza atividades, interage com outras crianças e com adultos responsáveis por ela. Para a criança, o espaço está diretamente relacionado com todas estas ações e com as vivências, muito pessoais, das quais participa. Nessa perspectiva, o papel dos profissionais responsáveis por planejarem este espaço – de arquitetos a educadores – é fundamental.

O espaço é uma construção social (Horn, 2004) e, na Educação Infantil, tem estreita relação com as atividades desempenhadas pelos profissionais. As propostas dos responsáveis pelo planejamento e pela organização do espaço da instituição educativa expressam suas concepções sobre a educação das crianças, que podem revelar-se ora autoritárias, ora democráticas, ora centradas no professor, ora no grupo de alunos e na interlocução com eles. Também para Brinnitzer (2008) ao se observar os espaços onde se desenvolvem processos de ensino e aprendizagem, percebem-se as concepções que orientam as práticas pedagógicas. *“El aula tiene, entonces, un enorme valor educativo como parte del currículo que se desarrolla en la escuela. El espacio del aula como lugar del enseñar y del aprender, pero también como lugar de vida, de emociones, de comunicación, de sentimientos, de juego, es un lugar para sentirlo colectivamente*

*como propio, dinámico, con la oportunidad de hacer ‘hablar’ a las paredes, a los rincones, a los techos, al mobiliario”*⁸ (BRINNITZER, 2008, p. 18).

Se para Souza Lima (1989, p. 30) o espaço é o “*pano de fundo*”, a “*moldura*”, para Barbosa e Horn (2001) o espaço da sala de aula vai além, é parte integrante da ação pedagógica. Segundo elas, a organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças. “*Na medida em que planejamos um ambiente onde ela (a criança) possa por si só dominar seu espaço, fornecendo instalações físicas para que com independência possa beber água, ir ao banheiro, pegar toalhas, materiais, ter acesso a prateleiras e estantes, estamos pensando num ambiente não somente como cenário, mas certamente como parte integrante da ação pedagógica*”. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 76-77).

A organização do espaço da instituição infantil é parte do planejamento do professor e, segundo Carvalho e Rubiano (2007) podem estar organizados a partir de arranjos espaciais semi-aberto, aberto e fechado:

O *arranjo semi-aberto* é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. As crianças, geralmente em subgrupos, ocupam preferencialmente as zonas circunscritas, mesmo quando afastadas do adulto; em tais zonas geralmente ocorrem interações afiliativas entre crianças. Suas aproximações do adulto, embora menos frequentes, tendem a evocar mais respostas deste em comparação com outros arranjos. No *arranjo aberto*, há ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio. As interações entre as crianças são raras, as quais tendem permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo. No *arranjo fechado* há presença de barreiras físicas, por exemplo um móvel alto, dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total da sala. As crianças tendem a permanecer em volta do adulto, evitando áreas onde a visão do mesmo não é possível, havendo poucas interações entre as crianças. (CARVALHO; RUBIANO, 2007, p. 118).

Neste estudo, a idéia de arranjo espacial diz respeito à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si. Carvalho e Rubiano (2007) apresentam as diferenças de arranjo espacial com a finalidade de auxiliar o leitor a reconhecer como aspectos físicos do ambiente exercem impacto

⁸ “A sala tem, então, um grande valor educativo como parte do currículo que se desenvolve na escola. O espaço da sala como lugar de ensino e de aprendizagem, mas também como lugar de vida, de emoções, de comunicação, de sentimentos, de jogo, é um lugar para senti-lo coletivamente como próprio, dinámico, com a oportunidade de fazer ‘falar’ as paredes, os cantos, os tetos, o mobiliário” (tradução minha).

sobre o comportamento de seus usuários e como o educador pode organizar ambientes em função dos objetivos que pretende atingir. Segundo elas no arranjo semi-aberto, caracterizado por zonas circunscritas, ocorrem as maiores possibilidades de interação entre as crianças.

Outro estudo, que apresenta uma forma de organização muito similar, é defendido por Toranzo (2008). Segundo ela a escola tem direito a uma arquitetura e a uma identidade própria, e pode estar organizada com *“espacios abiertos que posibiliten el juego”*, o movimento, a vida a ar livre e o contato com a natureza; *“espacios cerrados, que ayuden a que los diferentes aprendizajes se realicen en libertad y autonomia”*; e *“espaços intermediários, que generen situaciones de encuentro”*⁹ (TORANZO, 2008, p. 24).

Toranzo (2008) e Carvalho e Rubiano (2007) valorizam as situações de encontro, de interação entre as crianças e entre crianças e adultos e, segundo elas, é o espaço **intermediário** ou o **espaço semi-aberto** que se concentram as maiores possibilidades para estas interações. A preocupação com uma organização do espaço que favoreça a interação social justifica-se plenamente, por ser a interação social a base da aprendizagem e do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1991).

Segundo Vygotsky (1991) o ser humano aprende e se desenvolve a partir de um processo de internalização. A internalização envolve uma série de transformações internas – e não apenas a transmissão de informações ou conceitos – que vão do inter-psíquico (entre as pessoas) para o intra-psíquico (individual). Nesse processo, as funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, raciocínio intencional, comportamento intencional, afetividade, inteligência, tão importantes para a constituição do ser humano, são desenvolvidas na interação por processos inter-psíquicos.

Na interação, por meio da linguagem, as crianças têm acesso a idéias, conceitos etc, com significados que são sociais. Para que estes significados sejam compreendidos é preciso atuar sobre eles, a fim de que adquiram um sentido, que é individual, dependente de vivências pessoais. Por exemplo: a organização do refeitório de uma instituição de Educação Infantil terá, para as crianças, um

⁹ Espaços abertos que possibilitem o jogo; espaços fechados que possibilitem diferentes aprendizagens com liberdade e autonomia; espaços intermediários, que gerem situações de encontro (tradução minha).

significado social, coletivo, enquanto individualmente terá sentidos diferentes, dependendo de situações vivenciadas, de lembranças, de expectativas, ou ainda da relação que cada criança estabelece com a alimentação.

Assim como no exemplo citado, cada espaço da instituição educativa adquire para a criança significados e sentidos específicos, que podem estar relacionados à sua organização, às possibilidades de ação, de interação e a vivências, lembranças e expectativas pessoais.

2.2 O ESPAÇO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

2.2.1 Diferentes contextos históricos

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba possui 168 CMEIs, com capacidades que variam entre 60 até 300 crianças¹⁰, a grande maioria das matrículas em período integral. Estas instituições estão diretamente vinculadas à Secretaria Municipal da Educação, através do Departamento de Educação Infantil, que é responsável pela formação em serviço dos profissionais, elaboração e acompanhamento de propostas e projetos, e pela orientação e supervisão pedagógica das equipes pedagógico-administrativas que atuam com a educação infantil nos nove Núcleos Regionais da Educação.

Os CMEIs foram construídos ou integrados¹¹ ao sistema público municipal desde 1976 (CURITIBA, 2006b), com projetos arquitetônicos que refletiram diferentes gestões administrativas e concepções de assistência e de educação. Como exemplos podem ser citadas as primeiras creches¹², construídas e

10 Dado referente ao 1º semestre de 2009.

11 Um exemplo desta integração foram creches de vizinhança, que funcionavam em espaços domiciliares, com grupos de dez crianças de zero a seis anos, sob os cuidados de uma pessoa da comunidade. Estas creches passaram a ser gerenciadas pelas Associações de Moradores das comunidades às quais pertenciam, com apoio técnico e financeiro da Prefeitura Municipal de Curitiba e, em 1984, foram gradualmente integradas à Rede Municipal de Educação (CURITIBA, 2006b).

12 Denominação anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

administradas pela rede municipal, que surgiram no âmbito da assistência. Estas instituições *“tinham o propósito de liberar as mães para o trabalho e seu atendimento estava centrado na guarda e no disciplinamento das crianças”* (CURITIBA, 2006b, p. 04).

As idéias sobre a função das instituições de Educação Infantil foram se alterando ao longo dos anos, assim como a Legislação Nacional. Ao fim da década de 80, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) vê o direito à educação como da criança e não apenas da mãe trabalhadora. Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) situa a Educação Infantil como a primeira parte da educação básica, com a finalidade do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Outra indicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é de que as creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas, deveriam, no prazo de três anos, a contar da publicação da Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Em Curitiba, os CMEIs foram incorporados à Secretaria Municipal da Educação em 2003 e, a partir deste período, ocorreram mudanças que influenciaram diretamente nos seus espaços: como novas construções, reformas e com a ampliação de recursos humanos¹³.

A primeira mudança surgiu naquele mesmo ano, quando todos os CMEIs receberam uma pedagoga, aprovada por concurso público, o que gerou a necessidade da criação de um espaço para esta nova função, antes inexistente. Para atender esta necessidade os CMEIs, já em funcionamento, adaptaram mobiliário e reorganizaram a sala da direção ou adaptaram outros espaços para este fim, enquanto os novos projetos de construção começaram a prever um espaço específico para a pedagoga.

Outra mudança ocorreu de 2005 à 2009, com um significativo aumento do número de educadores nas turmas de maternal I (com crianças de 1 ano e 6 meses até 2 anos e 5 meses) e maternal II (com crianças de 2 anos e 5 meses até

¹³ Ao entender o espaço como um conjunto complexo, as mudanças na estrutura física e de recursos humanos geraram também alterações nas relações profissionais e interpessoais que mereceriam um estudo específico e detalhado, mas que não será objeto desta investigação.

3 anos) e de professores nas turmas de maternal III (com crianças que completam quatro anos durante o ano vigente). O aumento do número de educadores ocorreu em atenção à Deliberação 08/06 (PARANÁ, 2006), que regulamenta a proporção do número de professores por crianças e também pela implantação da hora permanência¹⁴ como um direito dos educadores, a exemplo do que já ocorria com os professores.

Esse aumento do número de educadores e professores e a institucionalização do direito de estudo e planejamento, durante o horário de trabalho, gerou a necessidade da criação de mais uma sala ou espaço adaptado para que os educadores e professores pudessem ficar durante sua hora permanência. Nos novos CMEIs, salas para esta finalidade começaram a ser contempladas como parte do projeto arquitetônico.

Outras mudanças no projeto arquitetônico, dizem respeito ao tamanho das salas de atividades nas construções mais recentes que foram ampliadas, considerando a Resolução nº 0162/05 (PARANÁ, 2005b), à inclusão de banheiros adaptados para pessoas com necessidades especiais, aos refeitórios das crianças com suportes (tipo bufê) para que as maiores de 03 anos possam se servir com mais facilidade e a criação da sala múltiplo-uso para o trabalho com artes plásticas, teatro, música, filmes, ou outras propostas que requeiram um espaço diferenciado.

Estas mudanças na arquitetura refletem exigências legais e também uma mudança na concepção do espaço, visto nos documentos municipais como recurso pedagógico e elemento curricular. Segundo Parâmetros e Indicadores de Qualidade: “[...] o espaço deve oferecer múltiplas possibilidades de ações e aprendizagens às crianças, possibilitando a elas o desenvolvimento de sua autonomia e a ampliação de seus conhecimentos por meio de novas descobertas e desafios. O espaço não é neutro, pois exprime identidade e características de quem o habita, sendo rico de significações para as crianças”. (CURITIBA, 2009a, p. 15).

Ao longo da história da Educação Infantil Municipal de Curitiba, diferentes gestões públicas, secretarias e equipes técnicas e pedagógicas influenciaram no

¹⁴ Hora permanência é a denominação segundo a qual professores e educadores tem direito a 20% de sua carga horária semanal para estudos e planejamento do seu trabalho. Assim, os professores, com jornada semanal de 20 horas, têm direito ao período de 4 horas de permanência semanais e educadores, com jornada semanal de 40 horas, têm direito à 8 horas de permanência semanais.

planejamento e nas decisões sobre as construções, as reformas e sobre a organização dos espaços nos CMEIs. Nas construções mais recentes, as orientações para organização dos espaços têm como pano de fundo: as Diretrizes Curriculares Municipais (CURITIBA, 2006b), os Parâmetros e Indicadores de Qualidade (CURITIBA, 2009a) e as Propostas Político Pedagógicas dos CMEIs.

2.2.2 Orientações e diretrizes

É crescente o número de crianças de zero a cinco anos que começam a frequentar escolas ou Centros de Educação Infantil públicos ou privados. As razões para o aumento do número de crianças nestas instituições ocorrem pelo progressivo atendimento a Constituição Federal¹⁵ (BRASIL, 1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁶ (BRASIL, 1996) e ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001)¹⁷. Outra razão é a necessidade social e econômica, que leva as mães a ingressarem (ou retornarem) ao mercado de trabalho e a compartilhar com outros a educação de seus filhos.

O atendimento à legislação educacional, quanto ao dever do Estado na oferta de vagas em creches e pré-escolas, ainda está sendo cumprido, mais ainda existem crianças à espera de atendimento em creches e pré-escolas brasileiras. O município de Curitiba reflete esta realidade e embora existam divergências quanto aos números indicados pelo Ministério Público do Paraná e pela Prefeitura de Curitiba, ambos admitem uma falta de, no mínimo, 10 mil vagas (CABRAL, 2008).

A expansão da oferta de vagas na Educação Infantil vem ocorrendo a passos lentos e, segundo dados do censo escolar (BRASIL, 2008), com maior rapidez para a faixa etária a partir dos quatro anos, do que para a faixa etária de

¹⁵ Cap. III (Educação, Cultura e Desportos), seção I, art. 228, “O *dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;*” (BRASIL, 1988).

¹⁶ Título III, Art. 4º: “O *dever do Estado para com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade*”.

¹⁷ O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), define que até o prazo de uma década, sejam contempladas 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro anos a seis anos.

zero a três anos¹⁸. Um estudo realizado por Abreu (CONSULTORIA LEGISLATIVA, 2004) sobre a Educação Infantil no Brasil, constata um aumento do número de matrículas na creche e pré-escola entre 1994 e 2003, destacando que em 2001 98% dos 5.507 municípios brasileiros já ofertavam Educação Infantil em creches e/ou pré-escolas, ainda que em número insuficiente de vagas. No município de Curitiba a ampliação pode ser observada no aumento do número de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) nos últimos 06 anos, no ano de 2003 eram 135 (CURITIBA, 2006b) e em 2009 são 168 Centros.

Ao reconhecer a progressiva ampliação do número de crianças frequentando instituições de Educação Infantil, cabe questionar sobre a qualidade no atendimento oferecido. A preocupação com a qualidade do atendimento às crianças nas Instituições de Educação Infantil, passa pela organização dos espaços e esta é abordada por Zabalza (1998). Este autor apresenta dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade e o primeiro deles é relativo aos **espaços**. Segundo ele: *“O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança”* (ZABALZA, 1998, p. 50).

A relação entre a qualidade e a organização dos espaços também está expressa nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c), lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica. O documento apresenta parâmetros de qualidade, para os sistemas educacionais e para as instituições de Educação Infantil no Brasil, *“com o intuito de estabelecer uma referência nacional, que subsidie os sistemas na discussão e na implementação de parâmetros de qualidade locais”* (BRASIL, 2006c, p. 10). Dentre os parâmetros de qualidade citados, está o que diz respeito à infra-estrutura das instituições de Educação Infantil, a partir do qual se desdobram 17 indicadores de qualidade, também relativos aos espaços.

¹⁸ Dados do censo escolar de 2007 (Brasil, 2008) revelam que o número de crianças na educação infantil é de 6.509.868, sendo que destas 4.930.287 frequentam a pré-escola e 1.579.581 frequentam a creche.

O cenário educacional brasileiro dispõe ainda de um conjunto de documentos que orientam as propostas de construção, de reforma, de ampliação e de organização dos espaços das instituições de Educação Infantil. Estes documentos trazem orientações em âmbito nacional, estadual e municipal. A proposta é indicar os documentos nacionais, os estaduais e focar nos municipais, que orientam diretamente a instituição investigada.

Assim, no âmbito nacional destacam-se os seguintes documentos, organizados no Quadro 1:

ANO	DOCUMENTO NACIONAL
BRASIL, 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96
BRASIL, 1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
BRASIL, 2000	Diretrizes Operacionais para Educação Infantil
BRASIL, 2001	Plano Nacional de Educação
BRASIL, 2006d	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação
BRASIL, 2006 ^a	Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (com dois volumes e um encarte)
BRASIL, 2009 ^a	CrITÉrios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2 ^o Ed.)
BRASIL, 2009b	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução 05/2009
BRASIL, 2009c	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

QUADRO 1 – DOCUMENTOS NACIONAIS QUE TRATAM DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FONTE: A autora (2009)

O primeiro documento citado no Quadro 1 é a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394/96), que disciplina a educação oferecida desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No que diz respeito aos espaços da instituição escolar, no Título VII: *“considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais [...]”*, o que compreende inclusive *“aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.”* (BRASIL, 1996, art. 70). Assim, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) trata também dos recursos financeiros para aquisição, manutenção, construção e conservação dos espaços das instituições que se destinam a oferta da Educação escolar, inclusive a infantil.

O segundo documento, citado no Quadro 1 consiste numa coleção, em três volumes, intitulada: **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** (BRASIL, 1998). Segundo este documento,

a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. [...] para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. (BRASIL, 1998, p. 58).

No **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** (BRASIL, 1998) a organização do espaço, a adequação e a disposição dos materiais são elementos essenciais de um projeto educativo e contribuem com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. E para que o espaço possa contribuir com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, cabe aos professores organizá-lo, a fim de torná-lo versátil (sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores), seguro (a fim de que as crianças possam circular com independência) e acessível (na disposição e organização dos materiais). “*Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.*” (BRASIL, 1998a, p. 68). Na organização do espaço, também são considerados os cuidados essenciais com relação à proteção, à alimentação, à higiene e ao descanso das crianças (BRASIL, 1998, v. 2).

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil** (BRASIL, 2009b), quarto documento citado no Quadro 1, orienta a construção das Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino. Segundo **Resolução 05/2009** (BRASIL, 2009b, art. 8) as Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem às crianças: deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos da instituição educativa e a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O terceiro documento do Quadro 1 são as **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 2000). Ele apresenta quatro aspectos normativos para a Educação Infantil nacional, sendo que um deles diz respeito aos Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil¹⁹. Segundo este aspecto, os espaços físicos de Educação Infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as normas prescritas pela legislação vigente.

No ano seguinte, em 2001, foi promulgada a Lei que aprovou o **Plano Nacional de Educação – PNE** (BRASIL, 2001), com duração de dez anos. Com base nesta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) contempla todos os níveis e modalidades de ensino, definindo objetivos e metas a serem cumpridos. Para a Educação Infantil, são definidos 26 objetivos e metas²⁰, dentre eles 03 referem-se aos espaços que ofertam Educação Infantil: as Metas nº 2, nº 3 e nº 4.

A **Meta nº 2**, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) estabelece que, no prazo de um ano (até o final de 2002), deveriam ser elaborados padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurassem 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 serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f)

¹⁹ Os demais aspectos normativos são: 1 – Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino; 2 – Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; 3 – Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2000).

²⁰ Dentre os 26 objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), permanecem apenas 25, pois 01 deles (que visava ampliar o Programa de Garantia de Renda Mínima, associada a ações sócio educativas, para ampliar o atendimento às crianças da Educação Infantil) foi vetado.

adequação às características das crianças especiais (BRASIL, 2001). A **Meta nº 3** complementa que, a partir do segundo ano deste plano, somente seriam autorizadas a construção e o funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendessem aos requisitos de infra-estrutura definidos na Meta nº 2. E finalmente, a **Meta nº 4** trata da adaptação dos prédios de Educação Infantil, a fim de que, em cinco anos (ao final do ano de 2006), todos estivessem conforme os padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos (BRASIL, 2001).

O documento **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação** (BRASIL, 2006d)²¹ apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias da Política Nacional de Educação Infantil. Esta publicação faz menção aos documentos citados anteriormente no Quadro 1 e refere-se aos espaços para a oferta da Educação Infantil em um de seus **objetivos**: *“Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural.”* (BRASIL, 2006d, p. 19). Pretende-se que este objetivo seja efetivado a partir das metas e estratégias apresentadas no documento. Dentre as quatorze **metas**, três abordam o espaço da instituição de Educação Infantil a partir da divulgação de padrões mínimos de infra-estrutura. Estes padrões mínimos, apresentados no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASILd, 2006), são os mesmos indicados anteriormente, nas Metas nº 2, nº 3 e nº 4, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Para se alcançar os objetivos e as metas explicitados é apresentada uma **estratégia**, que diz respeito aos recursos financeiros: *“Apoiar financeiramente os municípios e o DF na aquisição de equipamentos, mobiliário, brinquedos e livros de literatura infantil, com prioridade para os que construíram, reformaram e ampliaram as instituições de Educação Infantil.”* (BRASIL, 2006d, p. 25). Aqui não está explícito como ocorrerá este apoio aos municípios e ao Distrito Federal, ou seja, em que circunstâncias, ou sob quais condições ele ocorrerá. Ainda que se

²¹ Segundo *site* do MEC (BRASIL, 2009) o documento **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação** (BRASIL, 2006), juntamente com os **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil** (BRASIL, 2006) e os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** (BRASIL, 2006), vêm substituir a publicação **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil** (Brasil, 1998).

pretenda criar mecanismos de acompanhamento e de avaliação da Política Nacional de Educação Infantil, esta avaliação não é associada ao apoio financeiro.

A recomendação do documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006d) é de que, a partir da publicação deste documento, Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem ou adequem seus Planos de Educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil.

Ainda, no ano de 2006 foi publicado outro documento, com dois volumes, que detalha questões sobre os espaços nas instituições de Educação Infantil: **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil** (2006a). Os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006a) fornecem uma relação e a explicitação de outros documentos lançados pelo MEC, quanto à orientação do espaço físico. Ele orienta propostas de construção, de reforma e de adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil e, acompanhado de um encarte, detalha sugestões para os diferentes espaços.

O documento **Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** (BRASIL, 2009a) foi publicado em 1995, em 1997 e novamente em 2009, com o mesmo texto, o que se justifica devido à sua relevância. Ele apresenta doze critérios para as instituições de Educação Infantil, dispostos na forma de direitos das crianças. Dentre estes direitos, três estão diretamente relacionados à organização dos espaços em instituições que ofertem Educação Infantil: *“Nossas crianças tem direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; Nossas crianças tem direito ao contato com a natureza; Nossas crianças tem direito ao movimento em espaços amplos”* (BRASIL, 1997). Acredita-se que para o atendimento aos demais critérios²²,

²² Os demais critérios são: “Nossas crianças tem direito à brincadeira; Nossas crianças tem direito à atenção individual; Nossas crianças tem direito à higiene e à saúde; Nossas crianças tem direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças tem direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças tem direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças tem direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças tem direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; Nossas crianças tem direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”. (BRASIL, 2009a).

também deve ser considerada atenção à organização dos espaços da instituição de Educação Infantil.

O último documento citado no Quadro 1 **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** (BRASIL, 2009c) foi elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa²³, da Undime e do Unicef. Este documento se caracteriza como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil e objetiva oferecer às equipes de educadores e as comunidades atendidas pelas instituições de Educação Infantil, um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho. *“Por meio do documento, a instituição de educação infantil pode compreender melhor seus pontos fortes e fracos, intervindo para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo.”* (BRASIL, 2009c, p. 15).

A sua elaboração resulta de um trabalho colaborativo que envolveu diversos grupos em todo o país. A partir desse trabalho, foram definidas sete²⁴ dimensões fundamentais *“que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil.”* (BRASIL, 2009c, p. 15). Dentre estas dimensões situa-se *“Espaços, materiais e mobiliários”* (BRASIL, 2009c, p. 50). Para avaliação dessa dimensão, foram propostos 03 **indicadores**, sendo que eles são sinalizadores da qualidade de aspectos considerados importantes na Educação Infantil. Os indicadores da dimensão **Espaços, materiais e mobiliários** são: 1) Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; 2) Materiais variados e acessíveis às crianças; 3) Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos. No documento, estes 03 indicadores são esmiuçados na forma de perguntas, a fim de que seja realizada a auto avaliação.

²³ Instituição sem fins lucrativos, criada a 15 anos pelo Grupo Orsa, desenvolve e compartilha tecnologias sociais inovadoras nas áreas de educação, saúde, garantia de direitos humanos, meio ambiente, cultura e geração de emprego e renda (FUNDAÇÃO ORSA, 2010).

²⁴ As demais dimensões são: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009c).

Assim, a relação citada no Quadro 1 faz parte do conjunto de documentos nacionais que normatizam e orientam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na construção, reforma, ampliação e organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil. No âmbito estadual, os documentos que trazem normas quanto aos espaços das instituições de Educação Infantil, estão organizados no Quadro 2:

ANO	DOCUMENTO ESTADUAL
PARANÁ, 2005a	Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná - Deliberação n.º 02/05
PARANÁ, 2005b	Institui a norma técnica sanitária para Centros de Educação Infantil no Estado do Paraná - Resolução nº 0162/05
CURITIBA, 2006a	Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil

QUADRO 2 – DOCUMENTOS ESTADUAIS QUE TRATAM DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FONTE: A autora (2009)

O primeiro documento citado no Quadro 2 é a Deliberação nº 02/05 – **Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná** (PARANÁ, 2005a) e trata dos espaços na Educação infantil em seu **capítulo IV**: do espaço, das instalações e equipamentos. O documento determina que os espaços sejam projetados ou adaptados de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, respeitadas as suas necessidades e especificidades, de acordo com a Proposta Pedagógica da instituição. A Deliberação nº 02/05 (PARANÁ, 2005a) também especifica como devem ser os espaços da instituição de Educação Infantil, quanto às condições do imóvel e às diferentes áreas para utilização das crianças e dos adultos.

Outro documento citado no Quadro 2 é a **Resolução nº 0162/05** (PARANÁ, 2005b), da Secretaria do Estado da Saúde (SESA). Ele estabelece exigências sanitárias para as instituições de Educação infantil e indica, detalhadamente, como deve ser a estrutura física mínima destas instituições no Paraná, com o objetivo de normatizar seus espaços e seu funcionamento.

O terceiro documento citado no Quadro 2, **Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil** (CURITIBA, 2006a), é uma publicação da Secretaria de Estado

da Educação do Paraná, que tem por finalidade orientar as instituições de Educação Infantil na construção e na revisão de suas propostas pedagógicas. O documento faz alusão à Deliberação 02/05 (PARANÁ, 2005a) ao indicar os elementos que devem estar presentes nas propostas pedagógicas e entre eles está o espaço da instituição. Segundo as Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil (CURITIBA, 2006a) o espaço físico e a proposta pedagógica não podem ser pensado separadamente, pois as condições, o uso e a ocupação do espaço possibilitam ou impedem determinadas aprendizagens.

Na educação infantil, a sala de atividades e a própria instituição devem construir um ambiente singular e revelador da identidade de cada grupo de professores e crianças que as ocupam. A organização do espaço influencia e pode inclusive determinar como as crianças e os professores agem, pensam e sentem. Dependendo do modo como organizamos o espaço, estamos propiciando ou impedindo a realização de certas atividades. (CURITIBA, 2006a, p. 41).

Significa dizer que a forma como o espaço é organizado revela a idéia, a concepção de educação daqueles profissionais, bem como, as ações que são desenvolvidas ali: uma sala repleta de mesas e cadeiras enfileiradas dificilmente permitirá que sejam desenvolvidas atividades corporais, brincadeiras que envolvam o movimento, ou que se proponham trabalhos em grupo; ou ainda, uma sala com materiais visíveis e ao alcance das crianças, pode indicar uma maior acessibilidade por parte delas a este material.

Os documentos estaduais, citados no Quadro 2, foram destacados por trazer orientações e normatizações sobre os espaços das instituições de Educação Infantil e por ser referência para a construção de Propostas Pedagógicas e Diretrizes em todo o estado do Paraná, inclusive em Curitiba.

Com base nas orientações nacionais e estaduais, a Rede Municipal de Curitiba elaborou um conjunto de documentos que tratam da organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil. Estes documentos podem ser visualizados no Quadro 3²⁵:

²⁵ O município de Curitiba conta com um conjunto de documentos com função normativa e orientadora, porém, no Quadro 3, são indicados os que se referem diretamente aos espaços das instituições de Educação Infantil, que são referência na construção das Propostas Pedagógicas e nos planejamentos de trabalho dos profissionais dos CMEIs.

ANO	DOCUMENTO MUNICIPAL
CURITIBA, 2006b	Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba
CURITIBA, 2009a	Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil

QUADRO 3 – DOCUMENTOS MUNICIPAIS QUE TRATAM DAS NORMATIZAÇÕES E ORIENTAÇÕES QUANTO AOS ESPAÇOS NOS CMEIS DE CURITIBA

FONTE: A autora (2009)

As **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** – v. 2 – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b) estão organizadas a partir de três Eixos Norteadores: 1º - Infância: Tempo de Direitos, 2º - **Espaços e Tempos Articulados**, 3º - Ação Compartilhada; e de objetivos relacionados à quatro Áreas: I – Identidade, II – Relações Sociais e Naturais, III – Linguagens e, IV – Pensamento lógico-matemático.

Com a finalidade de focar o tema pesquisado, será abordado o segundo eixo do documento: **Espaços e Tempos Articulados**. Neste texto, a interação entre as crianças e destas com os adultos ganha destaque, ao tratar da sua importância para a aprendizagem das crianças e do conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky: *“o aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal e desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.”* (VYGOTSKY apud CURITIBA, 2006b, p. 25).

Para Vygotsky (1991) o aprendizado relaciona-se com o nível de desenvolvimento da criança e, segundo ele, podem ser determinados dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é determinado pelo que a criança consegue fazer sozinha, ou ainda, é *“o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já contemplados”* (VYGOTSKY, 1991, p. 95). O segundo nível de desenvolvimento, chamado de potencial é *“determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”* (idem, p. 97). Na distância, entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, situa-se a zona de desenvolvimento

proximal, que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. É a zona de desenvolvimento proximal que permite *“delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento”* (idem, p. 97), ou seja, através da interação social, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã.

Assim, o texto das Diretrizes Curriculares Municipais – v. 2 – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b), orienta que os espaços da instituição de Educação Infantil, sejam convertidos em espaços que propiciem interações, promovendo aprendizagens. A interação também é valorizada, ao tratar da importância do vínculo, desde o berçário: *“[...] o ser humano aprende a ver o mundo pelos olhos de quem cuida dele e o educa. Dependendo das relações que vive, poderá perceber o mundo como um lugar agradável, acolhedor, onde vale a pena viver; ou um lugar desconfortável, inseguro e ameaçador”* (CURITIBA, 2006b, p. 22).

Para Borges e Lara (2002) a formação de um vínculo positivo entre o bebê e quem dele cuida pressupõe uma ligação de amorosidade, acolhimento e empatia, que se traduz em cuidado de qualidade. Com o estabelecimento do vínculo, o bebê aprende a ver o mundo, a construir uma imagem sobre as coisas e sobre si mesmo através dos olhos de quem o embala nos primeiros meses, desenvolvendo um *“sentimento básico de confiança para com o mundo”*. (BORGES; LARA, 2002, p. 90).

Para além da faixa etária do berçário, a importância da interação permanece enfatizada nas Diretrizes Curriculares Municipais – v. 2 – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b): *“É na interação com pessoas e com o meio que a criança vai construindo sua subjetividade, sua imagem corporal, percebendo características próprias e desenvolvendo sua autonomia.”* (CURITIBA, 2006b, p. 23).

Assim, lembrando que *“o espaço educa”* (CURITIBA, 2006a, p. 40) e o modo como está organizado pode ou não possibilitar determinadas ações e interações por parte das crianças, cabe aos professores e aos educadores planejar e organizar estes espaços, a fim de que favoreçam momentos de interação entre as crianças.

Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais – v. 2 – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b), são os professores e aos educadores que planejam e organizam o espaço tornando-o, ao mesmo tempo, acolhedor e desafiador, com propostas que considerem os interesses, as necessidades das crianças e proporcionem condições favoráveis e determinantes à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Os espaços e os materiais também são organizados a fim de promover o desenvolvimento da identidade e da autonomia infantil. Estes espaços são explicitados como:

Espaços individuais que identifiquem e valorizem cada criança no espaço coletivo (local para acomodar pertences pessoais, para repousar, para colocar a etiqueta com seu próprio nome, para expor trabalhos, para estar consigo mesma); espaços com materiais (papel, tinta, pincel, jogos, brinquedos, livros de história, calendário, quadro de chamada, entre outros), arranjados ao seu alcance; espaços para o contato com a natureza e com novas tecnologias; espaços para ampliar e aprender novos conhecimentos sobre o mundo e a cultura em que vive; espaços em que possa fazer escolhas, falar e ser ouvida, participar da elaboração de regras para o convívio no grupo e perceber a existência de diferentes realidades e pontos de vista, para que aprenda a respeitar-se na sua diversidade (CURITIBA, 2006b, p. 35).

A forma como se organizam os espaços das instituições de Educação Infantil refletem as concepções que orientam as práticas pedagógicas (BRINNITZER, 2008) e esta idéia está presente nas Diretrizes Curriculares Municipais: *“o espaço da instituição como um todo irá traduzir um modo de ver e pensar sobre a criança, a infância, os profissionais, as famílias que dele participam”* (CURITIBA, 2006b, p. 36).

Orientações sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, também são contempladas nos **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil** (CURITIBA, 2009a). Este documento foi organizado com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c) e nos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009a).

O documento municipal Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009a) tem oito capítulos, formulados a partir de direitos das crianças. Cada um destes capítulos tem um texto introdutório, objetivos, critérios e indicadores de qualidade, que servem para

detalhar em que medida os objetivos de um projeto foram alcançados ou em que medida uma determinada situação está ocorrendo segundo o esperado (CURITIBA, 2009a). Dentre os oito capítulos do documento, quatro se referem ao espaço da instituição de Educação Infantil e são estes que serão tratados aqui.

O primeiro capítulo, **Nossas crianças têm direito a um espaço organizado, acolhedor, seguro e desafiador, durante sua permanência no CMEI**, traz um texto intitulado **Organização dos espaços e tempos** e conceitua o espaço como recurso pedagógico e elemento curricular. O texto enfatiza a necessidade de tornar o espaço flexível, adaptando-o a diferentes finalidades *“de acordo com o planejamento, prevendo as relações de profissionais entre si, com as famílias e com as crianças, e a realização de atividades das crianças entre si, seja individualmente, ou em pequenos ou grandes grupos ou com toda a turma, com a mediação do adulto”* (CURITIBA, 2009a, p. 15). Neste capítulo o espaço ganha importância ao possibilitar interações entre vários grupos: entre as crianças, entre os profissionais e destes grupos com as famílias.

O capítulo **Nossas crianças têm direito à alimentação saudável**, traz um texto introdutório chamado **Espaços de alimentação e sua organização**. Aqui, um dos objetivos é a oferta de espaços organizados para as crianças desenvolverem ações independentes no momento da alimentação. Na Rede Municipal de Curitiba, os projetos de construções de CMEIs mais recentes, tem como reflexo deste objetivo, uma bancada que serve como bufê, para que as crianças se sirvam sozinhas.

O capítulo **Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade**, tem um texto introdutório chamado **Ambiente educativo**. O texto trata do espaço, para além da sua estrutura física, mas como um espaço em que o adulto transmite segurança e respeito às crianças. Onde as relações entre crianças e destas com adultos, profissionais e familiares, possam proporcionar um sentimento de proteção, de afeto, de amizade no interior da instituição educativa.

O último capítulo do documento, **Nossas crianças têm direito a um espaço de convivência democrático**, tem como texto introdutório a **Gestão**. Este parâmetro de qualidade, também aborda o espaço da instituição de Educação Infantil para além da sua estrutura física, mas como um espaço no qual a gestão

da instituição é compartilhada com os profissionais, as crianças e os seus familiares. Um dos objetivos explicita que a participação das crianças ocorra “*no seu envolvimento em processos de discussão, proposição e avaliação das ações educativas*” (CURITIBA, 2009a, p. 70).

As **Diretrizes Curriculares Municipais – v. 2 – Educação Infantil** (CURITIBA, 2006b) e os **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil** (CURITIBA, 2009a) orientam e normatizam os espaços na Educação Infantil do município. Eles refletem as intenções, as idéias das equipes administrativas e pedagógicas desta etapa da Educação Básica em determinado contexto histórico, político e cultural²⁶. Porém, é importante a consideração de que a relação entre as ideias impressas nos documentos e a realidade das instituições educativas nem sempre ocorrem de forma precisa, direta e linear. Ao analisar a política nacional, para a Educação Infantil, Campos (2002, p. 27) afirma que existe um abismo entre a legislação, a realidade da infância e da Educação Infantil no Brasil: “*nossa tradição cultural sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos da realidade*”. Para a autora, é possível observar contrastes em todos os aspectos da vida nacional:

na legislação sobre a criança e o adolescente, quando as rebeliões e cenas de extrema violência ocorrem na vigência de uma lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, considerada uma das mais avançadas do mundo; na legislação de proteção ao meio ambiente, em que vemos reservas ambientais delineadas no mapa e a realidade do desmatamento, especulação imobiliária e predação dos nossos mais lindos patrimônios naturais; nas definições dos direitos sociais na Constituição, amplos e generosos, sonhos perto dos nossos indicadores de desigualdade social, os piores do mundo, apenas suplantados por países como Malawi e África do Sul (Barros et al., 2000); na legislação educacional, desde 1917, quando foram definidos os oito anos de escolaridade obrigatória, descumpridos largamente até bem pouco tempo[...] (CAMPOS, 2002, p. 27).

²⁶ Ambos os documentos foram elaborados pela equipe da Secretaria Municipal da Educação e passaram por um processo de discussão e reelaboração, com a participação de representantes dos professores, educadores, pedagogos e diretores dos Centros Municipais de Educação Infantil e dos Núcleos Regionais da Educação. As Diretrizes Curriculares Municipais – v. 2 – Educação Infantil (CURITIBA, 2006b) foram elaboradas entre 2005 e 2006 e os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009a) entre os anos de 2008 e 2009.

Assim, existe uma distância entre as intenções e a realidade na legislação nacional. Segundo Oliveira (2002), avanços na legislação levantam desafios que não são conquistados da noite para o dia, mas necessitam de mudanças de concepções, de crenças e de valores que não se transformam de uma hora para outra.

Entre as indicações expressas nos documentos municipais e a realidade das instituições educativas também existem contrastes e desafios. Os contrastes surgem, por exemplo, ao observar as novas e antigas construções. As novas construções, planejadas em consonância com os documentos de orientação e de normatização municipais: tem salas de múltiplo-uso; refeitório adaptado (com bufê) para que as crianças possam se servir; amplo pátio interno, externo e área verde; salas específicas para os pedagogos, os professores e os educadores. Enquanto isso, em algumas construções mais antigas, as crianças realizam todas as atividades – alimentação, sono, atividades pedagógicas – na sua sala e num pequeno pátio interno, os educadores e professores improvisam espaços para seus momentos de estudos e de planejamento. Pode-se considerar que as novas construções refletem avanços na Educação Infantil do município, enquanto as mais antigas refletem os desafios que ainda precisam ser superados pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Das Utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos, se não fora
a mágica presença das estrelas!
Mario Quintana*

3.1 PESQUISAS COM CRIANÇAS: DESAFIOS E ORIENTAÇÕES

A pesquisa com crianças exige que o pesquisador tome decisões teóricas e metodológicas que se relacionam com suas concepções de criança e de infância. Para Pinto (1997) qualquer um que se ocupe com a análise das concepções de criança se dará conta de uma grande disparidade de posições:

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece. (PINTO, 1997, p. 34-35).

Essas posições sobre a infância são extremadas e inconciliáveis e diante delas uma consideração é fundamental: seu conceito não corresponde a uma categoria universal, natural e homogênea, tanto em relação às próprias crianças e suas singularidades, quanto do ponto de vista do contexto social e histórico em que elas se inserem.

Sarmiento e Gouvea (2008) organizaram uma coletânea de estudos realizados nas áreas da história, filosofia, psicologia, pedagogia, antropologia e sociologia, que voltaram seu olhar para a criança. Para eles os estudos da infância compõem um campo em pleno desenvolvimento, que vem se ampliando em suas dimensões interdisciplinares. A partir dos estudos destas áreas, os autores propõem ampliar as fronteiras do campo disciplinar para configurar uma abordagem renovada – nos planos teórico, epistemológico e metodológico – da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade.

A infância é uma categoria social do tipo geracional, socialmente construída, relativamente independente dos sujeitos empíricos que as integram (as crianças), pois ocupa uma posição estrutural, que é condicionada pela relação com outras categorias geracionais (SARMENTO, 2008). Esta afirmação da infância, como categoria social geracional, não significa que ela seja homogênea. Na verdade, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social em relação às outras categorias geracionais, e é heterogênea por ser cruzada com as outras categorias sociais (por meio do pertencimento a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida urbana ou rural, ao universo lingüístico ou religioso etc).

A ampliação do olhar sobre a infância como categoria social geracional e das crianças como membros ativos da sociedade (SARMENTO; GOUVEA, 2008), ampliam também as reflexões no plano teórico, epistemológico e metodológico, sobre as pesquisas que investigam as crianças e as infâncias. Cerisara (2004) e Gouvea (2008) indicam que são crescentes as pesquisas que procuram dar voz às crianças, apontando a necessidade de situá-las como protagonistas da investigação, de conhecê-las, de perceber o que dizem e como se comunicam, interpretando suas múltiplas linguagens, valorizando e validando estas linguagens.

Dentre estas pesquisas, Cerisara (2004) destaca as desenvolvidas por Batista (1998) que investiga a rotina da creche por meio do registro em vídeo das ações e reações das crianças frente ao proposto pelo adulto; Oliveira (2001) que busca revelar o olhar das crianças de uma creche pública, a respeito da situação e condição de suas infâncias no interior desta instituição e Coutinho (2002) que tem como principal objetivo dar visibilidade as ações criativas infantis, nos momentos de educação e cuidado com o sono, a higiene e a alimentação, buscando conhecer essas crianças, as suas culturas e as práticas de educação e cuidado desenvolvidas junto a elas.

Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de indicação, destaco mais algumas pesquisas de Mestrado e de Doutorado, selecionadas por considerarem a criança da Educação Infantil o informante privilegiado na investigação e pela sua disponibilidade nos *sites* das Faculdades e Universidades brasileiras, principal fonte de busca utilizada.

No contexto nacional, destacam-se as desenvolvidas por Finco (2003) que observou crianças em vários momentos de brincadeira, buscando investigar como as práticas educativas constroem e reforçam as diferenças de gênero na Educação Infantil; Paula (2007) que investiga as ações infantis, nos momentos vistos pelos adultos como de transgressão; Müller (2007) que a partir de um referencial interdisciplinar analisa o entendimento das crianças sobre a cidade que habitam; Jabur (2007) que investiga quais atividades, rotinas e espaços as crianças mais e menos gostam na instituição que frequentam, compreendendo as possibilidades dessa avaliação como um instrumento na promoção da qualidade no atendimento das crianças da Educação Infantil; e Teixeira (2008) que a partir das falas das crianças, procura identificar e mapear os sentidos que podem ter para elas as formas de interagir com a escola no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em Portugal, na Universidade do Minho, destaca-se a pesquisa de Silva (2003) que investiga a ocupação dos tempos livres não escolares e não familiares e dedica-se a ouvir as vozes das crianças sobre a forma como está construído o seu cotidiano não escolar.

Cruz (2008a) também reúne, em uma publicação, uma coletânea com resumos sobre pesquisas que incluíram em sua metodologia a escuta de crianças²⁷. A autora organiza os resumos de acordo com as áreas do conhecimento, cada área com temas específicos. Na área da Educação foram agrupados os textos referentes à Educação Infantil, Educação Básica, Educação Especial, Ensino e Aprendizagem. As demais áreas, organizadas nessa coletânea, são: Psicologia e Enfermagem, cada uma com temas e artigos específicos.

Com a finalidade de manter o foco da pesquisa, destaco os resumos situados na área da **Educação**, no tema **Educação Infantil**: Delgado e Müller (2008) apresentam a descrição de duas pesquisas em curso. A primeira pesquisa consiste num estudo de caso etnográfico, que analisa, à partir dos pontos de vista das crianças, os seus significados e as suas culturas, num contexto diversificado de educação e cuidado: A casa de uma cuidadora. A segunda pesquisa tem por objetivo compreender como as crianças interpretam os espaços da cidade e quais as manifestações culturais destas crianças na cidade; Martins e Cruz (2008)

²⁷ Uma delas Oliveira (2001), já foi destacada anteriormente por Cerisara (2004) e por esta razão não é reapresentada.

desenvolvem o texto, pautadas em uma pesquisa concluída no ano 2000, que delineou e comparou o conceito de criança presente entre dois grupos de crianças da cidade de Fortaleza. Foi um estudo comparativo envolvendo duas realidades socioeconômicas distintas, com o objetivo de compreender como o contexto socioeconômico e cultural, em que as crianças vivem, interfere na construção do seu conceito de criança. Panisset (2008) realizou um estudo interpretativo sobre as experiências pedagógicas para as crianças brasileiras de famílias de baixa renda, em duas pré-escolas em Belo Horizonte. Esta pesquisadora descreveu e analisou as visões das crianças sobre o que e como elas aprendem; Rutanen (2008) investiga o dia-a-dia de crianças, sob a perspectiva das próprias crianças, filmando os seus momentos de interação. Cruz (2008b) apresenta um resumo de sua pesquisa, que teve por finalidade captar as percepções e desejos de um grupo de crianças acerca das suas experiências numa creche comunitária, aprofundando informações sobre esta modalidade de atendimento. Cruz (2008c) apresenta um trabalho que entrevistou crianças no âmbito da Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil²⁸. A escuta das crianças foi incluída como estratégia fundamental para ampliar o repertório relativo ao direito e à qualidade da Educação Infantil e evidenciou a competência das crianças em opinar sobre diferentes aspectos da sua realidade. O texto de Delacours-Lins (2008) apresenta um resumo da tese de doutorado da autora e trata das representações que a criança tem de sua própria alfabetização. O estudo de Francisco e Rocha (2008) teve por objetivo conhecer, descrever e analisar os modos como as crianças vivem a sua infância no tempo e espaço do parque de uma instituição de Educação Infantil do município de Florianópolis.

Além destas, muitas outras pesquisas e artigos poderiam ser indicados por desenvolver investigações **com crianças** e **não** somente **sobre as crianças**. A proposta de tomar como objeto de análise as linguagens das crianças – falas, gestos, registros gráficos e demais expressões simbólicas, certamente não é uma

²⁸ A Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil foi realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com apoio do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) e da Save the Children Reino Unido e assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC). Esta pesquisa foi publicada: *Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

tarefa fácil. Para Sarmiento²⁹ (*apud* CERISARA, 2004), as pesquisas que procuram captar as vozes das crianças enfrentam muitos desafios, como:

1. Adultocentrismo – por mais comprometidos que formos com as crianças, seremos sempre adultos falando pelas crianças e sobre elas.
2. Linguagens – as crianças utilizam linguagens e formas de expressão distintas das dos adultos e nós, pesquisadores adultos, ainda não nos alfabetizamos suficientemente nestas linguagens.
3. Questão de poder – considerando que o pesquisador sempre tem uma relação de poder com os pesquisados, nas pesquisas com adultos já se anuncia a necessidade de criar uma atmosfera cooperativa entre o pesquisador e os pesquisados com o objetivo de trocar pontos de vista acerca da interpretação do primeiro sobre os segundos, o que se torna mais difícil com crianças.
4. Questão ética – ainda que os pais autorizem legalmente a participação das crianças nas pesquisas, outros problemas éticos permanecem: como tratar os nomes e os rostos das crianças? [...] e as fotos e filmagens? Como fazer a devolução às crianças e às instituições sem comprometer ou expor as crianças?
5. Questões de métodos e técnicas – ainda há muito a caminhar, uma vez que estamos presos à forma tradicional de obter dados.
6. Questão política – o compromisso com uma ideia de infância e com os direitos das crianças parece ser o elemento definidor dos usos e/ou abusos que podem ser feitos com a recolha das vozes das crianças nas pesquisas, e devem ser claramente explicitados.

Considero a importância dos desafios apresentados e destaco outro: a retomada constante das concepções teóricas que norteiam a pesquisa. Esta retomada precisa permear todos os procedimentos e técnicas na investigação com crianças, desde as definições preliminares até a coleta, registro e análise dos dados. Durante todo este processo foi fundamental não me afastar das concepções que orientaram o trabalho e retomar constantemente um eixo central no desenvolvimento da pesquisa: a consideração da criança como ser ativo, produto e

²⁹ Os desafios elencados foram apresentados por Manuel Jacinto Sarmiento em palestra proferida em 30/10/2001, em Florianópolis e registrados por Cerisara (2004).

produtor de cultura, com direitos legais³⁰, uma linguagem própria e competente para falar de si mesma.

Para as pesquisadoras Batista, Cerisara, Oliveira e Riveiro (*apud* CERISARA, 2004), pesquisar as crianças requer um olhar diferente do que nos marcou historicamente:

Esse **outro olhar** que estamos nos propondo construir exige a compreensão de que as crianças à sua moda compreendem o mundo que as cerca. Portanto, são sujeitos completos em si mesmos, que pensam, se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas. (CERISARA, 2004, p. 37, grifo meu)

Com este **outro olhar** e na busca pela superação dos desafios, anunciados anteriormente por Sarmento (*apud* Cerisara, 2004), iniciei a investigação em um dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba. Uma investigação que pretendia ouvir as crianças a respeito do que pensavam do espaço educativo que frequentavam diariamente.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Primeiro estranha-se, depois entranha-se
Fernando Pessoa

3.2.1 Definição do campo

No decorrer dos estudos teóricos e do ingresso no campo, o foco da investigação foi sendo delineado gradativamente “*privilegiando o contexto de descoberta como contexto de partida da investigação*” (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 95). Assim, com a pesquisa qualitativa, optei pela investigação do problema e pela coleta dos dados (predominantemente descritivos) no ambiente natural, onde conviviam e atuavam os participantes da pesquisa. O ingresso no campo ocorreu nesta perspectiva, considerando a reflexão, reconstrução e revisão permanente das idéias e objetivos.

³⁰ Constituição de 1988; ECA, 1990; Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – MEC/COEDI 1995; LDB 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b); entre outros.

O meu primeiro contato , como pesquisadora, com uma representante da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba ocorreu em outubro de 2008, com uma reunião para explicitação da pesquisa, entrega do Projeto de Pesquisa e Solicitação de Autorização para a sua realização, por meio do Termo de Consentimento (Anexo 01). Concedida a autorização, restava a definição da instituição educativa a ser pesquisada e para a seleção foram considerados os seguintes critérios:

- instituição de Educação Infantil da rede pública, municipal, com turmas de Berçário a Pré, possibilitando a observação de diferentes faixas etárias e da interação entre elas;
- instituição nova (inaugurada em 2008), o que possibilitava que sua estrutura física tivesse sido planejada a partir de legislação mais recente.

Com base nestes critérios, a Secretaria Municipal da Educação realizou um levantamento e me forneceu os nomes e os endereços de cinco CMEIs. De posse dessas indicações realizei visitas a fim de definir um dentre eles.

As visitas aos cinco CMEIs foram comunicadas aos Núcleos Regionais e agendadas previamente com a diretora e com a pedagoga dos CMEIs, por telefone. Durante as visitas conheci os espaços e conversei rapidamente com algumas crianças, educadores e professoras. Também conversei com as diretoras e pedagogas dos CMEIs a fim de explicitar o que se pretendia pesquisar, com a preocupação de esclarecer que ainda não era o início da pesquisa, mas uma primeira conversa para exposição oral do Projeto de Pesquisa e análise do campo, para definição do CMEI a ser investigado.

Após cada visita realizei um registro das observações com as características do CMEI, bem como sobre a receptividade demonstrada pelas diretoras e pedagogas. Dentre os cinco CMEIs visitados, dois se destacaram por possuírem:

- estrutura diferenciada dos demais, devido ao maior número de turmas e ao amplo espaço interno e externo;
- duas turmas de maternal III e de pré (o que poderia ampliar as possibilidades de observação da integração entre turmas e de escolha da turma).

Optei por selecionar o CMEI Luz do Amanhecer³¹, pois além de possuir as duas características citadas, sua diretora e pedagoga ainda demonstraram maior receptividade e interesse, na realização da pesquisa.

Definido o campo, agendei nova reunião com a diretora e com a pedagoga do CMEI Luz do Amanhecer em outubro de 2008, para entrega do Projeto de Pesquisa, esclarecimento de dúvidas e encaminhamento das autorizações de participação na pesquisa aos profissionais (Anexo 02 e 03) e aos responsáveis pelas crianças (Anexo 04).

3.2.2 Caracterização do espaço do CMEI Luz do Amanhecer

O CMEI Luz do Amanhecer está localizado na Vila Barigui, no bairro Cidade Industrial de Curitiba. Situado na região sul da cidade de Curitiba, a uma distância aproximada de 30 km do centro. Suas atividades tiveram início em vinte e quatro de março de dois mil e oito, com atendimento das crianças em período integral, das 7h às 19h. O CMEI funciona de segunda a sexta-feira e em alguns sábados, quando ocorrem atividades com as famílias, conforme o calendário definido pelo CMEI, à partir das orientações da Secretaria Municipal da Educação (Anexo 05 e 06).

O espaço físico é amplo, comparativamente aos demais CMEIs de Curitiba (Anexo 06). São 1.390, 01m² de área construída, que pode ser visualizado na imagem em foto, na figura 1:

³¹ Nome fictício.



FIGURA 1 – FOTO AÉREA DO CMEI LUZ DO AMANHECER DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

FONTE: Programa Google Earth (2009)

Ao observar a foto aérea, na Figura 1, é possível perceber que o CMEI Luz do Amanhecer possui uma área externa com gramado, canteiros, três árvores, um pátio externo (calçada), uma cancha de areia e um parquinho. À frente da área construída estão os canteiros, com algumas plantas decorativas e flores; na lateral esquerda tem uma pequena horta (na qual as turmas de Pré I e Maternal III trabalham). Na lateral direita fica o portão de entrada e saída dos profissionais, das crianças e dos seus familiares, o pátio externo, a cancha de areia e o parquinho; nos fundos do CMEI existe um espaço com gramado.

O espaço interno do CMEI está organizado conforme o croqui:



FIGURA 2 – CROQUI DO CMEI LUZ DO AMANHECER DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

FONTE: Secretaria Municipal da Educação (CROQUI, 2009)

O CMEI Luz do Amanhecer tem capacidade para 260 crianças de 03 meses a 05 anos de idade, organizadas pela faixa etária, em dez turmas, conforme nos mostra o Quadro 4:

TURMA	FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS	Nº DE EDUCADORES	Nº DE PROFESSORES
Berçário I	03 meses a 01 ano	18	03	00
Berçário II	01 ano	18	03	00
Maternal I A	02 anos	22	03	00
Maternal I B	02 anos	22	03	00
Maternal II A	03 anos	28	03	00
Maternal II B	03 anos	28	03	00
Maternal III A	04 anos	30	02	01 (no período da manhã)
Maternal III B	04 anos	30	02	01 (no período da manhã)
Pré A	05 anos	32	01	02 (01 pela manhã e 01 à tarde)
Pré B	05 anos	32	01	02 (01 pela manhã e 01 à tarde)

QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DO CMEI LUZ DO AMANHECER, CONFORME SUA CAPACIDADE TOTAL

FONTE: A autora (2009)

O Quadro 4 explicita a organização das turmas, no ano de 2009. Porém, no que se refere ao número de profissionais é necessário o esclarecimento de que além dos educadores citados, o CMEI conta com **mais seis educadores** que tem a função de substituir os professores e os educadores das salas, para que estes possam cumprir a sua hora-atividade (permanência fora de sala, realizando estudos e planejamento).

Em relação à proporção professor/criança, segundo a Proposta Político Pedagógica do CMEI, ele e a mantenedora, estão buscando a adequação à Deliberação 02/2005 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR (PARANÁ, 2005a) que teve seu Art. 9º alterado pela Deliberação 08/2006 (PARANÁ, 2006), aumentando o número de professores em relação ao número de crianças³². Para esta adequação duas questões precisariam ser consideradas, a primeira seria a redistribuição dos profissionais, que estaria com 01 excedente no Maternal I e com 01 falta no Berçário. A segunda questão, mais crítica que a

³² A Deliberação Estadual 08/06 (PARANÁ, 2006) considera como parâmetro a seguinte relação professor/criança: para turmas com faixa etária até 01 ano de idade, 05 crianças por professor; para turmas de até 03 anos, 12 crianças por professor e nas turmas de Pré, com crianças à partir dos 04 anos, considera-se entre 12 até 20 crianças por professor.

primeira, diz respeito ao CMEI contar com profissionais que tem em sua carreira a função de Educadores, enquanto a Deliberação 08/2006 só trata de Professores.

Sobre a carga horária dos profissionais, os que atuam nas funções administrativas e pedagógicas têm carga horária variável, entre 20 e 40 horas por semana: 20 horas semanais para os Professores e Suporte Técnico Pedagógico e de 40 horas semanais para os Educadores e Diretores. Ao todo o CMEI conta com 50 profissionais, reunidos nas funções administrativas e pedagógicas, alimentação (cozinheira e lactarista) e auxiliares de limpeza, estas duas últimas prestadas por empresas terceirizadas.

A comunidade atendida pelo CMEI³³ é caracterizada por famílias compostas, entre quatro a sete pessoas. A maioria das crianças mora com seus pais, cuja renda provém de trabalhos em empresas locais, pequenos comércios e de trabalhos autônomos. A escolaridade dos mesmos concentra-se no ensino médio incompleto. Em relação à religião pode-se constatar a coexistência de católicos e de evangélicos, mesmo dentro de uma mesma família.

Dentre as crianças que frequentam o CMEI, a maioria mora nas vilas próximas, residem em casas próprias, alugadas e cedidas, geralmente de alvenaria, com abastecimento de água e energia elétrica e o lixo coletado três vezes por semana. Seus momentos de lazer resumem-se em passeios a parquinhos comunitários e campos de futebol locais.

Na região há algumas indústrias, pequenos comércios, duas escolas municipais, uma unidade de saúde, quatro CMEIs, igrejas, equipamentos de lazer comunitário e outros. Tais estruturas atendem, em parte, as necessidades da população local.

3.2.3 A organização dos espaços na Proposta Pedagógica do CMEI Luz do Amanhecer

A proposta Pedagógica do CMEI luz do Amanhecer foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba no ano de 2009 e ao longo das suas

³³ As informações sobre a comunidade local foram coletadas pelo CMEI em entrevistas e registros no ato da matrícula das crianças e fazem parte da caracterização da Proposta Pedagógica e do Regimento do CMEI.

55 páginas, distribuídas em 09 capítulos, o espaço físico é abordado da página 39 até 40, sem a explicitação de autores que fundamentem as idéias indicadas, mas com propostas que visam a interação entre as crianças, delas com os adultos, o movimento e a liberdade de escolha e de acesso aos materiais e brinquedos: *“Os espaços são planejados a fim de garantir a interação entre criança-criança e criança-educadora, o movimento, a autonomia de escolher brinquedos que estão a sua disposição e em altura acessível nos cantos de atividades diversificadas, o desejo de brincar em pequenos grupos ou sozinho”* (CURITIBA, 2009b, p. 39).

A Proposta do CMEI Luz do Amanhecer valoriza a disposição dos brinquedos ao alcance das crianças e a organização de salas em cantos de atividades diversificadas.

As salas são preparadas com cantos permanentes (canto da literatura, canto das artes visuais na sala de múltiplo uso...) e outros móveis (bonecas, carrinhos, jogos...) que promovem a escolha pela criança e facilita o tempo de espera de uma atividade à outra. Vale ressaltar que o tempo de permanência da criança na atividade é determinado pelo seu interesse, ritmo individual e o prazer em realiza – lá (CURITIBA, 2009b, p. 40).

Além da proposta dos cantos, são previstos momentos de exploração do pátio externo, principalmente pelas possibilidades de interação entre crianças maiores e menores.

A ocupação dos espaços também se refere às paredes do CMEI, vistas como educativas e capazes de contribuir para a construção de conhecimentos significativos e interessantes, através de exposições construídas junto com as crianças, que valorizem suas produções e possibilidades gráficas (CURITIBA, 2009b).

Segundo Gandini (1999) as exposições internas podem contribuir para o aconchego do espaço, oferecer uma documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo. Podem ainda transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes informações sobre o potencial das crianças e sobre o que ela desenvolve no CMEI, e possibilitam que a criança se torne consciente do próprio trabalho e da valorização que os adultos atribuem a eles.

A organização dos espaços para os momentos de sono, ou de descanso das crianças, é contemplada na Proposta Político Pedagógica do CMEI Luz do Amanhecer, com a orientação de que sejam disponibilizados colchonetes e cobertores para o conforto das crianças e que aquelas que não quiserem dormir possam ser levadas para a sala de múltiplo uso, dispondo de vários cantinhos de brincar, como artes, literatura, blocos de montar. “[...] *Desta forma ressalta-se a importância de que espaços e tempos sejam pensados de modo a atender os interesses e necessidades das crianças de 0-5 anos, possibilitando desenvolvimento, ampliação do conhecimento e formação integral*” (CURITIBA, 2009b, p. 41).

Considera-se que esta organização dos espaços, planejados para que as crianças possam dormir ou ficar acordadas, dependendo do seu interesse e da sua necessidade, seja o ideal em qualquer instituição de Educação Infantil. Porém, cabe ressaltar que as orientações expressas na Proposta Pedagógica não garantem sua efetivação na rotina do CMEI Luz do Amanhecer. Cabe uma aproximação com o campo e com os participantes para observar e registrar o uso destes espaços pelas crianças e captar o que elas dizem sobre estes espaços.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.3.1 Definição dos participantes

O CMEI Luz do Amanhecer possui dez turmas, do Berçário ao Pré. Dentre estas turmas, foi selecionada para a pesquisa o **Pré I A**, com 26 crianças matriculadas em período integral (das 7h às 19h), uma educadora, atuando por um período de 8 horas diárias, uma professora no período da manhã e uma professora no período da tarde.

A definição da turma ocorreu durante o ano de 2008, quando as crianças ainda estavam na turma do maternal III A, considerando a natureza dos instrumentos que seriam utilizados na investigação (entrevistas e desenhos) e a possibilidade de continuidade da investigação durante o ano de 2009, com as mesmas crianças.

Durante os meses de outubro e novembro de 2008, fui ao CMEI a fim de conhecer, me adaptar, contextualizar o campo e definir os participantes da pesquisa. No primeiro contato com a turma e em outros, quando houve necessidade, conversei com as crianças e me apresentei como uma estudiosa da infância, justificando minha permanência por um período ainda indeterminado e o meu desejo de ouvi-las sobre o que pensavam do CMEI.

Partindo dessa conversa, as crianças foram questionadas sobre a sua vontade de participar da pesquisa. Os pais ou responsáveis também autorizaram a participação das crianças, porém, a consulta às próprias crianças, considerou uma preocupação ética indicada por Cerisara (2004). Segundo esta autora, na pesquisa com crianças deve-se evitar que os adultos decidam por elas. Esta questão foi resolvida com conversas com os participantes, esclarecendo os papéis e solicitando não apenas a sua permissão, mas a sua participação no desenvolvimento da pesquisa.

As crianças responderam positivamente à solicitação, algumas com maior entusiasmo do que outras. Durante os primeiros dias, algumas crianças ainda demonstraram dúvidas quanto à função da pesquisadora no CMEI, perguntando se era uma professora nova ou porque a pesquisadora não ia ao CMEI todos os dias. As dúvidas das crianças eram respondidas, tanto pela pesquisadora quanto pelas educadoras e professoras.

Para a definição dos participantes, toda a turma do Pré I A, em grupos de 03 a 04 crianças, foi convidada a participar de conversas comigo. Estas conversas foram acompanhadas de desenhos sobre o CMEI, que tinham o propósito de motivar e alimentar as falas.

Utilizando-se da observação participante, das conversas e dos desenhos, a definição dos participantes levou em consideração:

- a sua disponibilidade em participar da pesquisa;
- a facilidade de comunicação entre as crianças e a pesquisadora (questão que se tornou fundamental para a coleta dos dados);
- a frequência regular ao CMEI, durante o ano de 2008.

Partindo destes critérios, foram definidas **06 participantes**, sendo 02 meninos e 04 meninas. Ao final deste período, houve a confirmação da continuidade da mesma turma e educadora no ano de 2009, o que sustentou o

desejo de dar prosseguimento à pesquisa no ano seguinte, com as mesmas crianças que já haviam sido definidas.

3.3.2 Caracterização dos participantes

Durante a observação participante, as conversas e as entrevistas, as crianças falaram sobre o CMEI e também contaram um pouco sobre elas mesmas: suas famílias, amigos, lazer, etc. Muitas informações, de caráter pessoal, emergiram em suas falas e a opção foi selecionar: as que foram ao encontro da questão pesquisada e que contribuíram para a caracterização dos participantes. Algumas destas informações estão relacionadas no Quadro 5 e outras, complementares, são explicitadas na sequência.

Para resguardar o anonimato dos participantes, cada criança escolheu nomes fictícios e, estes foram utilizados na pesquisa:

Nome (fictício)	Idade / Data de nascimento	Perguntas feitas às crianças durante as entrevistas:		
		Quem mora na sua casa com você?	Quando não está no CMEI, onde você gosta de passear?	Tem familiares, irmãos ou primos no CMEI?
Juliana	05 anos e 06 meses 12/01/2004	Pai, mãe, irmã (12 anos), irmão (7 anos)	No parque de diversões	Não
Lara	05 anos e 01 mês 07/05/2004	Mãe, pai, irmã (7 anos), avó e avô.	No parquinho	Não
Julia	05 anos e 01 mês 05/05/2004	Mãe, pai e irmão (3 anos)	Ir ver o Papai Noel, ir comer lanches e ir na casa da avó que mora na praia.	Sim (irmão com 3 anos)
Vanessa	05 anos e 02 meses 29/04/2004	Mãe, irmã (6 anos), dois irmãos (grandes) e a madrinha.	Na escola dominical (para almoçar, fazer pic-nic e ensaiar).	Não
Dragon Ball Z	05 anos e 05 meses 11/02/2004	Mãe, pai e avô.	No Shopping e no Mc Donald's	Não
Motoqueiro Fantasma	05 anos e 05 meses 16/02/2004	Avó, mãe, pai, dois irmãos, tio e três primos (06 a 14 anos) e uma prima (5 anos)	No parque Beto Carreiro e no parquinho perto de casa.	Sim (irmão com 3 anos)

QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”

FONTE: A autora (2009)

As informações expressas no Quadro 5 foram fornecidas pelas próprias crianças, com exceção da data de nascimento, que foi disponibilizada pela educadora da turma. Assim, se reconhece a importância de conhecer cada participante nas suas singularidades.

Segundo Demartini (2002), ao pesquisar as falas das crianças, é importante considerar a heterogeneidade dos tipos de criança e infância. *“É impossível tratar dos relatos de crianças pensando que todos eles são da mesma natureza. A questão dessa heterogeneidade dos tipos de criança, do tipo de infância vivenciado, é uma questão que o pesquisador sempre se deve colocar”* (DEMARTINI, 2002, p. 04-05). Ao considerar essa diversidade de crianças e infâncias, buscou-se desvendar um pouco mais da história de cada criança, dos grupos aos quais ela pertence (familiar, educativo, etc.) e de suas preferências (brincadeiras preferidas, lugares preferidos, etc.). As informações foram fornecidas pelas crianças, desde os primeiros contatos com a pesquisadora e foram selecionadas após a transcrição das entrevistas e revisão das anotações do campo. Algumas destas informações estão relacionadas na sequência:

A **Juliana** ingressou no CMEI no ano de 2008, quando teve início o estudo piloto, e não havia frequentado outro Centro de Educação Infantil antes deste. Diz que, quando está em casa, gosta de andar de bicicleta na rua e de brincar na cama da mãe, só não gosta de ficar assistindo TV. Quando perguntada sobre quem mora junto com ela, conta sobre os dois irmãos e cita um terceiro, *“que já é grandão e mora em outra casa”* (JULIANA).

Lara começou a frequentar o CMEI em agosto de 2008 e antes disso, não havia frequentado nenhum Centro de Educação Infantil. No ano de 2008, sua avó trabalhou no CMEI, na área de limpeza, e a pesquisadora pode testemunhar abraços e beijos trocados entre as duas nos corredores. A avó foi mencionada frequentemente por Lara, durante as conversas e nos desenhos sobre o CMEI, principalmente no ano de 2008. Em 2009 sua avó casou-se e se mudou para outra cidade, deixando de trabalhar no CMEI.

Ao falar sobre sua família ela conta que em casa precisa ficar muito quieta, porque o pai não gosta de barulho. Por duas vezes ela chamou a pesquisadora e mostrou onde é sua casa, que fica bem próxima ao CMEI. Nas conversas com a pesquisadora suas colegas dizem que ela é engraçada, ou que é maluquinha, e ela

concorda fazendo voz de bebê, cantarolando sons onomatopaicos e dizendo que é feliz.

A **Julia** ficava sob os cuidados da sua mãe e do seu pai (que trabalha no período da noite) até o início do ano letivo de 2008. Neste ano a mãe também começou a trabalhar e a Julia começou a freqüentar o CMEI. Durante o seu primeiro ano no CMEI, quando foi desenvolvido o estudo piloto, por diversas vezes ela chorou e pediu para que a pesquisadora ligasse para o seu pai, para que ele não dormisse e não se esquecesse dela.

Em 2009, ela estava aparentemente mais tranquila no CMEI, não chorava e brincava com os colegas. Ela contou que, em casa, dormia no berço com o irmão caçula *“eu tenho que dormir bem no cantinho da parede, se não ele mijá em mim [...] só que ele mama e eu não”* (JULIA). Em casa ela prefere ficar no computador do pai, vendo clipes de músicas, como o da Barbie Girl, da cantora Kelly Key. Diz que não gosta de ficar sozinha vendo TV, enquanto o pai sai com o irmão caçula, nos dias em que isso acontece ela sai para brincar com as primas.

A **Vanessa** frequentava outro Centro de Educação Infantil antes de ingressar no CMEI Luz do Amanhecer, em 2008. Ao relatar quem eram as pessoas que moravam com ela, na questão: *quem mora na sua casa com você?* (Quadro 5), ela incluiu uma amiga e somente depois que a pesquisadora refez a pergunta, contou que na verdade a amiga não morava junto. Sobre os irmãos ela enfatizou que eles são grandes e um deles usa muletas. Sua família é evangélica e ela conta que nos fins de semana gosta de ir a uma escola dominical.

O **Motoqueiro Fantasma** também frequentava outro Centro de Educação Infantil, antes de ingressar no CMEI Luz do Amanhecer, em 2008. Ele teve dificuldades em relatar quem morava com ele e o grau de parentesco. A dificuldade ocorreu devido ao grande número de pessoas (10), mas ao final ele pediu para que a pesquisadora repetisse os nomes, o parentesco e complementou: *“isso mesmo e lá em casa tem um monte de quartos”*. (MOTOQUEIRO FANTASMA).

O **Dragon Ball Z** nunca havia frequentado outro CMEI, até o ano de 2008. Neste ano, sua mãe começou a trabalhar como educadora do Pré I, enquanto ele foi matriculado no Maternal III A, ambos no CMEI Luz do Amanhecer. Dentre as crianças da sua turma, ele se destacava por demonstrar uma fala clara e um vocabulário mais extenso que as demais. Este fato foi observado pela diretora do

CMEI e também por uma equipe da TV Paranaense, que em 2009 o entrevistou sobre: a resistência das crianças em usar casacos nos dias frios. Ao contar quem mora junto com ele, incluiu a bisavó, explicando que ela mora “do lado da minha casa” (DRAGON BALL Z). Ele mora em um apartamento e quando está lá, diz que prefere ficar no quarto, porque tem um monte de brinquedos. É o único, entre os participantes na pesquisa, que não convive com irmãos em casa, mas conta que tem dois irmãos, com seis anos, que moram em Paranaguá e que não tem irmãos ou primos no CMEI, só tem amigos, como o tio Marcelo³⁴ “Ele é meu amigo e parceiro” (DRAGON BALL Z).

As questões que complementam o Quadro 5 foram coletadas junto às crianças em diferentes momentos, à partir dos instrumentos utilizados na pesquisa. Na organização e na leitura dos dados foi possível conhecer um pouco mais sobre as preferências dos participantes e sobre suas singularidades. Este conhecimento, mais aproximado, de cada criança, foi fundamental no momento de análise dos dados.

3.4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS

*A resposta certa não importa nada: o essencial é
que as perguntas estejam certas.
Mario Quintana*

O meu ingresso no campo teve início em outubro de 2008, com o objetivo de conhecer o Centro de Educação Infantil Luz do Amanhecer e selecionar os participantes da pesquisa. Para tanto, utilizei a **observação participante**, **entrevistei as crianças** e solicitei **desenhos comentados** sobre o CMEI. Estes desenhos foram, inicialmente, utilizados como um meio de facilitar a aproximação e mobilizar o diálogo entre a pesquisadora e as crianças.

Os momentos dedicados à contextualização do CMEI se devem ao reconhecimento de que as falas das crianças não nascem isoladas, ou à partir de situações e de questões suscitadas pela pesquisa. Elas são parte de um contexto

³⁴ Educador do CMEI. Seu nome foi alterado neste registro.

vivenciado pelas crianças na instituição educativa, onde passam até 12 horas diárias, durante cinco dias por semana.

Além de possibilitar a caracterização do campo e a seleção dos participantes, as primeiras aproximações também favoreceram o estabelecimento de um vínculo de confiança e de respeito com as crianças e os profissionais.

A pesquisa teve continuidade em 2009. Neste retorno ao campo, busquei resgatar o vínculo com as crianças e com os profissionais e perceber possíveis alterações na rotina. Durante esse período houve mudança de uma educadora da turma, por motivo de saúde, porém, observou-se que a rotina permaneceu praticamente inalterada.

Os primeiros instrumentos definidos na pesquisa, ainda em 2008 foram mantidos em 2009 e, a **visita monitorada** – outro instrumento utilizado para a coleta de dados – foi se construindo, num processo dialógico entre o referencial teórico e o ingresso no campo.

A trajetória da pesquisa e o seu desenvolvimento podem ser visualizados no Quadro 6, sendo que os instrumentos e procedimentos utilizados são explicitados na sequência:

2008			
DATA	PERÍODO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	PARTICIPANTES
27/10/2008	Manhã	Reunião com a equipe pedagógico-administrativa, para explicação da pesquisa, entrega do Projeto de Pesquisa, e encaminhamento das autorizações de participação aos profissionais e aos responsáveis pelas crianças da turma ³⁵ .	Equipe pedagógico-administrativa do CMEI Luz do Amanhecer.
30/10/2008	Manhã	Reunião com as crianças: neste momento as crianças são informadas pela pesquisadora sobre a pesquisa, seus objetivos, procedimentos e são questionadas sobre o interesse em participar. Observação das crianças durante as atividades.	Toda a turma.
31/10/2008	Manhã	Observação das crianças durante as atividades.	Toda a turma.
03/11/2008	Manhã	Observação das crianças durante as atividades.	Toda a turma.
05/11/2008	Manhã	Observação das crianças durante as atividades. Desenho comentado.	Toda a turma.
07/11/2008	Manhã	Desenho comentado.	Toda a turma, dividida em grupos de 04 até 05 crianças.
07/11/2008	Tarde	Desenho comentado.	Toda a turma, dividida em grupos de 04 até 05 crianças.
13/11/2008	Tarde	Entrevistas com as crianças e observação das mesmas durante as atividades.	Toda a turma, dividida em grupos de 04 até 05 crianças.
14/11/2008	Manhã	Observação das crianças durante as atividades.	Toda a turma.
20/11/2008	Manhã	Visita Monitorada seguida de desenhos comentados.	Vanessa, Juliana e Julia.
20/11/2008	Tarde	Visita Monitorada seguida de desenhos comentados.	Motoqueiro Fantasma, Dragon Ball Z e Lara.

³⁵ Durante o ano de 2008 as crianças estavam no maternal III. Optou-se por encaminhar a solicitação de autorização a todas as crianças da turma, ainda que a proposta fosse de selecionar apenas algumas para a continuidade da pesquisa no ano de 2009, quando as crianças estariam no pré.

2009			
DATA	PERÍODO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	PARTICIPANTES
24/08/2009	Manhã	Contato telefônico com o CMEI lembrando a data de retorno da pesquisa.	Diretora do CMEI.
01/09/2009	Manhã	Reunião com as crianças para lembrar sobre a pesquisa, seus objetivos e procedimentos, e questioná-las novamente sobre o interesse em participar. Observação das crianças durante as atividades.	Toda a turma.
10/09/2009	Manhã	Observação das crianças durante as atividades.	Toda a turma.
15/09/2009	Manhã	Entrevista, visita monitorada em duplas (com gravação de áudio), seguida de desenho comentado.	Lara e Julia.
15/09/2009	Tarde	Entrevista, visita monitorada em duplas (com gravação de áudio), seguida de desenho comentado.	Motoqueiro Fantasma e Vanessa.
18/09/2009	Manhã	Entrevista, visita monitorada em duplas (com gravação de áudio) e desenho comentado.	Juliana e Motoqueiro Fantasma.
18/09/2009	Tarde	Relato da visita monitorada (com gravação de áudio).	Lara e Vanessa.
22/09/2009	Manhã	Relato da visita monitorada (com gravação de áudio).	Motoqueiro Fantasma e Juliana.
22/09/2009	Tarde	Relato da visita monitorada (com gravação de áudio).	Dragon Ball Z e Julia.
29/09/2009	Manhã	Observação das crianças durante as atividades.	Toda a turma, especialmente: Lara, Vanessa, Juliana, Motoqueiro Fantasma, Julia e Dragon Ball Z.
29/09/2009	Tarde	Observação das crianças durante as atividades.	Toda a turma, especialmente: Lara, Vanessa, Juliana, Motoqueiro Fantasma, Julia e Dragon Ball Z.
02/10/2009	Manhã	Entrevista em duplas.	Lara e Vanessa. Juliana e Motoqueiro Fantasma.
02/10/2009	Tarde	Entrevista em duplas.	Julia e Dragon Ball Z.

QUADRO 6 – TRAJETÓRIA DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”

FONTE: A autora (2009).

Os instrumentos e as estratégias definidas para a realização da pesquisa consideraram as características e o contexto sócio-histórico dos investigados e, neste caso, a investigação teve como participantes 06 crianças pequenas, de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba (CMEI).

Os instrumentos e as estratégias para a coleta de dados, são explicitados a seguir:

3.4.1 A observação participante

Ainda que a **observação participante** não tenha sido o principal instrumento para coleta de dados desta pesquisa, cabe destacar a sua importância no processo de contextualização do campo de pesquisa, da rotina do CMEI e no conhecimento das crianças (participantes da pesquisa). Os registros de observação foram feitos em um **diário de bordo**³⁶ onde busquei descrever o percurso cotidiano da investigação, observações, reflexões pessoais e vivências das situações. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990).

A partir dos estudos de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), busquei me envolver nos acontecimentos e registrar os dados após o período de observação, *“a fim de preservar ao máximo a naturalidade dos fatos e se manter atenta aos pontos de vista dos sujeitos”*. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 156) As crianças, por sua vez, pareceram se habituar à presença da pesquisadora, mas não ficaram alheias a ela, já que solicitaram sua atenção e conversaram com ela em vários momentos, contando novidades, falando de suas preferências ou reclamando de algum fato ocorrido.

A busca da pesquisadora pela preservação da naturalidade do cotidiano pesquisado foi um desafio, conforme aponta Corsaro (2005), ao tratar das pesquisas etnográficas com crianças pequenas. Para este autor, um grande desafio reside no fato de que os adultos são percebidos pelas crianças como poderosos e controladores de suas vidas. Em suas pesquisas ele buscou superar este desafio agindo de modo diferente de outros adultos que cercavam as crianças,

³⁶ *“A observação participante permite recolher dois tipos de dados. Os dados registrados nas notas de trabalho de campo são do tipo descrição narrativa e aqueles que o investigador anota no seu diário de bordo pertencem ao tipo da compreensão, pois fazem apelo à própria subjetividade.”* (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 157-158).

ou “*não agindo como um adulto típico [...] a fim de tornar-se parte do universo das crianças*” (CORSARO, 2005, p. 443). Segundo Corsaro (2005) esta metodologia, adotada por longos períodos em campo, possibilitou que suas pesquisas deixassem de ser sobre as crianças e se tornassem pesquisas com as crianças.

Preocupada com o olhar das crianças sobre a pesquisadora e inspirada no alerta de Corsaro (2005), sobre a interferência causada pela autoridade do adulto nas respostas e reações das crianças, busquei não assumir no espaço do CMEI nenhum papel de autoridade sobre a turma. Nos primeiros contatos com as crianças percebi que elas buscaram esta autoridade, me solicitando a mesma permissão que solicitavam das professoras e educadoras: para ir ao banheiro, beber água, etc. Mas à medida que eram informadas de que teriam que pedir a outro, estas solicitações foram diminuindo até que deixaram de ocorrer e os contatos tornaram-se mais frequentes e mais próximos de um diálogo sobre o cotidiano.

Durante as observações, acompanhei a chegada e a saída das crianças, suas atividades na sala, parque, pátios interno e externo, cancha de areia e os momentos de alimentação. Também procurei perceber o ritmo, a linguagem e as regras próprias do CMEI, com a compreensão de que estas são características da instituição educativa, chamadas por Forquin (1993) de cultura da escola. Para ele “*a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos*” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Estes elementos da cultura da escola se refletem nas ações, reações, nas falas e no espaço do CMEI e puderam ser captados à partir de um olhar e uma escuta mais atenta da pesquisadora.

Nos momentos de observação buscou-se focar o olhar nas manifestações das crianças, nas linguagens verbais e não verbais – como o desenho – que se relacionavam à organização do espaço da instituição. Para captura das falas das crianças, foram utilizados dois instrumentos: os **desenhos comentados** e as **entrevistas** (gravadas em áudio e transcritas).

Utilizo o termo **desenho comentado** para reafirmar que os desenhos foram utilizados com o propósito de motivar as falas dos participantes e que, nesta

metodologia, o desenho e a fala de quem o produziu, no momento em que foi produzido, se complementam.

3.4.2 O desenho comentado

Os **desenhos comentados** foram solicitados às crianças, durante conversas realizadas com grupos de 03 até 04 crianças. Solicitei que desenhassem o CMEI e depois os lugares do CMEI que mais gostavam. Enquanto realizavam seus desenhos, as crianças eram convidadas a falar sobre eles e este diálogo foi tão importante quanto o próprio desenho. Não foram simples **relatos de**, mas eram **diálogos sobre** o que foi desenhado.

As minhas primeiras solicitações não foram prontamente atendidas pelas crianças, nem oralmente, nem nos desenhos. Nos primeiros contatos elas queriam contar um pouco de suas histórias de vida, suas preferências, experimentar o material oferecido e mostrar a habilidade ou não que tinham de desenhar.

Ao receber giz de cera, canetinhas e folhas de papel sulfite, as crianças permaneceram por longo tempo experimentando o material sobre o papel antes de iniciarem seus desenhos. Este tempo de experimentação e o interesse das crianças pelo material oferecido indicou que elas poderiam ter uma restrição de tempo e de materiais para desenhar no CMEI. Esta suspeita foi confirmada pelos períodos de observação, em que a prática do desenho livre não esteve presente e pela própria educadora da turma, que confirmou que as crianças usavam apenas giz de cera, por isso se encantavam com as canetinhas.

Para Augusto (2009) uma das razões que justifica a pouca atenção à qualidade, organização e adequação dos materiais para o desenho é o valor dado à ele pelos professores. Isso porque os objetivos da prática do desenho ainda são associados ao seu pretensão potencial para modificar comportamentos, para deixar as crianças mais calmas, mais quietas. Assim esta prática é usada como um momento para descontração e relaxamento do grupo. Também para Gobbi (2009), ainda persiste a idéia de que o desenho pode ser utilizado para a criança descansar, ou ficar, um tempo, mais quietinha.

Nesse sentido esta expressão plástica adquire uma conotação nefasta: ele é útil como elemento disciplinador, ao contrário de libertador da expressão. Enquanto a criança desenha algo que foi copiado para ela, na pior das hipóteses, ela não fala, não ri, não pergunta, deixa seu ser criança de lado, dedicando-se a uma atividade que, com isso, torna-se mais mecânica, destituindo a imaginação e a fantasia do lugar em que deveriam estar junto aos meninos e meninas. (GOBBI, 2009, p. 131).

A utilização do desenho como elemento disciplinador e como um processo mecânico, pode ainda vir acompanhado de uma expectativa estética pré-estabelecida pelo professor, a partir da sua concepção do que é belo. Ou ainda com uma expectativa de que o desenho corresponda a uma imagem fotográfica do objeto desenhado, de que seu fim é a figuração. Porém, é preciso considerar que os desenhos das crianças vão muito além do figurativo, eles também expressam sentimentos, sons, sensações, temporalidades, como foi observado por Augusto (2009) e por Gobbi (2009)³⁷. Daí a importância do pesquisador contextualizar o desenho da criança, no espaço e no tempo em que foi produzido, e se possível, de ouvi-la enquanto desenha.

Nos momentos em que convidei as crianças à desenhar e conversar sobre seus desenhos optei por utilizar o espaço do pátio coberto, nos horários intermediários entre as refeições. A opção se deu pela tranquilidade deste local nestes horários. Quanto à oferta de materiais riscantes, a decisão foi por alterná-los (ora canetinhas, ora giz de cera). Esta decisão deve-se à percepção de que as crianças desenhavam muito bem³⁸ com o giz de cera, um objeto conhecido delas, mas, ao mesmo tempo, por observar como elas sentiam-se mais animadas e estimuladas com a oportunidade de desenhar com as canetinhas. Também considerei a importância de ampliar suas possibilidades de aprendizagem por meio da utilização de diferentes riscantes.

lavelberg (2006) trata da importância de proporcionar tempo, espaço e materiais para que as crianças desenhem. Para esta autora, desenhar não é uma questão de dom, restrita a poucos, mas é simbólico, cultural, expressivo, individualizado e influenciado pela cultura.

³⁷ Augusto (2009) observa e descreve as crianças em diferentes situações de desenho: como o Jackson de 03 anos desenhando o vento, que movimenta uma pipa e algumas roupas no varal; enquanto Gobbi (2009) relata sua observação de Matheus, com 04 anos de idade: ao desenhar ele criava diferentes sons para cada traço deixado no papel.

³⁸ Refiro-me ao **desenhar muito bem** a partir das respostas das crianças aos objetivos da pesquisa e não por acreditar que as crianças desenhem melhor quando correspondem as expectativas estéticas pré-estabelecidas pelos adultos.

Desenhar envolve aprendizagem, ampliação de repertório cultural, de vivências e de experimentação do material, que é uma fonte riquíssima para a imaginação criadora dos desenhistas. Desenhar uma forma envolve habilidade e conhecimento do material que lhe dá suporte. Matéria e forma simbólica não caminham separadas nos desenhos. (IAVELBERG, 2006, p. 80).

Assim, os primeiros contatos com as crianças geraram muita experimentação de material e muitos desenhos e relatos, relacionados aos mais variados temas do cotidiano familiar, do repertório de novidades e de estórias fantásticas sobre bruxas, fantasmas, vampiros, etc. Estas falas foram registradas e, posteriormente, utilizadas na caracterização do CMEI e dos participantes da pesquisa.

Os desenhos comentados, utilizados para mobilizar as falas das crianças, permitiram observar o que já fora indicado por Gobbi (2002) em sua pesquisa: capturar o que é dito pela criança, enquanto ela desenha, permite ao pesquisador ampliar sua compreensão sobre a ela. Também foi importante porque, nesta faixa etária, os desenhos nem sempre são figurativos e mesmo que o sejam, a pesquisadora poderia não ter um olhar tão atento ou sensível, interpretando erroneamente os registros gráficos ou suas intenções.

Durante os **desenhos comentados** as crianças traziam temas, eles emergiam sem que elas se preocupassem em deixar explícita a existência ou não de uma ligação entre o tema proposto pela pesquisadora e a sua fala. Esta interpretação, muitas vezes coube a mim, que para isso recorri à literatura especializada sobre a linguagem e o pensamento da criança (VYGOTSKY, 1991, 1998; VIGOTSKY, 2001a, 2001b), às pesquisas relacionadas sobre a utilização da fala e do desenho (DEMARTINI, 2002; GOBBI, 2002, 2009; SILVA, 2002) e ao próprio contexto de fala das crianças.

A importância de conhecer o contexto de falas das crianças ficou evidenciada quando estas realizaram seus desenhos nas semanas anteriores a um passeio ao Bosque Alemão. As crianças começavam seus desenhos sobre o CMEI e no decorrer da atividade incluíam uma bruxa, sem mencionar o passeio. Esta relação entre: a bruxa que conta estórias no Bosque Alemão, a expectativa das crianças em conhecê-la e a bruxa das falas e desenhos das crianças eu identifiquei durante o acompanhamento da rotina e do planejamento do CMEI.

Naquela semana, as crianças incluíram uma bruxa nos seus desenhos e esta se tornou centro do interesse delas, naquele momento, pois esqueciam-se do tema inicialmente proposto. Silva (2002) observou em seus estudos que as crianças podem iniciar seus desenhos e nomeá-los a partir da solicitação de um adulto, porém podem também modificar as nomeações logo em seguida, de acordo com o seu grau de interesse por outros temas:

em alguns momentos as crianças ficam extremamente motivadas em relação a determinados temas, como barcos, carrinhos ou animais, e dedicam seus desenhos a eles. Sendo assim, mesmo que a professora conte uma história interessante, a criança quer desenhar aquilo que a empolga naquele momento, ou então, dá um jeito de acrescentar seus elementos favoritos a história. (SILVA, 2002, p. 120).

Ao considerar esta possibilidade de mudança do tema desenhado pelas crianças, torna-se ainda mais evidente a necessidade do pesquisador aproximar-se, ao máximo, do contexto de vida das crianças, de observá-las e de ouvi-las enquanto produzem seus desenhos. Assim a linguagem oral acaba “*mediando o desenho*” (SILVA, 2002, p. 115) e esclarecendo situações que ultrapassam os elementos gráficos.

Assim a utilização do desenho, associado à fala, na pesquisa com crianças tomou por inspiração os estudos de Silva (2002) e de Gobbi (2002). Esta última autora propõe uma reflexão, sobre a construção de uma metodologia de pesquisa que privilegie as crianças pequenas, revelando o que pensam a partir de seus próprios olhares. Para tanto, elegeu as ciências sociais e a história como áreas interlocutoras preferenciais, concebidas como ponto de partida para o percurso da sua investigação e construiu lentamente uma metodologia de pesquisa, que privilegiou o desenho infantil, conjugado à oralidade.

Já Silva (2002), a partir de uma perspectiva histórico-cultural, critica e supera as concepções maturacionistas a respeito do grafismo e vê o desenho como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais. Segundo ela, o desenho da criança é significado por outro (geralmente o adulto), que interpreta suas garatujas. A criança, então, passa a nomear seus traços porque isto lhe foi mostrado e valorizado.

Ao nomear seu desenho a criança pensa sobre ele esta nomeação pode ocorrer antes, durante e/ou após as sua produções. Para Silva (2002) o fato de a criança planejar seu desenho significa que há intenção representativa, e que ela

está organizando suas ações por meio da fala. Ao mesmo tempo, o desenho organiza a fala quando, por exemplo, determinado traço sugere uma nuvem, ou uma flor, e a criança assim denomina seu traçado, estimulada pela marca gráfica. Em síntese, nesta proposta metodológica, a fala organiza e é organizada pelo desenho, pois ao falar a respeito de sua produção gráfica a criança também pensa sobre ela.

Apoiada nestas referências e no próprio contexto investigado, o desenho comentado foi utilizado, neste estudo, com a função de provocar, de mobilizar a fala das crianças sobre os espaços do Centro Municipal de Educação Infantil que frequentam.

3.4.3 A entrevista

Para captura das falas das crianças, também foram utilizadas **entrevistas semi-estruturadas e não-diretivas**³⁹, em que as crianças puderam contar um pouco mais sobre os espaços e as brincadeiras preferidas no CMEI. Por meio das entrevistas, elas também falaram de seus amigos, de seus familiares, de sua casa e dos lugares em que gostam de ir quando não estão no CMEI.

Para obter os preciosos momentos que possibilitaram as respostas a questões que se pretendia responder, foi necessário planejar as entrevistas cuidadosamente. Para Demartini (2002) o entrevistador precisa estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento, de respeito e de intimidade, para que se crie certa abertura, caso contrário o pesquisador não vai obter resposta ao que está propondo.

A partir desta consideração, os momentos anteriores à entrevista foram fundamentais para estabelecer o vínculo, o respeito e a tranquilidade necessários para que as entrevistas fossem realizadas com sucesso. Nestes momentos, a pesquisadora observou que as crianças falavam mais tranquilamente na presença de outra criança e, por esta razão, as entrevistas ocorreram em duplas.

³⁹ Para Pourtois e Desmet (apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p 163) na entrevista não diretiva "o investigador deve encorajar a livre expressão do sujeito através de uma escuta não só atenta (traduzida por sinais verbais e atitudes corporais) mas também ativa".

Foram realizadas duas entrevistas, com cada dupla de crianças, todas gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. A esse respeito Zago (2003, p.299) orienta: *“A gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização”*.

As entrevistas foram iniciadas por questões abertas, relacionadas ao CMEI e aos seus espaços, seguindo para questões pessoais: sobre os colegas, a família e as preferências pessoais. As questões de cada entrevista foram se adaptando aos participantes e às necessidades de coleta ou de complementação dos dados. Isto ocorreu porque muitas informações surgiram em momentos anteriores à própria entrevista, durante a observação e nas conversas com as crianças.

A observação participante e os desenhos comentados também apoiaram os momentos da entrevista, pois, possibilitaram perceber quais crianças respondiam mais prontamente as questões e quais precisavam de mais tempo, ou preferiam contar sobre alguma novidade antes da entrevista, propriamente dita.

Durante os relatos das crianças, o conhecimento sobre elas também foi importante para considerar, além da sua fala, os silêncios, que em alguns momentos vinham acompanhados de expressões variadas como gestos, sorrisos, lamentos ou caretas.

3.4.4 A visita monitorada

Durante as conversas, os desenhos comentados e a entrevista, as crianças falaram sobre alguns espaços do CMEI e sobre suas preferências. Porém, as falas sobre os espaços ainda eram breves, com poucos detalhes e havia a necessidade de uma proposta que despertasse nas crianças maior interesse e motivação para falar sobre os diferentes espaços da sua instituição educativa. Com este objetivo, construí um procedimento metodológico chamado de **visita monitorada**.

A **visita monitorada** consiste na visitação com apresentação oral, conduzida pelas crianças participantes da pesquisa, aos espaços investigados. Durante esta apresentação eles vão narrando os espaços e, ao mesmo tempo, falando livremente sobre eles. Muitas vezes estas falas suscitam lembranças, desejos, sentimentos que são expressos pelas crianças e que, dependendo do

objetivo da pesquisa, poderão ser uma importante fonte de dados. Este procedimento metodológico pode ser realizado mais de uma vez, caso a pesquisadora sinta que ainda poderão surgir novos dados ou caso queira confirmá-los. O importante é que as crianças sejam motivadas a realizar a visita, a falar sobre o tema proposto, que decidam sobre o trajeto que será percorrido e que suas falas fluam livremente. Posteriormente a visita monitorada a pesquisadora oportuniza um momento para que as crianças possam falar sobre ela com outras crianças.

Nesta pesquisa, cada criança participou de duas visitas monitoradas, uma em 2008 e outra em 2009. Na primeira visita monitorada, solicitei às crianças que me apresentassem o Centro Municipal de Educação Infantil, considerando que eu ainda não o conhecia tão bem, ou não me lembrava bem de seus espaços. As crianças me conduziram até os espaços do CMEI e, enquanto falavam sobre eles, revelavam informações que não surgiram em outros momentos, com a utilização dos outros instrumentos.

Em 2008 foram organizados dois grupos, com três crianças em cada grupo, como demonstrado na Figura 3:

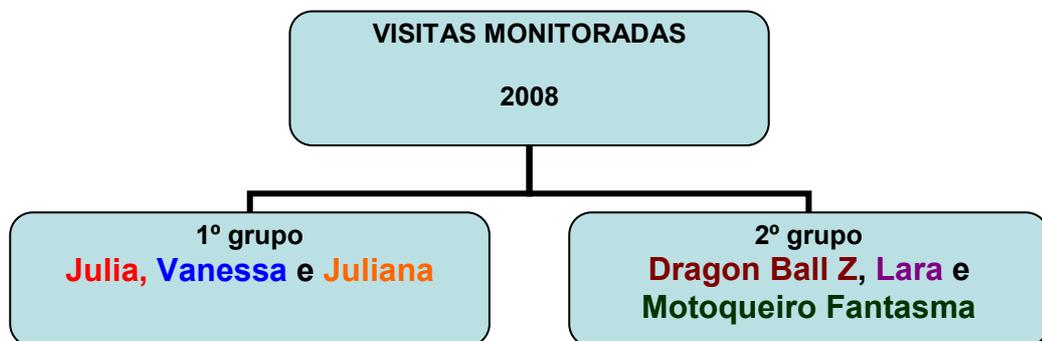


FIGURA 3 –VISITAS MONITORADAS DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?” NO ANO DE 2008

FONTE: A autora (2010)

Durante esta visita as crianças falaram dos espaços do CMEI, fornecendo dados importantes para a pesquisa. Porém, observou-se que o número de crianças não permitia que suas falas fossem ouvidas integralmente, já que ocorriam falas simultâneas. Por esta razão em 2009, após novo período de observação, novas entrevistas e desenhos comentados, as visitas ocorreram em duplas.

As duplas foram organizadas conforme a disponibilidade das crianças, considerando o envolvimento e interesse em outras tarefas, que constavam no planejamento da educadora, e pela afinidade entre as crianças. Assim, **no ano de 2009**, a organização das duplas ficou como nos mostra a Figura 4:

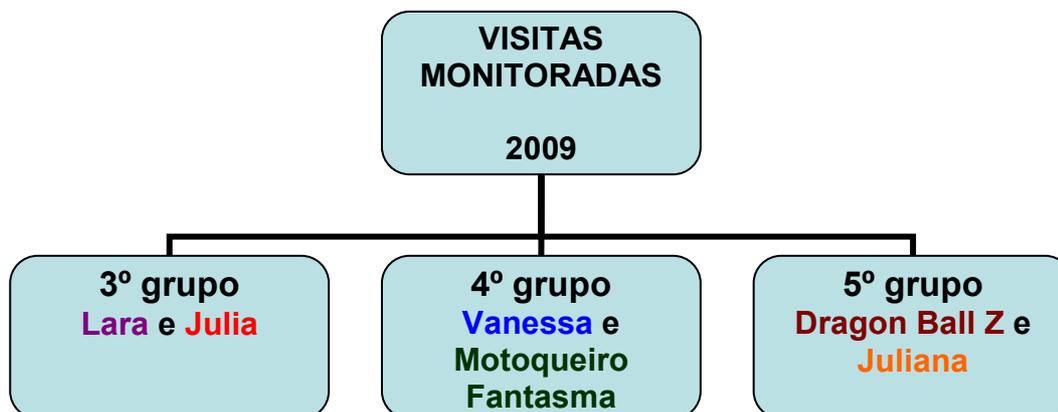


FIGURA 4 – VISITAS MONITORADAS DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?” NO ANO DE 2009

FONTE: A autora (2010)

As visitas monitoradas de 2008 e de 2009 foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Em cada visita, uma das crianças ficava responsável por segurar o gravador (instrumento com o qual já estavam familiarizadas) e esta responsabilidade apoiava a sua lembrança sobre o objetivo da visita: mostrar os espaços do CMEI e falar sobre eles.

Na semana seguinte às visitas monitoradas, enquanto conversava com a Juliana e o Motoqueiro Fantasma (ambos participaram da visita monitorada em momentos diferentes), solicitei a Juliana que relatasse para o seu colega como tinha ocorrido a visita, o que ela tinha me mostrado e onde tinha me levado. Enquanto ouvia o relato da colega, percebi que mais alguns dados emergiram de suas falas, complementando a própria visita, o que gerou a idéia de repetir o procedimento com as outras quatro crianças, solicitando que contassem umas às outras sobre o que haviam me mostrado.

Assim, entre as crianças que participaram da visita monitorada, formaram-se novas duplas para que cada um relatasse a seu colega sobre os espaços que

tenham sido visitados comigo. Estava completa a última etapa da visita monitorada, que foi o **Relato da Visita Monitorada**.

A organização completa das visitas monitoradas pode ser visualizada na Figura 6:

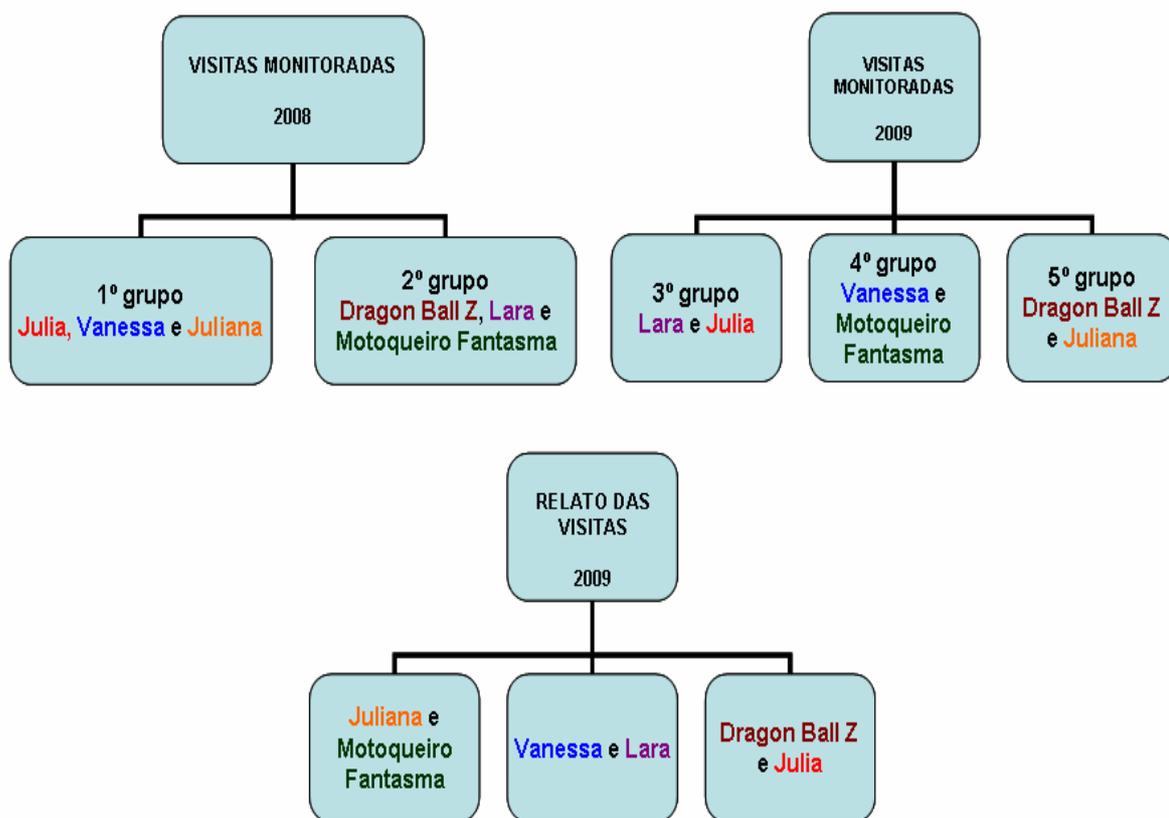


FIGURA 05 – ORGANIZAÇÃO DAS VISITAS MONITORADAS DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”

FONTE: A autora (2010)

80

As visitas monitoradas e os relatos foram gravados e, posteriormente, transcritos na íntegra. Os momentos de audição e transcrição das gravações foram realizados nas 48 horas posteriores às visitas, para preservar ao máximo as informações registradas em minha memória, como expressões ou gestos que a gravação de áudio não captou. Assim, as transcrições puderam ser acrescidas de expressões reveladas pelas crianças ou de falhas na gravação, provocadas por ruídos externos, ou ainda por falas simultâneas (já que eram realizadas em duplas).

3.5 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E A PROPOSTA DE ANÁLISE

O conjunto de dados era amplo e diversificado. Composto por anotações registradas no diário de bordo, desenhos comentados e transcrições das gravações em áudio. De posse dos dados foi realizada a triangulação⁴⁰, organizando e comparando o que foi recolhido através dos diferentes instrumentos utilizados.

Para a análise dos dados a pesquisa se inspirou na metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006) e empregada por Moro (2009), com a construção e análise de **Núcleos de Significação**.

Para construção dos núcleos de significação, Aguiar e Ozella (2006) destacam a necessidade de discussão das noções de **significado** e **sentido** como **categorias de análise**. Os autores tomam por base os estudos de Vygotsky e Gonzales Rey e afirmam que essas duas categorias *“apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade (fato que nos leva a discuti-las em separado), não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe sem a outra”* (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 04).

Assim, significado e sentido estão relacionados, mas possuem conceitos específicos: significado, no campo semântico corresponde às relações que a palavra pode encerrar e no campo psicológico é uma generalização, um conceito (VIGOTSKY, 2001). Os **significados** são produções históricas e sociais, e permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências, pois seus conteúdos são instituídos, compartilhados e apropriados pelos sujeitos.

Ainda, sobre os significados, eles afirmam que:

São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, "dicionarizados", eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.4)

⁴⁰ Triangulação é a combinação de fontes de dados, métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação (ANDRÉ, 1983). Nesta pesquisa, a triangulação foi utilizada para reunir, comparar e checar as convergências e divergências das informações fornecidas pelos participantes, através dos diferentes instrumentos.

Na perspectiva de compreensão humana, os significados constituem o ponto de partida, a fim de que se caminhe para as zonas de **sentido**, este muito mais amplo que o significado, pois constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade.

Assim, significado tem um caráter mais social do que sentido, que é mais pessoal e subjetivo:

Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. [...] Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 4-5).

Enquanto o **significado** é produzido histórica e socialmente, o **sentido** aproxima-se mais da subjetividade, da expressão cognitiva, afetiva e biológica do sujeito.

Busquei chegar aos núcleos de significação, iniciando o processo de análise dos dados, a partir de **três etapas**: os pré-indicadores, os indicadores e a construção e análise dos núcleos de significação.

Na **primeira etapa**, realizei diversas leituras do material coletado: das transcrições de gravações realizadas durante as entrevistas e as visitas monitoradas, dos registros de observações no diário de bordo, dos desenhos comentados e de seus registros de fala. As falas e os desenhos comentados foram considerados junto com o contexto em que foram gerados, por isso, anotações desses contextos acompanharam as gravações e, posteriormente, as transcrições das falas.

A partir das *“leituras flutuantes”* (Aguilar; Ozella, 2006, p. 07), das falas e dos desenhos comentados, emergiram diversos temas, que foram caracterizados a partir de sua maior frequência, da importância enfatizada nas falas dos participantes, pela carga emocional presente e/ou pelas ambivalências ou contradições.

Nesta primeira etapa, vinte e dois temas emergiram da releitura dos dados, estes temas são chamados de **pré-indicadores** e compõe um amplo quadro de

possibilidades para a posterior organização dos núcleos. Estes pré-indicadores estão listados no Quadro 7:

PRÉ-INDICADORES
<ol style="list-style-type: none"> 1. brincadeiras no gramado; 2. brinquedos mais legais; 3. o parquinho é o lugar mais legal; 4. o irmão da Pâmela brinca aqui; 5. não gosto de lá, o que eu queria era brincar com as bonequinhas, pra ser o pai; 6. lá embaixo a gente joga bola <i>versus</i> os quero-queros também vão lá; 7. aqui tem muitos quero-queros; 8. quando faz frio os quero-queros não podem voar, por causa dos filhotes; 9. eu quero te mostrar o jardim; 10. esta planta era pequena, depois ela quebrou, puseram uma fita e ela cresceu; 11. é fruta? Não isso é salada; 12. ali ficam as plantas, pras formigas ficarem; 13. eu gosto de onde tem flores e sol: a chuva cai na terra e faz as flores crescerem; 14. ali tem um lugar escondidinho, é um laguinho enorme; 15. aquela sala é do irmão da Carol e dos bebezinhos; 16. neste lugar as tias da limpeza descansam, é bem legal aqui; 17. eu quero mostrar a sala da minha mãe; 18. esta é a sala dos bebês; 19. o portão é pros pais entrarem <i>versus</i> é pra nós ir embora; 20. no pátio não dá pra brincar e machuca, sai sangue do joelho; 21. no refeitório comemos comidas deliciosas, mas lá tem regras; 22. o banheiro das meninas é diferente;

QUADRO 7 – PRÉ-INDICADORES PARA CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”

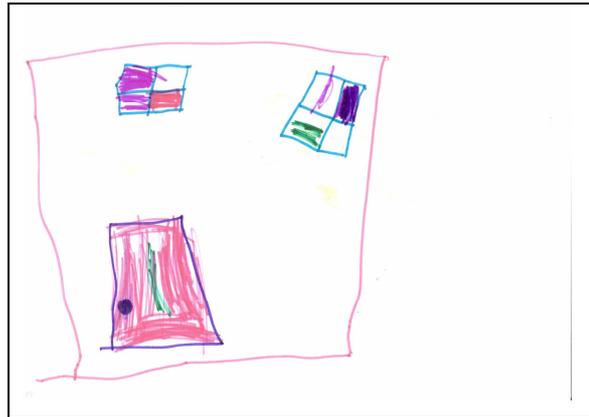
FONTE: A autora (2009)

Os pré-indicadores foram retirados das falas das crianças. Muitos destes pré-indicadores puderam ser aglutinados para compor os indicadores, como por exemplo, os que se referiam aos familiares dos participantes ou de seus colegas e à sala dos bebês: **4. o irmão da Pâmela brinca aqui; 15. aquela sala é do irmão da Carol e dos bebezinhos; 17. eu quero mostrar a sala da minha mãe; 18. esta é a sala dos bebês; 19. o portão é pros pais entrarem *versus* é pra nós ir embora.**

Nesta aglutinação, incluiu-se ainda o pré-indicador 16: **neste lugar as tias da limpeza descansam, é bem legal aqui.** Este pré-indicador pôde ser relacionado aos familiares no CMEI, graças aos desenhos comentados, às entrevistas e à observação do campo, que demonstrou que o espaço da lavanderia

(chamado pelas crianças de lugar das tias da limpeza) era o espaço de trabalho da avó de Lara uma das crianças participantes da pesquisa.

A relação entre as falas e desenhos de Lara sobre a sua avó e os espaços do CMEI foi revelada em 2008, quando Lara, ao ser questionada sobre o espaço que mais gostava no CMEI, respondeu com um desenho:



DESENHO 1 – A SALA DA MINHA AVÓ

FONTE – Lara (2008)

Ela desenhou a sala da lavanderia, dizendo que o lugar que ela mais gostava era a sala da sua avó e contou que a avó trabalhava no CMEI.

Os períodos de observação também revelaram o afeto entre as duas, que sempre trocavam abraços e beijos nos corredores. Assim, ao falar do espaço que mais gosta no CMEI, ela falava também do espaço de alguém da sua família, de sua avó.

Os pré-indicadores relacionados aos familiares e à sala dos bebês, assim como os demais, foram filtrados a fim de caminhar para a **segunda etapa**, com uma nova leitura, considerando o objetivo da investigação: compreender os significados e sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuem sobre os espaços da instituição educativa que frequentam.

A partir da retomada deste objetivo foi feita a aglutinação dos pré-indicadores por sua similaridade, complementaridade, ou pela contraposição, reduzindo a diversidade e caminhando para os **indicadores**.

Para Aguiar e Ozella (2006), esse procedimento tem analogia com o que coloca Vygotsky (1998, p. 182) quando fala das peculiaridades semânticas da fala interior e destaca a aglutinação como uma delas: *“quando diversas falas se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma idéia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa idéia”*.

Para exemplificar este processo de aglutinação pode-se manter o exemplo citado anteriormente, sobre as falas que relacionaram os espaços do CMEI aos familiares dos participantes ou de seus colegas. Neste exemplo, os pré-indicadores **4. o irmão da Pâmela brinca aqui; 15. aquela sala é do irmão da Carol e dos bebezinhos; 17. eu quero mostrar a sala da minha mãe; 18. esta é a sala dos bebês; 19. o portão é pros pais entrarem versus é pra nós ir embora** e **16: neste lugar as tias da limpeza descansam, é bem legal aqui**, são filtrados e irão compor no Quadro 8 os indicadores **09. espaços e pessoas queridas; e 10. familiares no CMEI: meus e dos meus colegas**.

Com a aglutinação dos pré-indicadores, foram constituídos 14 indicadores. Os **indicadores** são explicitados no Quadro 8:

INDICADORES
<ol style="list-style-type: none"> 1. minhas brincadeiras preferidas e meus lugares preferidos; 2. brinquedos mais legais; 3. brincadeiras preferidas <i>versus</i> proibições; 4. brincadeiras no gramado <i>versus</i> os quero-queros também vão lá; 5. no inverno os quero-queros ficam no gramado, cuidando dos filhotes; 6. conhecimentos sobre a natureza; 7. cuidados com as plantas; 8. segredos: lugares escondidinhos; 9. espaços e pessoas queridas; 10. espaço dos bebês; 11. familiares no CMEI: meus e dos meus colegas; 12. regras do CMEI; 13. brincadeiras <i>versus</i> segurança; 14. diferentes espaços para meninos e para meninas.

QUADRO 8 – INDICADORES PARA CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”

FONTE: A autora (2009)

Com a constituição dos indicadores teve início a **terceira etapa**, que consistiu na construção e análise dos **Núcleos de Significação**. Segundo Aguiar e Ozella (2006), é durante a constituição dos núcleos que, efetivamente, iniciamos o

processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início, um processo construtivo e interpretativo.

A fim de avançar na análise, a pesquisa tomou por base a pesquisa de Moro (2009). Após o levantamento de pré-indicadores e de indicadores, ela propõe a construção dos núcleos de significação, a partir do que chamou de **indicadores finais**.

Para construção dos núcleos e dos indicadores finais, foi realizada uma nova leitura seguida da redução⁴¹ dos dados. Esta redução dos dados foi acompanhada da releitura das falas dos participantes, procurando observar as expressões e as idéias que deram origem a frases curtas, recheadas de significado.

Por meio da aglutinação dos indicadores foram constituídos quatro Núcleos de Significação e seus respectivos indicadores finais. Eles estão expostos no Quadro 9:

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES FINAIS
1. Brinquedos e brincadeiras	1.1 Mais legal <i>versus</i> mais chato; 1.2 Livre escolha <i>versus</i> proibições.
2. Contato com a natureza	2.1 Novas aprendizagens;
3. Relações afetivas	3.1 Familiares no CMEI; 3.2 Sala dos bebezinhos;
4. Rotinas instituídas	4.1 Momentos de espera; 4.2 Regras do CMEI; 4.3 Espaços para meninos e espaços para meninas.

QUADRO 9 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E INDICADORES FINAIS DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”

FONTE: A autora (2009)

É justamente a organização dos **Núcleos de Significação** e dos **indicadores finais** que possibilitaram a análise, pois, segundo Moro (2009), a partir dos indicadores finais, a pesquisadora pode especificar e detalhar determinados conteúdos referentes a cada núcleo.

⁴¹ A redução dos dados não é a sua simplificação, mas é definida como “o processo de seleção, de contração, de simplificação, de abstração e de transformação” (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p 109).

É importante destacar que, a pesquisa não teve a pretensão de compreender o sujeito na sua totalidade, visto a amplitude de dimensões humanas, além da especificidade e complexidade do ser criança. Essa afirmação apóia a reflexão sobre a complexidade envolvida na apreensão do sentido: *“A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele”* (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 5-6).

A intenção é aproximar-se ao máximo dos participantes e por meio dos núcleos de significação, apreender os significados e os sentidos dos informantes em relação ao objetivo da pesquisa.

4 O QUE CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados foram constituídos 4 núcleos de significação, cada um deles tem entre um e três indicadores finais. Os núcleos de significação e seus respectivos indicadores finais podem ser visualizados na Figura 06:

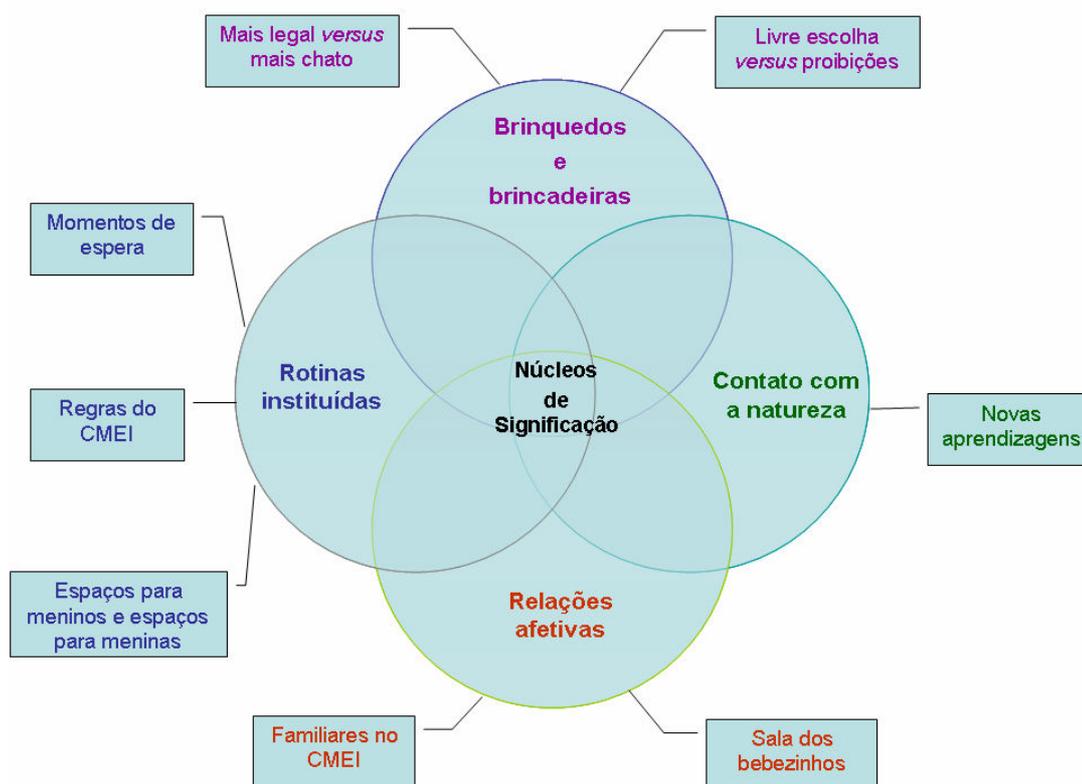


FIGURA 6 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E INDICADORES FINAIS CONSTITUÍDOS NA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”

FONTE: A autora (2010)

Estes núcleos e seus respectivos indicadores se inter relacionam. Significa dizer que algumas das falas e desenhos comentados das crianças puderam ser analisadas a partir de mais de um núcleo e a constituição destes núcleos contribuiu para responder a questão e ao objetivo da pesquisa: compreender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuem sobre os espaços da instituição educativa que frequentam. Com

este propósito apresento a análise dos dados por meio dos núcleos de significação e de seus respectivos indicadores finais.

4.1 Brinquedos e brincadeiras

As falas e os desenhos comentados das crianças, relacionados a brinquedos e as brincadeiras, estiveram presentes durante todo o período da pesquisa. Ao falar dos espaços, as crianças demonstraram que suas preferências se relacionavam com o que faziam lá: *“O parquinho é o lugar mais legal. Dá pra correr, brincar de pega-pega”*. (JULIANA, 29/09/2009). *“Só (não gosto) daquele lugar ali. Ficar parado o tempo todo. Ali neste tapete”*. (DRAGON BALL Z, 18/09/2009).

As falas e desenhos comentados das crianças, reunidas no núcleo **Brinquedos e Brincadeiras** foram agrupadas em dois indicadores. O primeiro deles é o indicador **Mais legal versus mais chato**. A análise mostra que as crianças falam sobre os espaços, relacionando-os às suas brincadeiras preferidas ou com o que não gostam de brincar. Entre as preferências, da maioria das crianças, está o parque, como mostram as falas de Juliana e do Motoqueiro Fantasma, na visita monitorada:

Pesquisadora – (para o Motoqueiro Fantasma) lembra que você me mostrou o CMEI?

Motoqueiro Fantasma – uhum.

Pesquisadora – eu quero que você conte pra Juliana que lugares do CMEI que você me mostrou. Você conta?

Motoqueiro Fantasma – (olhando para Juliana) no parque, na grama, na sala dos bebês. Deixa eu ver... é é, ali fora (aponta o pátio externo). Ali fora (aponta o pátio interno) e ali nas salas. A gente andou por todos estes lugares Juliana.

Pesquisadora – Aí eu quero que vocês desenhem o lugar mais legal desse CMEI.

Motoqueiro Fantasma – mas tem giz?

Pesquisadora – tem giz e tem canetinha. Eu vou dar os dois e vocês usam o que preferirem, tá bom? De todos os lugares que você me mostrou, qual é o mais legal?

Motoqueiro Fantasma – o parque!

Pesquisadora – o parque? Então você faz um desenho do parque pra mim?

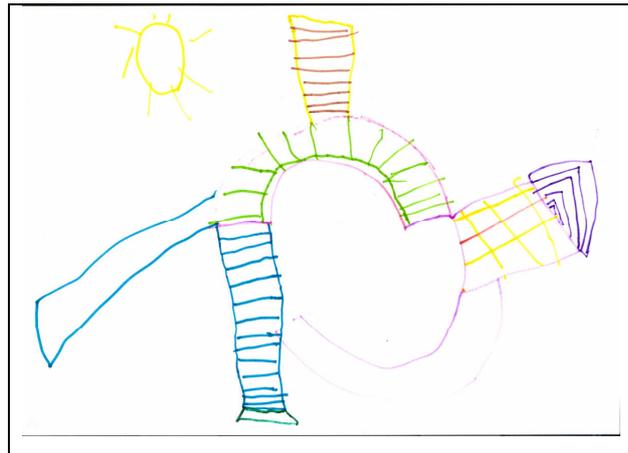
Motoqueiro Fantasma – tem duas (caixas de canetinhas)?

Pesquisadora – tem. E você Juliana qual o lugar que vc acha mais legal do CMEI?

Juliana – o parque!

Pesquisadora – então você desenha o parque pra mim? (RELATO DA VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

Este relato entre as crianças, provocado pela pesquisadora, teve como tema a visita monitorada, realizada anteriormente. Durante o relato, o Motoqueiro Fantasma relembrou alguns dos espaços visitados e ao ser questionado sobre o espaço preferido, respondeu o **parque**. Juliana tem a mesma resposta e as duas crianças ficaram alguns minutos em silêncio, enquanto desenhavam:



DESENHO 2 – O PARQUE

FONTE – Juliana (2009)

A Juliana terminou seu desenho primeiro (Desenho 3) e o fez de memória, enquanto o Motoqueiro Fantasma muda de posição na cadeira para olhar o parque a cada novo traçado. Quando o Motoqueiro Fantasma termina seu desenho, a pesquisadora pergunta:

Pesquisadora – o que vocês fazem lá no parque?

Motoqueiro Fantasma – brinca.

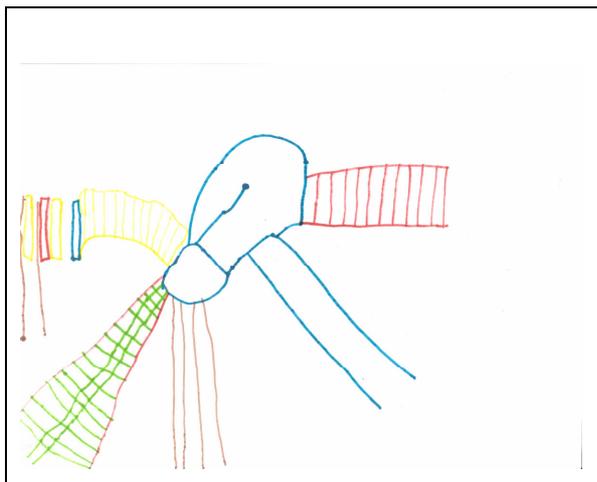
Pesquisadora – com quem você gosta de brincar?

Motoqueiro Fantasma – com o Dragon Ball Z e o Pedro.

Pesquisadora – e você Juliana, com quem você gosta de brincar?

Juliana – com a Lara e a Patrícia, e a Camila. (RELATO DA VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

Enquanto falam, a Juliana desenha as amigas de quem falou e o Motoqueiro Fantasma vai concluindo seu desenho:



DESENHO 3 – O PARQUINHO

FONTE – Motoqueiro Fantasma (2009)

Ambos afirmaram também que, nos finais de semana, gostavam de brincar no parquinho, perto de suas casas, o que revelou que a preferência pelo parque permanecia, mesmo fora do CMEI.

O Motoqueiro Fantasma se referiu novamente ao parque, no mês seguinte: *“Gosto mais do parque. Bem legal o parque. [...] Porque tem de escalar igual o homem aranha. Aquele lá que vai subindo.”* (MOTOQUEIRO FANTASMA, ENTREVISTA, 29/09/2009). A Juliana também fala do parque em outros momentos da pesquisa como *“o lugar mais legal”*. (JULIANA, DESENHO COMENTADO, 30/10/2008 e VISITA MONITORADA, 20/11/2008), *“É o lugar mais legal. [...] Dá pra correr, brincar de pega-pega.”* (JULIANA, ENTREVISTA, 29/09/2009). Para o Motoqueiro Fantasma e para Juliana o parque representava a possibilidade de movimento com maior liberdade, onde podiam brincar livremente, com os colegas.

O espaço do parque como um espaço de liberdade e de brincadeiras é reiterado por Dragon Ball Z:

Dragon Ball Z – no parque dá pra pular, da pra fazer um dança, da pra fazer uma apresentação, da também pra fazer uma apresentação.

Pesquisadora – e nos dias que não tem apresentação o que vocês fazem lá?

Dragon Ball Z – Brinca. A gente vai tá de folga. (ENTREVISTA, 13/11/2008).

Dentre as possibilidades indicadas por Dragon Ball Z para serem desenvolvidas no espaço do parque, está a apresentação que as crianças fizeram

para as mães, ao lado do parque. Para ele no parquinho as crianças **brincam e ficam de folga**.

O parque como espaço de brincadeira também é indicado por Vanessa:

Vanessa – Vanessa – aquela é a outra creche⁴², dos pequenos. Aqui é o quero-quero que fica e lá, no parquinho, é **todos** que brincam.
 Motoqueiro Fantasma – olha. Uma bola!
 Vanessa – é ali que nós fica brincando um pouquinho, depois nós vai pra sala. Nós fica no parquinho um pouco e aí nós também vai pra sala.
 (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Para Vanessa o parque é o espaço em que **todas** as crianças da turma podem brincar. O Dagon Ball Z também fala do Parque, ao contar sobre o que ele pretende mostrar durante a visita Monitorada:

Pesquisadora – que lugares você quer me mostrar no CMEI?
 Dagon Ball Z – ta. Eu vou querer te mostrar o parque.
 Pesquisadora – o parque?
 Dagon Ball Z – o parque é um lugar bem legal, tem escorregador. É muito legal aquele escorregador. Tem o azul e o verde é assim ó. Aquele verde é legal. Tem também umas cordas e tem o chão de madeira, entendeu? Mas é lá na grama isso. Foram os moços que construíram, entendeu?
 Pesquisadora – que construíram o que?
 Dagon Ball Z – a ponte, o escorregador azul, o escorregador verde e também aquele negócio com cordinhas assim, parece teia de aranha. E também construíram aquele telhado assim e também aquela ponte.
 Pesquisadora – foram os monstros que construíram?
 Dagon Ball Z – não, os moços.
 Pesquisadora – e você viu os moços construindo?
 Dagon Ball Z – aham. Eu falei assim: oi bicho! (VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

Dragon Ball Z destaca os brinquedos do parque e também revela que acompanhou a sua construção e inclusive cumprimentou os moços que o construíram. Em conversa com a educadora da turma ela revelou que, após a inauguração do CMEI, o parque demorou alguns meses para ser montado e esta demora gerou muita expectativa nas crianças. Ainda, segundo a educadora, as crianças acompanharam a montagem do parque e após a sua instalação queriam permanecer lá durante todo o dia, o que levou o CMEI a organizar um rodízio entre as turmas, para possibilitar a todos a sua utilização.

A preferência das crianças pelo espaço externo se mantém, mesmo fora do parquinho, como relataram Julia (DESENHO COMENTADO, 05/11/2008), Motoqueiro Fantasma (DESENHO COMENTADO, 05/11/2008) e Juliana

⁴² O CMEI Luz do Amanhecer fica ao lado de outro CMEI que atende à crianças até 03 anos de idade. Por esta razão as crianças dizem que se trata da creche dos pequenos.

(DESENHO COMENTADO, 30/10/2008). Durante seus desenhos comentados elas falam que gostam de brincar com brinquedos **lá fora**.

A maior parte do **espaço externo** é visto pelas crianças como **espaço de brincadeiras**, como a caixa de areia, citada na visita monitorada: *“ali é a areia pra nós brincar. Areia pra nós brincar com potinho, pra pegar a colherzinha e pegar lá areia.”* (VANESSA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). *“Pode fazer bolo também.”* (MOTOQUEIRO FANTASMA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). *“bolinho de mentirinha, de areia.”* (VANESSA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Porém esta preferência das crianças pelo espaço externo tem algumas exceções, como o pátio externo (a calçada). Para Juliana não basta que o espaço seja externo, amplo e possibilite o movimento. Ela demonstra valorizar também a segurança dos espaços:

Pesquisadora – Tem algum lugar mais chato no CMEI?

Juliana – a calçada.

Pesquisadora – qual calçada.

Juliana – essa dali (pátio externo).

Pesquisadora – e você acha o mais chato de todos, de dentro e de fora?

Juliana – uhum.

Pesquisadora – por que a calçada é mais chata?

Juliana – por que sim.

Pesquisadora – por que sim não é resposta (risos). O que você acha que não é legal ali?

Juliana – ali machuca a gente, sai sangue do joelho.

Pesquisadora – você já se machucou ali na calçada, alguma vez?

Juliana – não.

Pesquisadora – você já viu algum amigo seu se machucar?

Juliana – já.

Motoqueiro Fantasma – quem?

Pesquisadora – quem? Você lembra?

Juliana – o Pedro e o Marcio.

Pesquisadora – o Pedro já se machucou na calçada? E o que vocês fazem na calçada?

Juliana – a gente brinca de correr em volta da grama, ali.

Pesquisadora – de correr em volta da grama? E você acha que tinha uma coisa mais legal que dava pra fazer ali?

Juliana – não.

Pesquisadora – não tem nada legal que dava pra fazer ali?

Juliana – não. É tudo chato. (RELATO DA VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

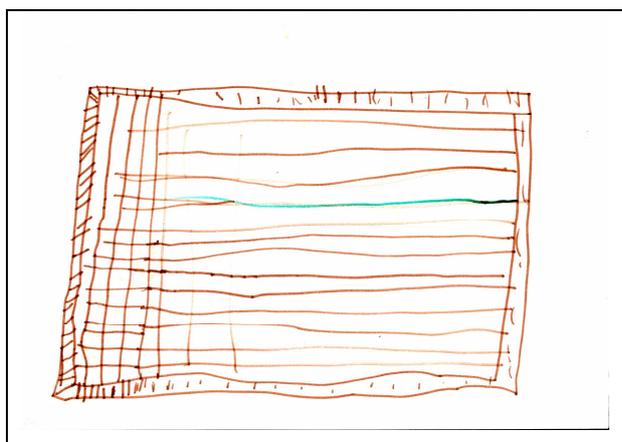
Para Juliana, embora o espaço do pátio possibilitasse o movimento, este necessariamente não vinha acompanhado de propostas de brincadeiras. As observações mostraram que as propostas eram raras neste espaço e, quando aconteciam, eram dirigidas.

A educadora propôs uma atividade dirigida, com uma bola. Nesta atividade as crianças eram organizadas em duas filas e a primeira criança de cada fila passava uma bola para o colega de traz por baixo das pernas, este repetia o movimento, até que o último da fila recebia a bola e corria para o início da fila. Esta atividade durou apenas 07 minutos e a educadora chamou as crianças a voltarem para sala, devido ao aparente desinteresse delas. (DIÁRIO DE BORDO, 31/10/2008).

Durante o período da pesquisa, foram observados três momentos em que as crianças foram para o pátio externo: em 31/10/2008, 05/11/2008 e 20/09/2009. Nas duas últimas datas as crianças foram levadas ao pátio e lá autorizadas a correr de um lado a outro na calçada, o que lembrava uma brincadeira de pega-pega, enquanto eram observadas pela educadora e pela professora. Quando o seu aparente interesse diminuía, elas eram chamadas a voltar para a sala. Nestes momentos, Juliana também corria e participava das atividades com os demais, mas, sua fala (JULIANA, RELATO DA VISITA MONITORADA, 18/09/2009) revelou a preocupação com a possibilidade de se machucar ou de ver os amigos se machucarem.

As observações mostraram que o trajeto das crianças até o parque e até o pátio externo também tinha encaminhamentos diferentes. Enquanto para o parque as crianças iam caminhando livremente junto com a professora e a educadora, para o pátio (mais próximo da sala) as crianças seguiam em fila. É como se, dependendo do espaço para onde se dirigiam, elas tivessem mais ou menos liberdade de movimentos desde a saída da sala.

Ao falar do pátio externo, Juliana fez um desenho:



DESENHO 4 – O PÁTIO EXTERNO

FONTE – Juliana (2009)

Neste momento a pesquisadora perguntou a Juliana: **teria algum jeito deste espaço ficar mais legal? Como este espaço poderia ser melhorado?** E ela responde que nada poderia ser feito para melhorar o pátio externo. Dias depois, numa conversa posterior com a pesquisadora, ela fala que gostaria que no espaço do pátio houvesse outro parque, reafirmando assim, sua preferência pelo parque.

Em uma entrevista o Motoqueiro Fantasma também afirma não gostar do pátio externo: *“é chato. Eu já caí lá.”* (MOTOQUEIRO FANTASMA, ENTREVISTA, 20/09/2009). Em 2008, o pátio também foi citado por Lara: *“o mais chato é a calçada, porque não tem brinquedo pra gente brincar”* (LARA, ENTREVISTA, 13/11/2008).

Vanessa reitera esta idéia, quando perguntada sobre a existência de um lugar que considerava chato:

Pesquisadora – Tem algum lugar da creche que você acha chato?
 Vanessa – acho no pátio.
 Pesquisadora – esse aqui (pátio externo)? Por que você acha chato o pátio?
 Vanessa – porque não tem bola.
 Pesquisadora – porque não tem bola? E o que vocês ficam fazendo ali?
 Vanessa – brincar.
 Pesquisadora –Do que, Vanessa?
 Vanessa – de pega-pega, de alguma coisa.
 Pesquisadora – então, depois você desenha pra mim vocês ali no pátio.
 Vanessa – desenho, mas eu vou começar com essa.
 Pesquisadora – com o giz?
 Vanessa – uhum.
 Vanessa – eu queria ficar em casa um pouco.
 Pesquisadora – por quê?
 Vanessa – porque nós não joga bola, nós não faz as coisas, nós não vai lá fora.
 Pesquisadora – Você queria ficar em casa porque vocês não jogam bola, não fazem as coisas e não vão lá fora?
 Vanessa – uhum. Mas uma vez minha mãe vai deixar eu ficar. (VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

Vanessa também indica o pátio como um espaço chato, **não tem bola**. Segundo ela é um lugar em que as crianças brincam, mas as propostas são limitadas, pois ela só cita o pega-pega. Logo em seguida, ela diz que queria ficar em casa um pouco **porque não jogam bola, não fazem as coisas e não vão lá fora**. Sua afirmação reitera o que já foi dito por seus colegas, um espaço em que são oferecidas propostas que não despertam o interesse das crianças. Ao final da visita, quando foi solicitado que desenhasse o lugar mais chato, ela reafirmou o pátio, mas não quis desenhá-lo.

Outro espaço externo, que apareceu nas falas das crianças como um espaço chato, foi o gramado. No gramado, embora fosse observado que as crianças, aparentemente, corressem animadas, este espaço foi indicado pelo Motoqueiro Fantasma como **o mais chato**:

Motoqueiro Fantasma – embaixo do parque. Na grama.
 Pesquisadora – você acha que lá é chato?
 Motoqueiro Fantasma – uhum. Muito mais chato.
 Pesquisadora – por quê?
 Motoqueiro Fantasma – porque... um, um, deixa ver.
 (silêncio).
 Motoqueiro Fantasma – eu num gosto daquele lugar. ã ã. Nadinha.
 (breve silêncio)
 Pesquisadora – e o que você faz no gramado?
 Motoqueiro Fantasma – brinco de rinoceronte, polícia e Power Rangers.
 Pesquisadora – com quem?
 Motoqueiro Fantasma – com Pedro e Dragon Ball Z.
 (ENTREVISTA, 18/09/2009).

O Motoqueiro Fantasma não explica porque ele acha chato este espaço. Porém algumas conclusões são possíveis devido aos períodos de observação e à fala de Juliana:

Estou sentada no chão, entre as crianças, num local que permite visualizar toda a turma brincando no gramado. A brincadeira consistia, para alguns, em correr e tentar roubar uma única bola disponível (deixada por outra turma) e, para outros, em subir numa árvore, ou recolher folhas e pequenos objetos no chão. Após alguns minutos eu percebo que duas crianças pararam de correr e estão olhando para cima, onde pode ser avistada uma pipa no céu, em seguida o número de crianças observando a pipa aumenta até que todos param para olhar por alguns minutos. Em seguida as brincadeiras são retomadas. Juliana se aproxima e senta-se ao meu lado. Depois de um breve momento de silêncio ela começa a me perguntar sobre minha casa, minha família e minha professora⁴³. Eu respondo as perguntas de Juliana e também faço algumas sobre a sua família, os seus colegas do CMEI e sobre o que eles costumavam fazer naquele espaço. Ao que ela responde: *Aqui (no gramado) a gente brinca de bola, de correr, de subir na árvore, de casinha*. Pergunto a ela se as crianças trazem brinquedos para brincar e ela me responde que não, que [...] *se achar uma tampinha, uma coisinha, a gente brinca, não traz brinquedo*. (DIÁRIO DE BORDO, 01/09/2009).

A fala de Juliana revela a falta de propostas e de recursos materiais (brinquedos e jogos) que estimulem as brincadeiras das crianças naquele espaço. Diante da ausência de propostas interessantes e de recursos, as crianças criam suas próprias propostas: começam a brincar de roubar uma bola um do outro,

⁴³ No primeiro dia da pesquisa contei que estudava sobre as crianças e que tinha uma professora. Este fato despertou o interesse das crianças, que constantemente perguntavam sobre a minha professora: “Onde a sua professora fica? Ela mora com você?” (JULIANA, ENTREVISTA, 18/09/2009), “Você vai mostrar nosso desenho pra ela?” (LARA, RELATO DA VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

sobem na árvore, param para observar uma pipa no céu e brincam de faz-de-conta, com recursos improvisados, como por exemplo *uma tampinha, uma coisinha*.

No núcleo de significação **Brinquedos e Brincadeiras**, o indicador final **Mais legal versus mais chato** reuniu as falas que expressam as preferências das crianças e os espaços que elas menos gostam. Este primeiro indicador relaciona-se com o segundo, **Livre escolha versus proibições**, na medida em que, muitas vezes o espaço do brinquedo preferido era proibido.

Sobre o indicador Livre escolha *versus* proibições:

Pesquisadora – me conte um pouco sobre a sua sala (de atividades). Como é a sua sala, você gosta? O que vocês fazem lá?
 Motoqueiro Fantasma – eu gosto mais de brincar das bonecas, pra ser o pai.
 Pesquisadora – é Motoqueiro Fantasma, que legal.
 Motoqueiro Fantasma – dos brinquedinhos, dos carrinhos, né, também. Tem o quebra-cabeça. Gosto também de brincar de quebra-cabeça.
 Pesquisadora – e o que você não gosta na sua sala?
 Motoqueiro Fantasma – sabe onde eu tava brincando lá? Num gosto não.
 Pesquisadora – por que?
 Motoqueiro Fantasma – por que é muito chato. Tem que montar. Eu não gosto também das ferramentas.
 Pesquisadora – você não gosta daquele lugar ou não gosta daquele brinquedo?
 Motoqueiro Fantasma – do brinquedo.
 Pesquisadora – e qual era o brinquedo? Eu não lembro.
 Motoqueiro Fantasma – sabe aquele que eu tava brincando, que tem um macaquinho de montar. É muito chato. Eu não queria brincar.
 Pesquisadora – e do que você queria brincar?
 Motoqueiro Fantasma – das bonequinhas, pra ser o pai. Não tinha pai. Tinha 3 meninas e 1 pai e tinha que ter 3 pais. (ENTREVISTA, 29/09/2009).

Antes de convidar o Motoqueiro Fantasma para a entrevista, a pesquisadora observou a organização dos grupos de crianças para brincar. Para esta organização foram dispostos quatro tapetes emborrachados no chão, em cada um deles foram deixados alguns brinquedos ou jogos de montar e encaixe. Após esta organização, a educadora e a professora indicam a cada criança o tapete para o qual devem se dirigir. Assim, as crianças não participaram da organização do espaço, nem da escolha dos brinquedos com os quais iriam brincar.

Ao Motoqueiro Fantasma foi indicado o tapete com jogos de montar e encaixe e ele lá ficou com outros 5 colegas, porém em sua fala ele revelou que preferia brincar com outro brinquedo: *“eu gosto mais de brincar das bonecas, pra ser o pai”*. (MOTOQUEIRO FANTASMA, ENTREVISTA, 29/09/2009).

A proposta de organizar as crianças sobre os tapetes, nos cantos da sala, é chamada pela educadora de cantos de atividades, porém observa-se um equívoco sobre o conceito de cantos de atividades, que supõe justamente a livre escolha das crianças e a organização de ambientes de aprendizagem⁴⁴.

As crianças apontam outro espaço de brincadeiras que consideram proibidos. Trata-se do espaço das motoquinhas, com a qual elas não podem mais brincar porque estão na turma do pré. Este brinquedo não foi citado pelas crianças no ano de 2008, quando ainda podiam brincar com as motoquinhas, mas em 2009, durante a visita monitorada com a Julia e a Lara, elas avistaram as crianças do maternal andando com as motoquinhas dentro do espaço do solário, pararam junto à grade do solário e começaram a falar uma para outra:

Julia – nós andava né? (mostra a motoquinha pra Lara). Só que nós não anda mais.
 Pesquisadora – por quê?
 Julia – porque não. Nós não cabe mais aí.
 Lara – era quando nós era pequena. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

No mesmo dia, durante a visita monitorada com outra dupla de crianças, Vanessa e o Motoqueiro Fantasma viram a turma do maternal II no solário com as motoquinhas e comentaram:

Vanessa – Eles tão brincando de motinha.
 Pesquisadora – vocês também brincam de motinha?
 Motoqueiro Fantasma – uhum.
 Vanessa – é, umas vezes. Mais nós crescemos e num pode mais brincar de motinha, se não daí quebra e fica estragado e aí todo mundo num vai poder. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

As crianças se referem a um espaço de brincadeira do qual não podem mais participar porque cresceram. Elas explicam o motivo de não poder mais brincar ali, com aquele brinquedo, devido ao seu tamanho “*Nós não cabe mais aí*” (Julia, 15/09/2009) e “*daí quebra e fica estragado e todo mundo não vai poder*” (Vanessa, 15/09/2009).

Embora entendam as razões para a proibição, em alguns momentos elas acabam quebrando esta regra, como foi observado ao final da mesma tarde, quando o Motoqueiro Fantasma, aproveitando-se de uma distração da educadora, passou por entre as grades do solário do maternal II e brincou por alguns minutos

⁴⁴ Sobre a organização de cantos de atividades na instituição de Educação Infantil ver Lagúia e Vidal (2008).

com uma das motoquinhas, até que a educadora lhe chamou para juntar-se à sua turma no pátio externo.

Antes de chamá-lo, a educadora levou algum tempo para localizá-lo no grupo do maternal, pois sua altura não o diferenciava dos demais, portanto, para ele o limitador não era a sua altura, mas a turma na qual estava matriculado, já que o brinquedo só era permitido até a turma do maternal III.

O núcleo de significação **Brinquedos e brincadeiras** revelou que as crianças brincam no CMEI, que valorizam estes momentos de brincadeiras e que suas preferências sobre os espaços, muitas vezes, são relacionadas às brincadeiras das quais tem a oportunidade de participar. Assim, embora as crianças nomeiem os espaços de sua preferência e aqueles dos quais não gostam, estes estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e autorizadas pelas educadoras, do que pela sua estrutura física em si.

As crianças preferem os espaços que oferecem liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar. Esta preferência foi evidenciada nas suas falas e desenhos comentados sobre o parquinho. As crianças também valorizam a segurança proporcionada não apenas pela estrutura física, mas pelas propostas oferecidas pelos educadores e professores. Espaços onde as crianças vêem amigos se machucar, como no pátio externo, geram medo, insegurança, ou o desejo de propostas mais interessantes e diversificadas, como relatado por Juliana, pelo Motoqueiro Fantasma, por Vanessa e por Laura. O pátio externo e uma parte do gramado foram indicados como espaços chatos e esta indicação foi associada à ausência de propostas de brinquedos e de brincadeiras oferecidos nestes espaços, ou a excessiva condução do adulto sobre o que, como e com quem brincar nestes espaços.

Embora o planejamento dos professores e educadores não sejam o foco do estudo, pela análise dos documentos que orientam as Propostas Pedagógicas e o planejamento dos educadores e dos professores (CURITIBA, 2006a; 2006b; 2009a; 2009b) é possível perceber que, no município do Curitiba, as brincadeiras estão contempladas e são valorizadas. Como nas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2006b) que destacam a importância da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, pois 'quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. [...] Ao brincar, a criança se constitui criança; ao mesmo tempo que organiza o pensamento, aprende a antecipar ações, a planejar, tomar decisões, agir coletivamente, criar e respeitar regras, controlando a sua impulsividade, e a encontrar soluções para problemas que são impostos pela própria brincadeira que quer vivenciar. (CURITIBA, 2006b, p. 26-27).

Nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, as brincadeiras são vistas como um dos direitos das crianças⁴⁵ e *“base fundamental para o planejamento das propostas educativas, reconhecendo sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno e integral das crianças.”* (CURITIBA, 2009a).

O brincar, para as crianças, é uma das principais formas de aprender sobre os objetos que estão à sua volta, aprender sobre as pessoas e sobre si própria. Brincando, as crianças começam a compreender quais as regras que regulam as relações entre as pessoas de seu grupo social e o papel que cada uma desempenha.

Para Vygotsky: *“O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”*. (VYGOTSKY, 1991, p. 108). Significa dizer que ao brincar de ser mãe, de uma colega ou de uma boneca, a criança coloca-se no papel de mãe e comporta-se como acha que uma mãe deveria se comportar, refletindo sobre tal comportamento durante a própria brincadeira.

Através da brincadeira a criança pode, ainda, reviver momentos que não tenha compreendido completamente. Brincando ela é senhora de si, podendo ser autora e atriz de sua própria história.

⁴⁵ Em consonância com documentos do MEC: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009a) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c).

4.2 Contato com a natureza

As falas e desenhos comentados das crianças, relacionadas ao núcleo de significação **Contato com a natureza** são agrupadas a um indicador final chamado de **Novas aprendizagens** e estão relacionados ao interesse, as idéias e aos conhecimentos sobre a natureza, demonstrados pelas crianças ao falar dos espaços.

Como uma das primeiras demonstrações do interesse e das idéias das crianças sobre o tema, pode-se citar uma visita monitorada realizada com Vanessa, Julia e Juliana. Nesta visita, elas conduzem a pesquisadora ao espaço externo do CMEI e mostram um montinho de terra. Ao serem questionadas sobre as formigas, pensam por alguns segundos e Vanessa é a primeira a responder que, naquele momento, as formigas estavam dormindo (VANESSA, VISITA MONITORADA, 20/11/2008).

Destaca-se a iniciativa e a aparente motivação das crianças em mostrar o que já havia sido um formigueiro⁴⁶ e a justificativa indicada, por elas, para a falta de formigas: estavam dormindo.

O interesse pela natureza foi demonstrado por Vanessa desde o primeiro ano da pesquisa, em 2008. Quando após a visita monitorada foi solicitado às crianças que desenhassem o lugar mais legal do CMEI.

E Vanessa desenhou:



DESENHO 5 – O ESPAÇO MAIS LEGAL DO CMEI

FONTE – Vanessa (2008)

⁴⁶ Os profissionais do CMEI haviam eliminado as formigas.

Enquanto desenhava, ela ia dizendo “*flor, sol, quero-quero, grama e parque*”. (VANESSA, DESENHO COMENTADO, 20/11/2008). A sua fala não era dirigida à pesquisadora, mas informava sobre o desenho.

No ano seguinte, em 2009, durante a visita monitorada, Vanessa demonstrou que o seu interesse por elementos da natureza se manteve presente. Ela realizou a visita com o Motoqueiro Fantasma e no caminho, foi chamando a atenção da pesquisadora e do colega para algumas plantas. Uma destas plantas é uma flor, que ela não conhecia pelo nome, mas sabia que ao assoprá-la as sementes voavam com o vento. Depois, ela caminhou rapidamente e mostrou um pé de hortelã, próximo da horta do CMEI, informando que era uma planta com a qual se podia fazer chá. Então, contornou a horta com muito cuidado, orientando o Motoqueiro Fantasma a fazer o mesmo:

Vanessa – vem por aqui, daí nós vamos pra lá, lá em baixo.
 Pesquisadora – tá bom.
 Vanessa – aqui ó, olha aqui, o que tá aqui ó. É de assoprar.
 Pesquisadora – De assoprar?
 Motoqueiro Fantasma – é dente de leão.
 Vanessa – não é, é de fazer assim ó (assopra a flor dente de leão).
 As crianças voltam a caminhar rapidamente.
 Pesquisadora – cuidado pra não se machucarem no caminho.
 Vanessa – nós não machuca.
 Pesquisadora – esperem por mim, vocês estão muito rápidos.
 Vanessa – ai. Sabia tia, que isso dá pra fazer chá?
 Pesquisadora – a é? E como chama?
 Vanessa – num sei como chama. Eu não sei como que chama.
 Vanessa – Por aqui ó, porque senão vai desmanchar a planta. Só pode pisar ali nesses coisinhos (mureta). Não pisa! (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Neste pequeno trajeto da visita monitorada, é possível perceber o cuidado da Vanessa com as plantas do CMEI. Ela chama a atenção para um pé de hortelã e para uma flor (dente de leão), que estão misturados ao mato que cresce junto com o gramado e que poderiam passar despercebidos pela pesquisadora, ou por um adulto menos atento. Vanessa também demonstra cuidado com as plantas da horta, quando pede ao Motoqueiro Fantasma que não pise na horta, mas nos “*coisinhos*” (mureta que protege a horta). Esta iniciativa vem do fato de sua turma ter ajudado a plantar e a cultivar a horta, mas não somente por isso, já que esta atitude não é observada em todas as crianças.

Além do interesse e cuidado, Vanessa também demonstrou algumas idéias sobre a natureza: sobre os insetos, as plantas e os quero-queros; como pode ser observado no decorrer da visita monitorada:

Vanessa – ali ficam as plantas, pras formigas ficar.

Pesquisadora – ah, as formigas?

Vanessa – que é o formigueiro e é aqui que nós plantamos. Pra nós comer.

Pesquisadora – tem couve, cebolinha, alface.

Vanessa – mais couve, mais alface.

Vanessa – e aqui, umas flores que tá nascendo. A chuva vai caindo e a terra vai fazendo as flores crescer.

Pesquisadora – hum

Vanessa – lá em baixo, daí nós vamos ver o quero-quero.

Pesquisadora – hum, a gente vai ver os quero-queros?

Motoqueiro Fantasma – é ali. Os quero-queros também vai lá, e lá em baixo nós joga bola. De vez em quando.

Vanessa – aquela é a outra creche, dos pequenos. Aqui é o quero-quero que fica e lá, no parquinho, é todos que brincam. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Vanessa fala novamente das formigas. Para ela algumas plantas servem de casa para as formigas, enquanto outras são plantadas na horta, para depois serem comidas. Ela também atribui uma importância a chuva, que cai para que a terra faça as flores crescerem.

Segundo a diretora do CMEI, a presença dos quero-queros no gramado é anterior a vinda dos profissionais e das crianças. Estas aves botam seus ovos no meio do gramado, conseguem escondê-los e ao mesmo tempo protegê-los de qualquer pessoa que queira se aproximar. No primeiro ano de pesquisa e também ano de inauguração do CMEI, as crianças já demonstravam interesse e medo de que as aves as atacassem, contaram que uma das educadoras tentou esconder alguns ovinhos, para que não chocassem, mas não conseguiu.

O Motoqueiro Fantasma fala da presença dos quero-queros no gramado “os quero-quero também vai lá” (MOTOQUEIRO FANTASMA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009), enquanto Vanessa fala da divisão deste espaço entre as crianças e os quero-queros: de um lado os quero-queros, de outro as crianças que jogam bola ou desenvolvem outras atividades e, mais a frente, o parquinho. “Aqui é os quero-quero que fica e lá, no parquinho, é todos que brincam” (VANESSA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Em outro momento, Juliana também falou da divisão do espaço do gramado com os quero-queros: “Quando eles (quero-queros) estão lá, a gente não vai.” (JULIANA, DIÁRIO DE BORDO, 01/09/2009).

Durante este segundo ano das crianças no CMEI, as crianças mantêm o interesse e a curiosidade, mas ainda não se aproximam dos espaços dos quero-queros e parecem conhecer um pouco mais sobre as aves:

Vanessa – sabia que vai passar o ano novo e eles não vão poder voar.
 Pesquisadora – por quê?
 Vanessa – o filhote dele.
 Pesquisadora – porque eles vão ter filhotinho?
 Vanessa – é. Mas o filhotinho não vai poder voar.
 Pesquisadora – no inverno?
 Vanessa – é. No inverno vai ficar tudo gelado e eles não vão mais poder voar. Eu vi um passarinho que não conseguia voar.
 Pesquisadora – é?
 Vanessa – é dessa corsinha aqui.
 Pesquisadora – preto?
 Vanessa – é. E ele não conseguia voar, daí ele morreu. (VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

Segundo as educadoras, os quero-queros não foram temas do seu planejamento, nem em 2008 e nem em 2009. Por esta razão, e pelas próprias falas das crianças, acredita-se que as ideias apresentadas por elas não são fruto de um conhecimento sistematizado pelo educador ou pela professora, mas fruto de curiosidade, de interesse, de observação e de interação com outras crianças e com adultos, em conversas sobre o tema.

A Vanessa e o Motoqueiro Fantasma chamaram a minha atenção para algumas sementes que estavam caindo das árvores e que deixavam o gramado mais colorido:

Vanessa – aqui ó, é o que cai nas árvores.
 Pesquisadora – a, e o que é isso que cai nas árvores?
 Vanessa – é, num sei.
 Motoqueiro Fantasma – é comidinha.
 Vanessa – comida pra passarinho.
 Motoqueiro Fantasma – dá pra subir na árvore e pegar.
 Vanessa – mas só que nas árvores tem formiga.
 Pesquisadora – hum.
 Vanessa – olha ali outro buraco.
 Motoqueiro Fantasma – esse num tem (formiga).
 Pesquisadora – a, esse num tem.
 E as crianças sobem em um galho da árvore para recolher algumas sementes e me mostrar. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Novamente, a observação das crianças, sobre o que acontece naquele espaço, revela interesse e conhecimento de uma situação que já foi observada neste espaço: dos passarinhos comendo as sementes caídas da árvore, das

formigas no seu tronco e dos buracos, que são espaços em que as crianças apóiam suas mãos e pés para subir na árvore.

Três dias após a realização da visita monitorada, Vanessa e Lara são convidadas a relatarem suas visitas uma à outra. Em seus relatos, Vanessa reitera sua preferência pelos espaços **onde tem sol e flor**:

Pesquisadora – de todos os lugares que tem aqui no CMEI, qual é o lugar mais legal, o que vocês mais gostam? De todos esses que vocês me mostraram: a sala, o pátio, o parquinho, o refeitório, a cozinha, qual o lugar, de todos estes que vocês me mostraram, que é mais legal?

Vanessa – mais legal?

Pesquisadora – mais legal, de todos estes lugares. Onde vocês mais gostam de ficar?

Vanessa – humm (e começa a desenhar).

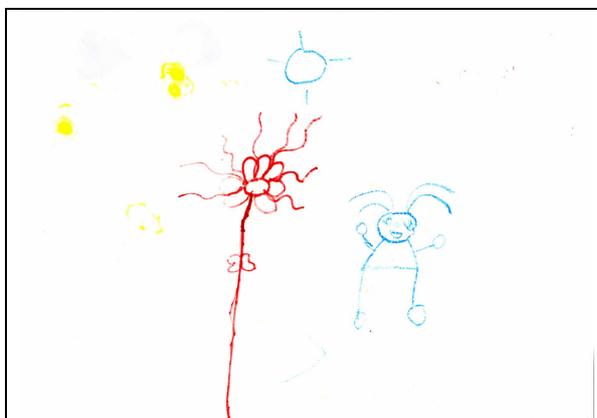
Pesquisadora – que lugar que você vai desenhar?

Vanessa – eu vou desenhar as flores.

Pesquisadora – você vai desenhar as flores Vanessa? (RELATO DA VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

Na mesa onde estavam Lara e Vanessa, havia giz de cera, papel e canetinhas. E Vanessa enquanto fala “*onde tem sol e flor*”, foi desenhando.

O desenho de Vanessa:



DESENHO 6 – O ESPAÇO MAIS LEGAL É ONDE TEM SOL E FLOR

FONTE – Vanessa (2009)

Após finalizar o seu desenho a pesquisadora solicita que ela mostre onde fica o espaço desenhado:

Pesquisadora – Você desenhou que o lugar que você mais gosta é onde tem sol e flor, não é?

Vanessa – uhum.

Pesquisadora – você mostra onde tem sol e flor.
 Vanessa – uhum. Enquanto ela vai ficar sozinha aqui. (E, olhando para a colega, diz) Lara, não vamos demorar.
 Lara – uhum.
 Pesquisadora – então, me mostre Vanessa.
 Vanessa – é por ali, nós vamos por ali.
 Vanessa – ó tem muitas flores aqui e de lá (na frente e lateral do CMEI).
 Pesquisadora – é toda essa parte de fora? Em Vanessa? Toda essa parte de fora que você gosta?
 Vanessa – é. E eles vão plantar mais. (RELATO DA VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

Vanessa confirma que gosta dos espaços com flores e informa a pesquisadora de que novas flores serão plantadas na frente do CMEI. Lara, por sua vez, que também havia participado de uma visita monitorada, na companhia de Julia, não mencionou o espaço do gramado, as plantas, ou os insetos e aves, durante o seu relato sobre a visita. No momento do relato, sua fala esteve focada em outros temas, destacados em outro núcleo de significação.

Ainda assim, durante a visita monitorada, o interesse de Lara e de Julia sobre a natureza estiveram presentes:

Lara – é lá fora.
 Pesquisadora – o que vocês vão me mostrar lá fora?
 Lara – é, é, é.
 Julia – tem quero-quero.
 Lara – tem jardim.
 Julia – tem parquinho.
 Pesquisadora – tem mais alguma coisa Lara, lá fora?
 Lara – as frutas. Vamos lá pra te mostrar. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Lara decidiu iniciar a visita monitorada pelo espaço externo e, junto com a Julia, citou algumas coisas que me mostraria: quero-quero, jardim, parquinho e frutas. Depois de iniciada a visita, Julia me levou até uma das árvores plantadas na frente do CMEI e apontou para um galho, mostrando que tinha uma fita amarrada ao tronco:

Julia – essa arvorezinha, essa plantinha aí ó.
 Pesquisadora – o que tem ela?
 Julia – quebrou, depois pôs uma fita e ela cresceu. Ela era bem pequenininha.
 Lara – vamos que daí você acha o parquinho ali.
 Pesquisadora – então vai me mostrando outras coisas antes do parquinho. O que é aqui?
 Lara – aqui é as frutas.
 Julia – não é fruta, é salada.
 Pesquisadora – e o que vocês fazem com esse espaço aqui?
 Lara – aqui é a comida pra gente comer. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Julia quis mostrar uma árvore, ainda jovem, que ela observou estar quebrada e depois ser cuidada pela educadora, que amarrou seu tronco a um cabo de vassoura enterrado no chão. Esta observação e o desejo de compartilhar o fato comigo somam-se as suas falas e desenhos comentados já citados, os quais demonstram seu interesse pelas plantas ao redor do CMEI.

Enquanto Julia mostrava a pequena árvore, Lara queria chegar ao parquinho, mas antes mostra a horta: *“aqui é as frutas”* (LARA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Julia a corrige dizendo que *“não é fruta, é salada”* (JULIA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009) e Lara complementa: *“é a comida pra gente comer”* (LARA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Toda a turma do pré havia ajudado a plantar as verduras e legumes da horta, participado da colheita, da lavagem e depois do almoço servido com uma salada preparada com alface da horta (DIÁRIO DE BORDO, 01/09/2009).

As falas de Julia, Vanessa, Motoqueiro Fantasma, Juliana e Lara sobre o espaço do gramado que contorna o CMEI, demonstraram conhecimentos sobre a natureza e idéias formuladas por eles, a partir da própria observação.

O conhecimento de Vanessa é evidenciado quando fala da importância da chuva para fazer as plantas crescerem ou sobre como os quero-queros não voam em determinada época do ano porque estão com filhotinhos.

Julia, por sua vez demonstra sua observação sobre uma árvore que estava quebrada, foi cuidada pela educadora e cresceu e, ainda discute com Lara sobre as plantas da horta: *é fruta ou salada?* (JULIA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Dentre os participantes, o único que não relaciona os espaços com elementos da natureza é o Dragon Ball Z. Durante suas falas e desenhos, ele estabelece outras relações com os espaços, estas relações compõem os três outros núcleos de significação, mas a natureza não foi uma delas. Uma das razões possíveis pode ser o fato dele morar em um apartamento e preferir shoppings e lanchonetes em seus momentos de lazer (QUADRO 5), não demonstrando preferência por espaços ao ar livre, com exceção do parquinho.

Nas atividades planejadas para ampliar os conhecimentos das crianças sobre a natureza, durante os anos de 2008 e de 2009, foram observadas: a manipulação e cultivo da horta e a leitura de um informativo sobre os benefícios e a

necessidade de preservação da água. As crianças também eram lembradas, com certa frequência sobre a importância desta preservação, ao utilizar as pias para lavagem das mãos. Assim, o interesse e o conhecimento das crianças pelos elementos da natureza: plantas, aves e insetos, pode não estar diretamente ligado ao tempo destinado pelos professores e educadores em trabalhar com o tema, mas pelo espaço que favorece a observação e o contato direto das crianças.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b), uma das Áreas de Formação Humana é chamada de Relações Sociais e Naturais. Nesta Área, está explícita a orientação para que os professores e educadores transformem as curiosidades infantis e os questionamentos que as crianças trazem em conhecimentos a serem explorados e aprendidos. Que as crianças brinquem com areia, pedrinhas, argila, água e outros elementos naturais, participe de experiências de jardinagem e horta, a fim de oportunizar *“o desenvolvimento de atitudes de cuidado, respeito e preservação da natureza, aprendendo aos poucos a se relacionar de modo responsável com o meio ambiente”*. (CURITIBA, 2006b, p. 62).

No CMEI Luz do Amanhecer, foi observado que o contato com a natureza, através das brincadeiras com areia, pedrinhas, com as atividades de horta e jardinagem, esta presente, porém o que não foi observado e que poderia ser mais explorado é o desafio de transformar as curiosidades e os questionamentos das crianças, sobre a natureza, em novas aprendizagens.

4.3 Relações afetivas

As falas e desenhos comentados das crianças, sobre os espaços do CMEI, trouxeram a tona pessoas significativas para elas. Em diversos momentos elas relacionaram os espaços a determinadas pessoas que também frequentavam diariamente o CMEI: familiares seus ou de colegas ou crianças, por quem tinham um carinho especial. Estas falas estão reunidas no núcleo de significação **Relações Afetivas** e organizadas em dois **indicadores finais**, o primeiro deles é chamado de **Familiares no CMEI**. Neste indicador situam-se as falas e os desenhos que tratam dos familiares das crianças participantes ou de seus colegas.

Ao questionar sobre a preferência das crianças em relação aos espaços, muitas respostas vieram acompanhadas de justificativas como a de Julia: *“Eu gosto mais dessa (sala), porque tem meu irmão.”* (VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Ou a fala de Dragon Ball Z: *“O lugar (sala) da minha mãe é o mais legal. Porque eu gosto da minha mãe.”* (ENTREVISTA, 13/11/2008).

Para além das preferências, alguns espaços eram relacionados a determinadas pessoas que o frequentavam, como a fala de Vanessa e de Juliana sobre a sala do Berçário: *“Aqui tem o Bruno. Ele é irmão da Julia (colega da sala)”*. (VISITA MONITORADA, 20/11/2009). Ou as falas de Dragon Ball Z, Motoqueiro Fantasma e Lara, mostrando as fotos de crianças de outras turmas do CMEI para a pesquisadora: *“olha tia, olha. É Bibi, a filha da tia Fernanda!”* (VISITA MONITORADA, 20/11/2008). Ou ainda, a fala de Lara, olhando o solário do berçário: *“o irmão da Patrícia (colega da sala) brinca aqui”* (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

No início da pesquisa, em 2008, as falas e desenhos comentados de Lara sobre os espaços incluíam sua família, principalmente sua avó. Embora eu tenha solicitado um desenho comentado do CMEI, seus primeiros desenhos foram da família, junto comigo:



DESENHO 7 – Ó TIA, SÃO VOCÊ, MINHA MÃE, MINHA AVÓ, MEU PAI E OS FILHOS. E UMA CAIXA DE MÚSICA. VOCÊS ESTÃO DANÇANDO: TIRAP TIRUP, TIRAP TIRUP [...]

FONTE: Lara (2008)

E, logo em seguida, a avó se casando:



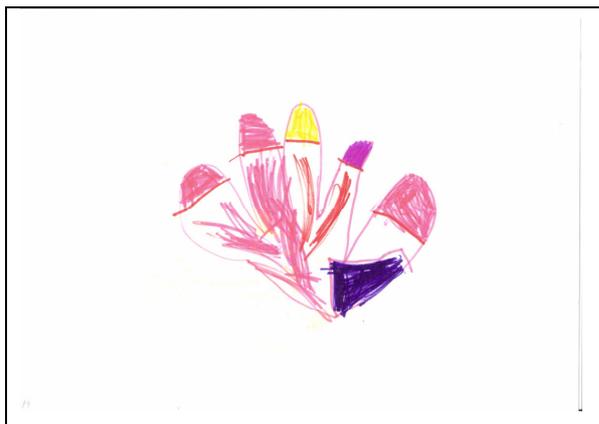
DESENHO 8 – Ó, É MINHA AVÓ CASANDO COM O MARIDO DELA

FONTE: Lara (2008)

Contei as educadoras, sobre os desenhos de Lara e elas forneceram informações que me ajudaram a conhecê-la melhor, a a compreender suas falas e desenhos comentados e os significados e sentidos que ela atribuiu a determinados espaços. As informações fornecidas pelas educadoras foram de que a avó de Lara (presente nos seus desenhos) trabalhava no CMEI, na área da lavanderia e na limpeza. Esta avó também tinha um novo namorado e pensava em se casar.

A avó de Lara foi vista por mim em 2008, durante uma visita monitorada. Enquanto me levava para conhecer os espaços do CMEI, Lara foi andando em direção a sala da lavanderia, abriu a porta e foi recebida com um grande sorriso pela avó e pelas demais funcionárias que estavam lá dentro. Junto com a Lara, participaram da visita monitorada mais duas crianças, o Dragon Ball Z e o Motoqueiro Fantasma, que sorriram para as funcionárias da lavanderia e receberam sorrisos em retribuição, mas não entraram na sala. A Lara, por sua vez, não só entrou, mas pulou no colo da avó e abraçou as demais funcionárias da lavanderia, de quem recebeu beijos.

A visita monitorada, com Lara, Motoqueiro Fantasma e Dragon Ball Z passou por outros espaços do CMEI e ao final da visita solicitei aos participantes que desenhassem o espaço mais legal do CMEI. Os desenhos comentados de Lara só foram compreendidos acompanhados de sua fala e das observações realizadas no campo.



DESENHO 9 – A PORTA DA SALA DA MINHA AVÓ

FONTE – Lara (2008)

Lara desenhou a sua mão abrindo a porta da sala da sua avó. Para ela este é o espaço mais legal, pois tinha alguém que era importante para ela e de quem ela gostava. Os abraços e olhares, entre a Lara e a sua avó, foram testemunhados durante os períodos de observação, em 2008.

No ano seguinte, durante a visita monitorada, ela não falou mais nada sobre a avó, apenas mostrou o espaço da lavanderia dizendo que é *“onde as tias lavam roupa e lavam tudo”* (LARA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Busquei confirmar com Lara se a avó ainda trabalhava no CMEI. A resposta dela foi rápida e imediata: *“Não. Ela foi pra São Paulo com o marido dela, que é um chato.”* (LARA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). A avó havia se casado, mudado de cidade e Lara certamente sentia a sua falta, que antes era tão constante no CMEI.

Neste dia, no início da visita monitorada, Lara não falou mais de sua avó, mas, ao passar perto do portão de entrada e saída, ela lembrou-se do pai:

Pesquisadora – O que a gente vai ver primeiro?

Lara – lá que meu pai mora.

Pesquisadora – onde seu pai mora Lara?

Lara – ali.

Lara – agora o portão tá fechado. Tem criança de creche que fica um montão de dias em casa. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Ainda que a proposta feita às crianças, sobre a visita monitorada, fosse de que elas mostrassem os espaços do CMEI e falassem sobre eles, Lara lembrou-se de outro espaço: da casa onde mora com o pai, a mãe, uma irmã mais velha e onde morava sua avó, que trabalhava no CMEI. Em sua fala, ela demonstra o

desejo de sair pelo portão e de ficar *“um montão de dias em casa”*. (LARA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Três dias depois, convidei Lara e Vanessa para conversar sobre a visita monitorada e pedi que relatassem uma para a outra, como foi a visita e o que me mostraram. Lara ouve Vanessa contar sobre sua visita, sobre os espaços que me mostrou e fala pouco sobre a sua visita ou dos espaços visitados e muito sobre sua família e sua casa: *“sabia que eu moro ali. [...] A minha tia não gosta dessa cor que é cor de sangue né tia. [...] Teve uma apresentação lá na minha casa. Pro meu tio e pro meu vô. Meu vô fez assim ó (cantarola)”*. (LARA, RELATO DA VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

Lara fala da sua casa, fala que a mãe brigou com ela pela manhã, para encontrar um par de tênis e conta que, quando não tem creche, ela tem que ficar quietinha em sua casa, porque o pai não gosta de barulho. Na sequência do relato da visita monitorada, enquanto a Vanessa vai beber água, a Lara pede para me mostrar um espaço:

Lara – agora eu vou te mostrar um lugar. Pode?
 Pesquisadora – pode. Que lugar você vai me mostrar? Me conta, enquanto a Vanessa não volta.
 Lara – depois que ela voltar, ela fica aqui quietinha e a gente vai.
 Pesquisadora – E que lugar que você vai me mostrar? Você já sabe?
 Lara – (cantarola e dá risada).
 Vanessa volta do banheiro.
 Lara – tia, posso ir lá com você agora?
 Pesquisadora – pode.
 [...]
 Vanessa – vai demorar?
 Pesquisadora – não. Lara que lugar que você quer me mostrar?
 Lara – é aqui (olha pro lado). Aqui perto do portão. Aqui que é mais legal, aqui onde tem moto. Aqui (03 motos de funcionários).
 Pesquisadora – esse lugar é o lugar mais legal do CMEI todo?
 Lara – uhum. E tem tapete colorido.
 Lara – vamos passar por aqui. (RELATO DA VISITA MONITORADA, 18/09/2009).

Lara mostra o espaço da lavanderia e o pátio onde são colocados os tapetes e roupas para secar. Este era um espaço de trabalho e de descanso de sua avó, um espaço que ela conhecia bem e onde ela parece ainda se sentir muito a vontade para entrar, subir nos bancos e tocar nas roupas estendidas no varal.

Mesmo depois que sua avó deixou de trabalhar no CMEI, o carinho entre Lara e as demais funcionárias da lavanderia continuou a ser observado, através dos sorrisos e acenos constantes entre elas.

Outra criança, que fala de um familiar adulto no CMEI é o Dragon Ball Z. No ano de 2008, durante uma visita monitorada, ele mostra uma sala com mesas, próxima da cozinha e do refeitório, dizendo que aquela é a sala da mãe dele comer (refeitório das professoras e educadoras). Depois, passando pelo banheiro dos adultos, diz que *“este é o banheiro da minha mãe e também das outras tias”*. (DRAGON BALL Z, VISITA MONITORADA, 20/11/2008). Embora ambos os espaços sejam destinados a todas as professoras e educadoras, sua referência é a mãe: é onde a mãe come e é o banheiro da mãe.

Sua mãe era educadora do CMEI em 2008 e, em 2009, permaneceu como educadora do outro pré, numa sala em frente a sua. Porém, diferente do que foi observado entre Lara e sua avó, entre ele e sua mãe não foram observados beijos e abraços trocados nos corredores ou no refeitório. Ainda assim, enquanto me conta o que vai me mostrar na visita monitorada, Dragon Ball Z fala da sala da mãe:

Pesquisadora – que mais que você vai me mostrar? Que mais que tem no CMEI?

Dragon Ball Z – ah. O que eu vou te mostrar? Ah, deixa eu ver, um, a sala da minha mãe, onde ficam os grandes assim, entendeu. A sala da minha mãe é muito legal. Tem brinquedos também, mas tem um probleminha, os alunos não são iguais aos outros, ninguém é igual a gente lá na escola. Eles são altos.

Pesquisadora – ah é?

Dragon Ball Z – é isso que eu vou te mostrar. Então agora, já gravou?

Pesquisadora – ta gravando ainda. Esta gravando tudinho que você esta falando. Tem mais algum lugar que você vai me mostrar?

Dragon Ball Z – não. É só isso. (VISITA MONITORADA, 29/09/2009).

Aqui Dragon Ball Z fala sobre a sala da mãe, que trabalha com outra turma de pré, com a mesma faixa etária que ele. Pela observação que realizei, não existia uma diferença de altura entre a turma de Dragon Ball Z e a do outro pré, porém, ele acha que a sala em que a mãe trabalha tem crianças mais altas e inclusive a chama de escola. Esta referência pode vir do fato de que, no início do ano letivo sua mãe começou a trabalhar em sua sala como educadora, mas, a diretora e a pedagoga do CMEI, avaliaram que mãe e filho tiveram dificuldades em permanecer na mesma sala e a encaminharam para o outro pré.

A justificativa dada ao Dragon Ball Z, para a sua mãe ter trocado de sala, não foi esclarecida pela diretora. Mas, por sua fala, pode-se concluir que ele

justifica a mudança pela diferença de altura entre as crianças do outro pré e de sua sala. Segundo ele, a sua mãe trabalha com as crianças **altas**.

Durante a visita monitorada, passamos pela sala da mãe do Dragon Ball Z e ele mostrou a mobília e os livros de literatura daquela turma, demonstrando que os conhecia bem e que se sentia à vontade ali.

A importância dos pais pode ser percebida nas falas de algumas crianças sobre os espaços do CMEI, mesmo quando estes pais não trabalham lá. Como quando pergunto a Julia sobre o espaço que ela mais gosta no CMEI e ela justifica sua resposta lembrando-se do pai:

Pesquisadora – e que lugar da creche que você mais gosta?

Julia – eu gosto de ficar aqui na mesinha.

Pesquisadora – e que você faz na mesinha?

Julia – eu desenho e levo pro meu pai.

Pesquisadora – ah! Você desenha pra levar pro seu pai? Um legal. E tem algum lugar que você não gosta?

Julia – eu não gosto de ficar sozinha. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Julia gosta muito de desenhar, tem uma relação afetiva muito forte com o pai e teve dificuldades no seu processo de inserção no CMEI. Ela chorou muito durante o ano de 2008, reclamando constantemente a falta do pai. Me solicitava que ligasse para a casa dela e perguntasse ao pai se estava acordado, se ele não ia dormir e se esquecer de buscá-la.

Ouvindo as solicitações de Julia, a educadora se aproximou de mim e me falou que Julia era assim mesmo, desde o início do ano (estávamos em novembro) e que ela queria *“se aproveitar para pedir a uma pessoa diferente das educadoras e professoras para ligar para o seu pai”* (DIÁRIO DE BORDO, 03/11/2008). A educadora disse ainda que o pai jamais a esqueceu no CMEI e que logo o seu choro passaria.

Na verdade o seu choro só passou no ano seguinte, em 2009, e suas falas e desenhos comentados sobre a família permaneceram, nos dois anos da pesquisa. Um exemplo é durante esta visita monitorada, que fez, acompanhada de Lara:

Lara – agora aonde que nós vamos (pergunta a si mesma cantando)?

Julia – o portão.

Lara – o portão?

Pesquisadora – pra que serve esse portão?

Julia – pros pai entrá. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009)

Esta referência sobre o portão não era a mesma para todas as crianças, tanto que, no mesmo dia, com outra dupla de crianças, Vanessa também fala do portão, mas com uma referência diferente: *“ali é pra nós ir embora.”* (VANESSA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Se, para Vanessa o portão significava ir embora, voltar pra casa, para Julia o portão significava a possibilidade de estar com seus pais no CMEI ou de reencontrá-lo após um longo período de afastamento.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b), há várias formas de atenuar a transição do ambiente familiar para o ambiente escolar e é necessário planejar cada uma delas a fim de garantir a formação de um vínculo afetivo entre os profissionais, as crianças e as famílias. Entre estas formas, são previstas a ampliação gradual do período de permanência da criança no CMEI e o acompanhado de um dos pais ou de um familiar. Observei que, estes procedimentos não foram adotados pelo CMEI Luz do Amanhecer, durante o período da pesquisa.

O primeiro ano da pesquisa foi também o primeiro ano de Julia em uma instituição de Educação Infantil. Neste ano ela demonstrou pouca interação com as demais crianças, brincando sozinha e falando apenas com as crianças e adultos que se dirigiam ela, o que acontecia raramente. Ainda assim, ela comunicava-se bem comigo, ora solicitando uma ligação para o pai (fato que não ocorreu, devido a organização do CMEI) ora respondendo as questões da pesquisa.

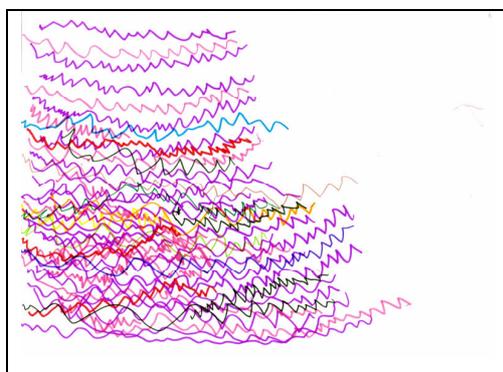
Por meio das fichas de matrícula, das crianças pesquisadas, soube-se que o pai de Julia trabalhava no período da noite e permanecia em casa durante o dia, dormindo. Provavelmente esta é uma das razões para que ela se preocupasse em ser esquecida por ele. Este foi o primeiro CMEI que ela frequentou e, antes disto, ficava em casa com a família: com os pais e com o irmão menor, também matriculado no CMEI.

Neste primeiro ano no CMEI, suas falas sobre os espaços eram relacionadas aos momentos e espaços em que estava com a pesquisadora: *“gosto mais da cadeirinha em que estou”* (JULIA, ENTREVISTA, 30/10/2008). Ao responder a esta pergunta, ela estava no pátio interno em uma mesa e cadeira em que não costumava ficar em outros momentos, além dos da pesquisa. Por esta razão, acredita-se que nesta fala, ela refere-se aos momentos em que está comigo,

quando parece estar mais tranquila no CMEI e quando está com alguém que tem a atenção totalmente dirigida a ela. Soma-se a isto, o fato de que eu solicitava que ela desenhasse, uma atividade que ela dizia gostar de fazer.

Em seus primeiros desenhos comentados foi solicitado que desenhasse o espaço mais legal do CMEI e depois o que achava mais chato. Seus desenhos, acompanhados das falas permitiram compreendê-la um pouco melhor e analisar os significados e os sentidos que atribuía aos espaços do CMEI.

Ao ser solicitada que desenhasse o espaço mais legal do CMEI, Julia desenha:



DESENHO 10 – O NOME DA MINHA MÃE

FONTE: Julia (2008)

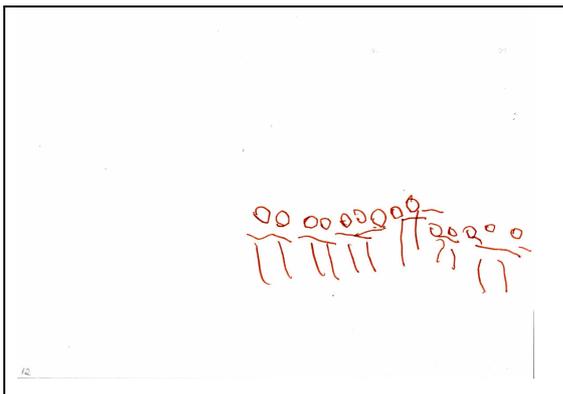
Ao ser solicitada que desenhasse o espaço mais chato do CMEI, Julia desenha:



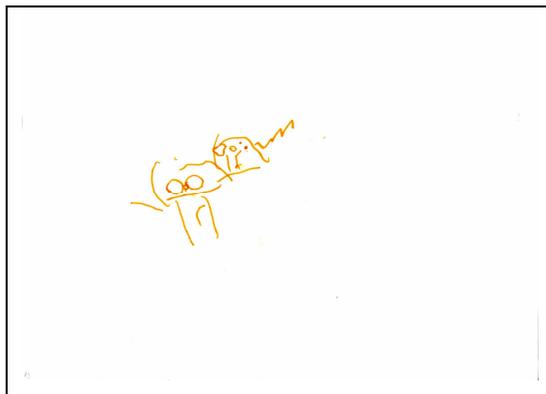
DESENHO 11 – A COISA MAIS CHATA NO CMEI
É FICAR SEM MEU PAI

Fonte: Julia (2008)

Em seus desenhos comentados ela demonstrou a falta que sente da família e de adultos que lhe dêem mais atenção, que conversem com ela. Para seu próximo desenho a pesquisadora pede que ela desenhe seus amigos do CMEI, a fim de perceber possíveis vínculos afetivos presentes ali e se estes vínculos poderiam se relacionar aos significados que ela atribuía aos espaços do CMEI. Ela começou a desenhar tranquila e animadamente e fez dois desenhos:



DESENHO 12 – MINHA MÃE, MEU PAI, MEU IRMÃO, MEU VIZINHO LÉO, O AMIGO DO LÉO E EU



DESENHO 13 – EU E O MEU IRMÃO

Fonte: Julia (2008)

Fonte: Julia (2008)

Ela não desenhou os colegas de sua sala, mas a sua a família e entre eles o irmão, mais novo. Dias depois destes desenhos comentados, a pesquisadora fez a Julia uma nova solicitação: desenhar o CMEI. Ela fez o desenho do que parecia ser um grupo de crianças brincando, mas a sua fala foi reveladora:



DESENHO 14 – MINHA CRECHE, MEU PAI, MINHA MÃE E EU NA CRECHE

FONTE: Julia (2008)

Ela desenha a si mesma, com os pais no CMEI e me disse: *“eles eram nenezinhos, ai eles vieram pra creche”* (JULIA, DESENHO COMENTADO, 03/11/2008). Neste ano, em 2008, as questões feitas a Julia sobre o CMEI, sobre os seus espaços e sobre os colegas, são respondidas sempre evocando a família. Mesmo após uma visita monitorada, em que ela mostra e fala do CMEI, ao ser questionada sobre o espaço que mais gostava, ela respondeu: *“O que eu mais gosto é a casa da minha mãe”* (JULIA, DESENHO COMENTADO, 20/11/2008).

Julia permanece falando da família. Quando questionada sobre quem são seus colegas mais legais no CMEI, ela começa a chorar e dizer que eles brigam com ela e o seu pai não faz nada para impedir. Não foram observadas brigas entre a Julia e seus colegas, mas sim reclamações de alguns deles de que ela chorava demais.

No ano seguinte, em 2009, Julia demonstra maior interação com as outras crianças. Ela brinca junto com os as meninas e com os meninos, não chora e nem pede para a pesquisadora ligar para o seu pai. O que permaneceu, neste ano, foi o interesse em estar junto comigo e as falas constantes sobre a sua família.

O interesse em conversar e em estar junto comigo apareceu quando ela falou do espaço que mais gostava: *“gosto da mesinha (do pátio) porque posso desenhar com canetinhas”* (JULIA, DESENHO COMENTADO, 18/09/2009). *“Eu gosto de desenhar nesta mesinha de canetinha”* (JULIA, RELATO DA VISITA MONITORADA, 29/09/2009). Estas falas estão relacionadas aos momentos comigo, pois com as educadoras e com a professora as crianças não desenhavam com canetinhas e as mesas do pátio interno eram usadas raramente⁴⁷.

Na visita monitorada, depois de mostrar as salas das turmas de berçário, maternal e pré, Julia fala da sala do CMEI que mais gosta e esta sala está, novamente, relacionado a um familiar seu:

Pesquisadora – qual é a sala mais legal de todas essas?

Julia – dessa.

Pesquisadora – porque que você gosta daquela sala?

Julia – porque tem meu irmão.

[...]

Pesquisadora – e o que o seu irmão faz naquela sala? Você sabe?

⁴⁷ A educadora me contou que não utilizavam canetinhas com as crianças porque não havia um número suficiente para todas. E a utilização do pátio interno pelas crianças, para a prática do desenho, não foi observada em nenhum momento durante a pesquisa. Porém as crianças e educadoras disseram usar algumas vezes, sem revelar a frequência.

Julia – meu irmão fica brincando no bercinho.

Pesquisadora – então agora vamos voltar?

Julia – ele tem uma namorada que fica na sala dele. Ela fica apaixonadinha por ele. (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Julia fala de um espaço do CMEI do qual ela gosta e justifica sua preferência pela presença do irmão naquela sala. Ela demonstra estar mais tranquila no CMEI, não chora mais pedindo para telefonar para o seu pai, brinca com os colegas e conversa com eles, mas, ainda assim, suas falas sobre a família permanecem.

Outras crianças também se referem aquela sala como a sala do irmão da Julia. Foi assim com Vanessa e Juliana, quando participaram da visita monitorada: *“Aqui tem o Bruno.”* (JULIANA, VISITA MONITORADA, 20/11/2008). *“Ele é irmão da Julia”* (VANESSA, VISITA MONITORADA, 20/11/2008). Elas mostraram a sala do irmão da Julia e depois ficaram por um tempo olhando as fotos dos bebês.

As falas sobre irmãos de colegas da sala, apareceram entre as crianças, enquanto elas mostravam os espaços, como na fala da Vanessa: *“Esta sala é do Vitor e da tia Claudia. [...] O Vitor é irmão da Camila e a tia Claudia é quem cuida dos bebês de lá.”* (VANESSA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

As crianças que tinham familiares no CMEI, falavam deles e, as que não tinham, relacionavam os espaços com familiares de colegas da sua sala ou com adultos e crianças que, eram significativos para elas. Como em uma visita monitorada, na qual Lara, ao passar próxima do solário do berçário, lembra-se do irmão de sua colega de sala: *“o irmão da Pâmela brinca aqui.”* (LARA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Ou ainda, Vanessa, Juliana e Julia, que iam mostrando as salas nomeando-as: *“esta é a sala do irmão da Julia. [...] esta é a sala do Matheus. [...] esta é a sala da Vivian”.* (VANESSA, JULIANA e JULIA, VISITA MONITORADA, 20/11/2008). As últimas duas falas relacionam-se com os familiares de amigos seus no CMEI e com o interesse demonstrado pelos participantes para com os bebês, como poderá ser constatado no próximo indicador final.

As falas que se referem às crianças do berçário, sem mencionar nenhum familiar seu ou de seus colegas, foram organizadas no segundo indicador final do núcleo de significação **Relações Afetivas**, este **indicador final** é chamado de **Sala dos Bebezinhos**. Neste indicador estão reunidas falas e desenhos comentados das crianças que revelam como elas significam os espaços e dão

sentido a eles, também, a partir de outro grupo de crianças que lá convivem e por quem nutrem uma relação afetiva.

Ao passar pela sala do berçário, durante a visita monitorada, Lara diz: *“Essa é dos bebezinhos, eles são um pouquinho pequenos, mas não é pequeno. [...] eu gosto dessa (sala).”* (LARA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Lara refere-se a sala do berçário como a sala dos bebezinhos e afirma gostar desta sala. Sua fala é interessante porque as crianças de sua turma não participam de momentos de interação com os bebês, mas ainda assim ela gosta da sala que não é convidada a entrar.

Quando Lara participou da visita monitorada, com Dragon Ball Z e o Motoqueiro Fantasma em 2008, eles anunciaram, já no início da visita, que gostariam de mostrar a sala dos bebês, porque os bebês *“eram fofinhos e tomavam mamadeira”* (DRAGON BALL Z, VISITA MONITORADA, 20/11/2008). Durante a visita o Motoqueiro Fantasma levou a pesquisadora até a sala destinada ao aleitamento materno⁴⁸, dizendo: *“aqui é a sala dos bebês mamar”*. (MOTOQUEIRO FANTASMA, VISITA MONITORADA, 20/11/2008).

Vanessa anuncia, já no início da visita monitorada, que vai levar a pesquisadora até a sala dos bebês: *“é a sala dos bebê que nós vamos procurar.”* (VANESSA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). A Vanessa não tem irmãos no CMEI, mas demonstra interesse pela sala dos bebês. O mesmo interesse foi demonstrado pelo Motoqueiro Fantasma e por Dragon Ball Z: o primeiro fala que queria mostrar a sala dos bebês e o segundo justificou dizendo que é porque eles são bonitinhos.

Vanessa também fala dos bebês ao mostrar o refeitório, destacando duas mesas e dizendo que uma delas é onde sua turma senta e a outra é onde sentam os bebês. Ela não fala das mesas das demais turmas que ocupam aquele espaço nos momentos das refeições, fala apenas de sua turma e na turma do berçário.

O núcleo de significação **Relações afetivas** reuniu as falas das crianças que relacionaram os espaços com pessoas significativas para elas: que fazem parte de

⁴⁸ Desde o ano de 2007, devido a um programa da Prefeitura Municipal de Curitiba, chamado de Programa Mama Nenê, os CMEIs tem um espaço específico destinado ao aleitamento materno. De acordo com este programa, as mães podem ir amamentar os bebês no CMEI ou deixar seu leite armazenado para ser oferecido ao seu bebê por uma educadora.

sua família e, portanto, já eram conhecidas antes do ingresso no CMEI; eram familiares de um colega; ou eram da sala do berçário e despertavam seu interesse.

Ao constatar a importância da família para as crianças que frequentavam o CMEI, cabe destacar um dos Eixos das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b), chamado de Ação Compartilhada. Este Eixo procura fortalecer um vínculo de comunicação, de confiança e assegurar a participação das famílias nos projetos pedagógicos, nas decisões educativas e financeiras do CMEI.

Do mesmo modo, a Proposta Pedagógica do CMEI Luz do Amanhecer, propõe uma parceria com as famílias e reconhece a sua importância para o desenvolvimento integral da criança. *“Desta forma busca através dos mecanismos democráticos o diálogo aberto com todas as famílias, o conhecimento mútuo, respeitando as suas características e chamando-as para participar das decisões pedagógicas, administrativas e financeiras que permeiam o processo educativo.”* (CURITIBA, 2009b).

Embora a parceria com as famílias e o reconhecimento da importância de considerá-las, nas decisões pedagógicas e financeiras, esteja explicitada nos documentos municipais, seria necessário ir além. As falas das crianças mostram que seria importante ouvi-las, quando solicitam a presença de um familiar, ou pedem simplesmente para falar com ele, ainda que por telefone, para confirmar que não serão esquecidas no CMEI (como solicitou Julia).

Da mesma forma é preciso pensar nas crianças que tem os familiares atuando no próprio CMEI. Através da análise deste núcleo de significação, concluiu-se que a relação é mais tranquila, quando as demonstrações de afeto são permitidas, quando o profissional/familiar não é nem educador, nem professor, mas um funcionário que não atua diretamente com as crianças. Esta diferença foi observada com a avó de Lara, que demonstrava seu afeto à neta explicitamente, em comparação com a mãe de Dragon Ball Z, que não demonstra uma atenção diferenciada ao filho, e não pode atuar na mesma sala que a dele.

Este núcleo também chamou a atenção para o interesse das crianças mais velhas, do pré, pelas crianças mais novas, do berçário. Pelas observações e falas das crianças, constata-se que o interesse não vem de uma interação entre as turmas, proporcionada pelo CMEI. Esta interação, caso houvesse, poderia trazer

vantagens para ambas as turmas. A interação entre crianças e o reconhecimento de que são capazes de aprender umas com as outras está presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006) e é um princípio fundamental da teoria de Vygotsky (1991; 2001), já abordado e explicitado nesta pesquisa⁴⁹.

4.4 Rotinas instituídas

No núcleo de significação **rotinas instituídas** estão reunidas as falas e os desenhos das crianças, que trazem à tona rotinas vivenciadas em determinados espaços. Em uma visita monitorada, realizada em 2008, Dragon Ball Z, Motoqueiro Fantasma e Lara, seguem pelo corredor, mostrando os espaços. Quando passamos pela sala dos educadores e professores, eles me mostram a sala e, neste momento, já foi possível perceber alguns dos seus conhecimentos sobre a organização da permanência no CMEI:

Dragon Ball Z – Tem um monte de sala por aqui, sabia?

Pesquisadora – Tem um monte de sala por aqui?

Dragon Ball Z – É, tem um monte de mesa aqui. E quando tem permanência fica cheio de professora, sabia?

Pesquisadora – Ah, quando tem permanência.

Dragon Ball Z – Quando tem permanência troca de tia, quando não tem permanência não troca.

Lara – E eles fazem bagunça.

Pesquisadora – Eles fazem bagunça quando tem permanência?

Lara – É.

Dragon Ball Z – Eu to parando de fazer.

Pesquisadora – Ta parando de fazer? (VISITA MONITORADA, 20/11/2008).

As crianças mostram o CMEI para a pesquisadora e demonstram conhecer a sua organização para a permanência, com a troca de educadores da sala. Lara ainda complementa dizendo que, nos dias de permanência, quando outras educadoras ficam na sua sala, o Motoqueiro Fantasma e o Dragon Ball Z fazem bagunça. Este último, sabendo que a bagunça não é bem aceita no CMEI, diz que está parando de fazer.

No ano seguinte, em 2009, Dragon Ball Z descreve uma rotina vivenciada por sua turma, na sua sala:

⁴⁹ Na Revisão de estudos (capítulo 2).

Dragon Ball Z – esta é a nossa sala.

Pesquisadora – mas então me conte o que vocês fazem na sala de vocês?

Dragon Ball Z – a gente brinca, a gente dorme, fica descansando um pouco nos colchonetes e também na hora de ir embora. Sai pra tomar sopa e também já vai pentear o cabelo pra sair bem bonito.

Pesquisadora – fazem tudo isso na sala?

Dragon Ball Z – aham (balança a cabeça positivamente). (VISITA MONITORADA, 29/09/2009).

Estas referências sobre a rotina estiveram presentes nas falas e nos desenhos comentados das crianças em outros momentos e foram organizados em três indicadores finais: Tempos de espera, Regras do CMEI e Espaços para meninos e espaços para meninas. O **primeiro indicador final: Momentos de espera**, reúne as falas e desenhos comentados das crianças que relacionaram os espaços à rotina do CMEI e aos tempos de espera aos quais eram submetidas.

Em uma entrevista, Dragon Ball Z fala de um espaço do qual não gosta e sua justificativa é o longo tempo de espera que passa naquele espaço:

Dragon Ball Z – Não gosto só daquele lugar ali, ficar parado o tempo todo.

Pesquisadora – onde?

Dragon Ball Z – ali nesse tapete (pátio interno). Só ficar olhando estórias, estórias, estórias.

Pesquisadora – neste tapete, que tem aqui no pátio interno?

Dragon Ball Z – é naquele ali. É sempre chato aquilo.

Pesquisadora – e quando vocês ficam naquele tapete?

Dragon Ball Z – na hora de ir embora. É muito chato. A gente fica esperando as mães. A gente demora pra ir pra casa, eu e a minha mãe.

Pesquisadora – ah. É que você vai embora junto com a sua mãe, aí demora né? Tem que esperar todo mundo ir embora pra vocês irem embora?

Dragon Ball Z – é todos os amigos irem embora. E ela tem que cuidar dos alunos dela. (ENTREVISTA, 29/09/2009).

Dragon Ball Z mostra um tapete emborrachado do pátio interno explicando que todas as crianças vem até ali para esperar os pais. Como ele vai embora com a mãe, que trabalha no CMEI, acaba ficando muito tempo esperando, pois só vai embora após a saída da última criança. Ele diz que não gosta daquele lugar ali, *“porque tem que ficar parado o tempo todo”*. (DRAGON BALL Z, ENTREVISTA, 29/09/2009).

O horário de saída das crianças do CMEI é à partir das 16 horas e 30 minutos até as 19 horas e, de acordo com a Proposta Pedagógica do CMEI, neste período as crianças participariam de cantos de atividades diversificadas (CURITIBA, 2009b). Porém, o que se observa nos momentos de saída das

crianças é a oferta de livros de literatura, alternada com a leitura de estórias, feita pela educadora ou pela professora de uma das turmas, no espaço do pátio interno.

Como o CMEI tem três horários diferenciados para entrada e saída dos educadores e professores⁵⁰, no momento de saída o número de educadores está reduzido à metade, permanecendo em média um profissional em cada uma das turmas no horário das 17 horas e 30 minutos até às 19 horas. Talvez, por esta razão os profissionais tenham optado por reunir todas as crianças no pátio para aguardar a chegada dos pais, sentadas no tapete emborrachado, ouvindo estórias ou folheando livros.

Caso o CMEI optasse por trabalhar com a proposta dos cantos⁵¹, como está expresso na sua Proposta Pedagógica (CURITIBA, 2009b), o espaço do pátio, onde fica o tapete, poderia ter outro sentido para o Dragon Ball Z, ao invés de um lugar chato, onde só fica ouvindo estórias e esperando pela sua mãe e pelas mães dos demais colegas. Para Laguía e Vidal (2008) os cantos de atividades têm por objetivo possibilitar a participação ativa das crianças na construção de seus conhecimentos. Eles proporcionam condições para que as crianças realizem diferentes propostas, individualmente ou em grupos, ao mesmo tempo que, possibilitam a reflexão sobre estas propostas.

Assim, com os cantos de atividades diversificadas, as crianças não ficariam esperando numa mesma posição e com uma única possibilidade de atividade o momento de ir para casa, mas poderiam optar entre diferentes propostas pela que mais lhe interessasse.

No decorrer da entrevista com Dragon Ball, perguntei a ele se poderia desenhar este espaço do tapete do pátio interno e ele assim o faz:

Pesquisadora – então Dragon Ball Z eu vou pedir pra você desenhar primeiro esse lugar. Vocês esperando pra ir embora, tá bom.
 Dragon Ball Z – tá. Eu vou desenhar primeiro o tapete azul. Olha eu vou te mostrar como faz o quadradinho azul.
 Pesquisadora – tá bom.

⁵⁰ Os educadores tem seus horários organizados em 3 grupos. O grupo A: das 7 horas às 16 horas e 30 minutos; o grupo B: das 08 às 17 horas e 30 minutos; o grupo C: das 08 horas e 30 minutos às 19 horas. E os professores da manhã das 08 horas às 12 horas e as professoras da tarde das 14 horas às 18 horas.

⁵¹ Alguns exemplos de cantos de atividades, indicados por Laguía e Vidal: canto de jogos matemáticos, de jogo simbólico, de artes plásticas, de leitura de imagens, etc. (LAGUÍA; VIDAL, 2008).

Dragon Ball Z – (cantarola). O tapete é assim. Eu preciso do verde. (cantarola). Tem roxo? Ah o roxo. Agora eu preciso de laranja. Tem laranja? Tem. Pronto o tapete azul. Prontinho.

Pesquisadora – ah! E vocês esperando. Eu queria que você desenhasse vocês esperando. Com a sua mãe, com os colegas.

Dragon Ball Z – eu preciso de giz preto pra fazer a linha. E pronto. Eu aqui tia. Agora eu vou fazer o meu cabelo. Prontinho. Agora eu tenho que pintar de azul claro. E a minha pele é rosa, né tia? (DESENHO COMENTADO, 29/09/2009).

Segue o desenho comentado de Dragon Ball Z:



DESENHO 15 – O TAPETE DO PÁTIO INTERNO

FONTE – Dragon Ball Z (2009)

Dragon Ball Z é uma criança ativa, que afirma gostar do parquinho e estava sempre brincando, rodeado de amigos. No tapete, durante este tempo de espera, ele precisava ficar parado, ouvindo estórias e esperando as mães de seus colegas chegarem para buscá-los. Assim, é possível compreender porque ele não gostava desse espaço.

O tapete também foi citado por Julia, dias antes, durante uma entrevista “*eu não gosto de ficar no tapete, porque não tem nada pra fazer no tapete.*” (JULIA, ENTREVISTA, 15/09/2009). Julia fala do tapete e, ao mesmo tempo, aponta pra ele.

O tapete, além de não oferecer propostas de atividades que interessem às crianças, ainda é o espaço onde elas ficam esperando pelos pais. É possível compreender porque Julia não gosta deste espaço, ao lembrar os relatos descritos no núcleo de significação **Relações afetivas**, em que ela demonstrou sentir muita falta dos pais, principalmente no ano de 2008 (seu primeiro ano no CMEI). Assim,

para ela o tapete do pátio interno adquiriu um sentido de tempo de espera longo e monótono, porque não tem nada pra fazer enquanto espera pelos pais.

Após a fala de Julia, Lara diz à pesquisadora que tem uma coisa no CMEI que ela também não gosta e então, se refere a um tempo de espera que ocorre diariamente em sua sala: a hora da chamada. Ela diz que não gosta “*de ficar esperando brincar com a chamada. [...] É ruim. Aí não dá pra brincar, aí tem que ficar quietinha, e sem brinquedo. Tem que ficar ali.*” (LARA, ENTREVISTA, 15/09/2009).

A pesquisadora observou a turma e constatou que todas as manhãs a chamada era feita com cartões, com os nomes das crianças da turma:

Quando terminam de retirar os casacos das crianças, a educadora e a professora pedem para que elas dêem as mãos e sentem-se em círculo no chão, no centro da sala. No meio do círculo, formado pelas crianças, a educadora coloca vários cartões retangulares, cada um com o nome de uma das crianças. A educadora começa a cantar a música *Uni duni tê*⁵², apontando para as crianças da turma, a cada sílaba da letra da música ela aponta para uma criança diferente, até que, ao final da música a criança para onde seu dedo estava apontado se levanta, procura seu cartão e o coloca em um quadro de madeira chamado de quadro da chamada. A educadora repete a música e o gesto de apontar até que todas as crianças, uma de cada vez, peguem o seu cartão. Ao final da atividade, a música foi repetida 20 vezes, porém o interesse das crianças em cantar junto, ou em prestar atenção na atividade durou poucos minutos e logo elas começaram a conversar com o colega do lado. A maioria das crianças encontrou seu nome sem grande dificuldade, e, quando alguma delas teve dificuldade, as demais a ajudaram. (DIÁRIO DE BORDO, 30/10/2008).

Esta atividade foi observada em todos os dias da pesquisa, durante o ano de 2008 e de 2009, quase da mesma forma e sempre no mesmo espaço, a sala das crianças, variando apenas a música cantada pela educadora ou pela professora da turma e o número de vezes em que era cantada, dependendo do número de crianças presentes⁵³.

Quando Lara fala da espera pela chamada, deve-se considerar que o momento posterior à chamada também acarreta espera. É quando, ainda em círculo, as crianças cantam outra música, sobre os dias da semana, enquanto a educadora ou a professora atualiza o calendário. Somente depois das atividades de chamada e do calendário as crianças são autorizadas a se levantar e tem início

⁵² Uni duni tê. Salamê mimguê. Um sorvete colorido, o escolhido foi você.

⁵³ Neste dia estavam presentes apenas 20 crianças, mas a turma tinha 26 crianças matriculadas e frequentando.

as demais atividades que serão realizadas naquele dia. Por esta razão, Lara situa a chamada e o espaço em que ela ocorre com o tempo de espera: tem que esperar pra brincar, *“tem que ficar quietinha, sem brinquedo”*. (LARA, ENTREVISTA, 15/09/2009).

Além do tempo de espera, as falas das crianças, organizadas no núcleo de significação **Rotinas instituídas**, também foram agregadas a um **segundo indicador** chamado **Regras do CMEI**. Neste indicador as crianças falam ou desenham os espaços e, sem que lhes seja solicitado pela pesquisadora, descrevem as regras destes espaços.

Estas regras aparecem na fala de Dragon Ball Z:

Dragon Ball Z – Daí eu vou te mostrar o refeitório, onde a gente come um monte de comidas saudáveis, deliciosas.

Pesquisadora – verdade?

Dragon Ball Z – aquele é o lugar onde a gente faz refeição, come, mas lá tem regras: a gente não pode comer com a boca cheia, não pode falar com os outros quando os amigos estão comendo. É por isso. E essas são as regras do refeitório. (RELATO DA VISITA, 29/09/2009).

Dragon Ball Z deixou claro que conhece regras do refeitório e disse quais são elas, mesmo sem que lhe tenha sido perguntado. A clareza do conhecimento sobre as regras e o desejo demonstrado por ele de explicitá-las sugere que estas regras já foram ditas e repetidas a ele, provavelmente pela educadora que os acompanha e os serve nesse espaço. Ele chamou a atenção para regras que eu não havia registrado em meu diário de bordo: *“não pode falar com a boca cheia e nem falar com os outros enquanto os amigos estão comendo.”* (DRAGON BALL Z, RELATO DA VISITA, 29/09/2009).

As observações constataram que as crianças conversavam com os colegas até que a educadora servisse o seu prato e também após a refeição. Não observei se as crianças eram corrigidas ao falar com a boca cheia. Mas, é o relato de Dragon Ball Z que traz esta informação.

As observações realizadas sobre os momentos em que as crianças se dirigiam ao refeitório mostraram que elas eram constantemente conduzidas:

A educadora chama as crianças, uma criança de cada vez, para que se posicionem em fila, encostadas na parede, atrás da porta entreaberta. As crianças demonstram conhecer esta rotina, pois cada criança chamada já sabe que deve posicionar-se atrás da que foi chamada antes dela. Em seguida, a educadora pede para que as crianças dêem as mãos e, à frente da fila, as conduz ao refeitório. Elas seguem assim, em fila e de

mãos dadas até o refeitório e lá são servidas pela educadora. A estrutura física deste CMEI foi planejada com um balcão para que os alimentos fossem dispostos para as crianças se servirem sozinhas, o que não aconteceu, pois foram servidas nas mesas, pelas educadoras. (DIÁRIO DE BORDO, 30/10/2008).

As crianças são chamadas para o almoço, pela educadora. Ela pede que façam duas filas, uma de meninos e uma de meninas e vai à frente da fila, de costas, conduzindo as crianças. Elas sentam-se na mesa de sua turma, na mesma ordem em que estavam na fila e conversam entre si, enquanto esperam que a educadora sirva o seu prato. (DIÁRIO DE BORDO, 01/09/2009).

Os trechos do diário de bordo são muito semelhantes. A principal diferença é que em 2009 as crianças seguem em fila, mas sem a necessidade de darem as mãos. E a semelhança entre as observações realizadas nos dois períodos, é a passividade à qual as crianças são submetidas, seguindo em fila por um trajeto curto, sem opinar sobre o que desejam comer, ou em que quantidade gostariam de se servir.

É importante reiterar que os núcleos de significação e os indicadores finais, que constam desta análise, estão inter relacionados. Tanto que, as falas de Vanessa e do Motoqueiro Fantasma (VISITA MONITORADA, 15/09/2009), de Julia e de Lara (VISITA MONITORADA, 15/09/2009), sobre a proibição da turma do pré, de brincar com as motoquinhas, que foram incorporadas e explicitadas ao núcleo de significação **Brinquedos e brincadeiras**, também foram relacionadas aqui, no indicador final **Regras do CMEI**: Julia aponta para a motoquinha e diz: *“nós andava né? (mostra a motoquinha pra Lara). Só que nós não anda mais. [...] porque não. Nós não cabe mais aí.”* (JULIA, VISITA Monitorada, 15/09/2009). E depois, em outra visita monitorada, surge a fala de Vanessa: *“Eles estão brincando de motinha. [...] Nós crescemos e num pode mais brincar de motinha, se não ela quebra e fica estragado e aí todo mundo num vai poder brincar.”* (VANESSA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Estas falas indicam regras do CMEI conhecidas pelas as crianças. As motoquinhas foram citadas por 4 das 6 crianças: Vanessa e Motoqueiro Fantasma (VISITA MONITORADA, 15/09/2009), Julia e Lara (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

Entre as rotinas instituídas no CMEI, foram organizadas as falas das crianças que relacionavam os espaços às questões de gênero. Estas falas estão

agrupadas a um **terceiro indicador final** chamado **Espaços para meninos e espaços para meninas**.

Em 2008, durante a visita monitorada, Juliana diz a pesquisadora que vai mostrar uma parte bem legal do CMEI e passando pelo corredor, para diante do banheiro dos meninos. Ela entra no banheiro, acompanhada de Julia e Vanessa, passa pela pia e pelos vasos sanitários e segue para a ducha de banho, onde mostra a ducha para a pesquisadora, dizendo: *“Oh. É dos meninos.”* (JULIANA, VISITA MONITORADA, 20/11/2008). A pesquisadora pergunta se alguma delas já tomou banho ali ou se tem vontade de tomar e a resposta é negativa para as duas questões.

O interesse pelo banheiro das meninas foi manifestado pelo Motoqueiro Fantasma, durante uma visita monitorada:

Motoqueiro Fantasma – aqui é o banheirinho das meninas.

Pesquisadora – onde é o banheirinho das meninas?

Motoqueiro Fantasma – aqui.

Pesquisadora – hum, e será que é igual dos meninos?

Motoqueiro Fantasma – é, mas a torneira não.

Pesquisadora – não? E por quê?

Motoqueiro Fantasma – porque tem muita (torneira), no das meninas.

Vanessa – tem coisa de menino que ó, vem vê. Não tem essas coisas no banheiro de menino, só tem essas coisas.

Pesquisadora – eu quero ver.

Vanessa – vamos lá, no dos meninos. Nos meninos é bem legal, tá lá perto da sala. Aqui, no banheiro do meninos, tem um pouquinho (de torneira).

Motoqueiro Fantasma – mais aqui num é igual (mostrando a pia do banheiro dos meninos).

Vanessa – aqui não é igual (onde faltam torneiras), só aqui.

Motoqueiro Fantasma – nós lava toda a mão aqui (mostra o espaço das torneiras). (VISITA MONITORADA, 15/09/2009).

O Motoqueiro Fantasma me mostra o banheiro das meninas e ao ser questionado sobre as diferenças entre o banheiro das meninas e dos meninos, ele demonstra certa indignação, em seu tom de voz e nos gestos, ao mostrar que o número de torneiras e o tamanho da pia do banheiro das meninas são superiores aos do banheiro dos meninos⁵⁴.

Sua indignação é compreensível, pois o número de meninos e meninas é equivalente no CMEI e todos são incentivados a lavar as mãos constantemente,

⁵⁴ São 7 torneiras no banheiro das meninas e 4 no banheiro dos meninos.

principalmente após o início da campanha contra a gripe A (H1N1)⁵⁵. O Motoqueiro Fantasma é uma das crianças que costumava pedir à educadora para lavar as mãos após as refeições, após as atividades no pátio externo ou após atividades de pintura.

Vanessa concorda com o Motoqueiro Fantasma, de que o número de torneiras é menor. Gesticulando, ela aponta para as torneiras extras, existentes no banheiro das meninas, dizendo *“não tem essas coisas no banheiro de menino”*. (VANESSA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Depois mostra um número menor de torneiras e diz *“só tem essas”* (VANESSA, VISITA MONITORADA, 15/09/2009). Mas, apesar de concordar que o número de torneiras e o tamanho da pia são insuficientes no banheiro dos meninos, ela acha que aquele banheiro é bem legal, porque esta mais perto da sua sala. E, na verdade o banheiro dos meninos fica ao lado da sua sala, enquanto o banheiro das meninas fica mais distante, perto da sala do maternal.

Como já foi afirmado anteriormente, os núcleos de significação e os indicadores finais se inter relacionam. Prova disso é o registro da entrevista com o Motoqueiro fantasma, que foi agrupado no núcleo de significação **Brinquedos e Brincadeiras** e no indicador final **Livre escolha versus proibições**, também pôde ser citado aqui, no indicador final **Espaços para meninos e espaços para meninas**.

Nesta entrevista, o Motoqueiro Fantasma falou dos espaços de brincadeiras destinados a meninos e a meninas, pela educadora da sala, e de suas preferências, durante as brincadeiras. Ele contou que gostava de brincar com as bonecas, pra ser o pai, mas que a educadora, ao distribuir as crianças nos cantos onde estão caixas com brinquedos, o colocava com jogos de encaixe, de montar, ou com os carrinhos: *“[...] Dos brinquedinhos, dos carrinhos, né também (gosto). Tem quebra-cabeça. Gosto também de brincar de quebra-cabeça. [...] (queria brincar com) as bonequinhas, pra ser o pai. Não tinha pai. Tinha 3 meninas e 1 pai e tinha que ter 3 pais.”* (MOTOQUEIRO FANTASMA, ENTREVISTA, 29/09/2009).

⁵⁵ No ano de 2009 as escolas e os CMEIs de Curitiba, iniciaram suas atividades do segundo semestre com atraso no calendário, para evitar a proliferação do vírus H1N1, causador da gripe A. O CMEI Luz do Amanhecer e os demais CMEIs e escolas de Curitiba, iniciaram suas atividades em 03/08/2009, com algumas recomendações e cuidados extras, como a lavagem frequente das mãos e o álcool gel em todas as salas, à disposição de crianças e adultos.

Naquele momento o Motoqueiro Fantasma considerou o espaço da sala desinteressante, por não poder escolher com qual brinquedo iria brincar. Novamente aqui pode ser ressaltada a importância que adquire para as crianças a possibilidade de poder falar com a educadora e com a professora sobre suas opiniões e desejos.

Para Cruz (2008) é fundamental ouvir as crianças, pois ainda se conhece pouco sobre os significados que elas atribuem às suas experiências. Esta autora defende que:

o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância. (CRUZ, 2008, p. 14).

Ao buscar formas de ouvir as crianças, considerando as suas múltiplas linguagens, esta pesquisa, teve como pressuposto a valorização da infância, a ideia de que as crianças têm o que dizer e o desejo de ouvi-las, a fim de conhecer seus pontos de vista. Da mesma forma, seria fundamental para os profissionais a escuta das crianças, pois são as suas falas, somadas a observação atenta do educador e do professor que possibilitarão conhecer melhor as crianças, subsidiando as suas ações e os seus planejamentos pedagógicos.

5 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES

*Criança que brinca e o poeta que faz uns poemas
Estão ambos na mesma idade mágica!
Mário Quintana*

Com a pesquisa *A organização de espaços na educação infantil: o que contam as crianças?* procurei compreender e evidenciar os significados e os sentidos que seis crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuíam aos espaços desta instituição educativa.

Os estudos de Aguiar e Ozella (2006) forneceram as bases para a conceituação destes termos. Os **significados** foram definidos como produções históricas e sociais, compartilhadas e socializadas pelos sujeitos, podendo se transformar ao longo do próprio movimento histórico, contudo permanecendo mais estáveis que os sentidos. Já os **sentidos** se aproximam mais da subjetividade, da expressão cognitiva, afetiva e biológica dos participantes.

Ainda que possuam conceitos distintos, significado e sentido estão profundamente relacionados, não podendo ser compreendidos descolados um do outro, pois um não existe sem o outro.

Os significados, por serem construções sociais coletivas, apareceram mais rapidamente que os sentidos e revelaram-se semelhantes nas falas das crianças. Ao revelar os significados que atribuíam aos espaços do CMEI, as crianças falavam, principalmente, sobre as suas funções e sobre as atividades realizadas: “*aqui (no refeitório) é onde a gente come*”, “*no parque a gente brinca*”, “*aquela é a sala dos bebês*”. Já, os sentidos, mais singulares e pessoais, foram desvelados à medida que eu me aproximei dos participantes da pesquisa e busquei perceber suas singularidades, conhecer os seus espaços preferidos, os vínculos familiares presentes no CMEI e ouvir suas falas sobre situações vivenciadas em determinados espaços.

A seleção e a utilização dos instrumentos possibilitaram responder as questões propostas pela pesquisa. Com a entrevista e os desenhos comentados foi possível descobrir quais os espaços que as crianças mais gostavam e os que elas menos gostavam, a observação participante possibilitou conhecer e contextualizar

a rotina das crianças no CMEI, enquanto a visita monitorada revelou que as crianças conheciam os espaços do CMEI, inclusive os que não eram destinados a elas e aos quais não tinham livre acesso – como a lavanderia, área de serviços gerais, sala de amamentação (para as mães que vão amamentar seus filhos no CMEI) e a sala dos professores. Com a visita monitorada também foi possível perceber como as crianças narravam estes espaços e o que falavam sobre eles.

Com a utilização da metodologia de análise proposta por Aguiar e Ozella (2006) e desenvolvida por Moro (2009), foram constituídas categorias de análise, chamadas na pesquisa de núcleos de significação (FIGURA 6). A partir destes núcleos e de seus indicadores finais foram sendo revelados os significados e os sentidos que as crianças atribuíam aos espaços do CMEI Luz do Amanhecer.

O núcleo de significação chamado **Brinquedos e brincadeiras** reuniu as falas das crianças, nas quais elas relacionaram os espaços com os brinquedos e com as brincadeiras que conheciam e das quais já haviam participado no CMEI. As falas sobre as brincadeiras no CMEI emergiram desde as minhas primeiras conversas com as crianças.

As crianças falavam dos espaços externos: parque, gramado, tanque de areia, considerando-os **espaços de brincadeira**. Associavam alguns destes espaços com a maior liberdade na escolha das brincadeiras e dos colegas com quem brincar, porém a exceção ocorreu com o pátio externo e com o gramado.

O pátio externo é cimentado, sem pintura, lembrando um calçadão. Algumas crianças participantes disseram que este espaço era chato, pois não tinha nada para fazer lá, não havia brinquedos e que ainda havia o risco de se machucarem ali. Para algumas crianças o pátio gerava medo de se machucarem, por já terem experimentado esta experiência ou observado colegas passarem por ela.

A fala das crianças sobre o pátio externo foi reveladora e poderia surpreender as próprias educadoras e a professora, pois ao chamar as crianças para o pátio elas comentavam comigo que as crianças adoravam ir para aquele espaço. Ao chegar no pátio externo, a educadora dizia às crianças que elas podiam correr, o que todas começavam a fazer imediatamente, inclusive as crianças participantes da pesquisa, que haviam reclamado comigo daquele espaço.

Para saber o que as crianças tinham a dizer sobre o espaço, foi necessário conversar com elas, ouvir suas opiniões e argumentos. Acredito que esta prática,

de ouvir as crianças, deveria ser uma prática comum nas instituições de Educação Infantil, afinal, são as falas das crianças que podem revelar significados e sentidos que a simples observação não torna perceptível.

As crianças querem espaços para brincar, mas não qualquer espaço. Para que elas considerem os espaços bons para a brincadeira, eles precisam oferecer brinquedos e a possibilidade de brincar com segurança. Juliana explicita isso ao afirmar que para melhorar o pátio externo, só transformando-o em outro parquinho. Ao indicar uma possibilidade para a melhoria do pátio externo transformando-o em um parquinho, ela suscita uma reflexão: o problema deste espaço, além da falta de segurança, está na falta de brinquedos e de propostas interessantes para brincar. O parque, além de oferecer diferentes propostas de brinquedos e de brincadeiras, ainda é montado sobre um gramado, o que diminui as chances de que as crianças se machuquem caso venham a cair.

Para além do parque, o gramado se estende para os fundos do CMEI. As crianças eram levadas a este espaço diariamente, com exceção dos dias de chuva e, pelas observações realizadas, pareciam gostar deste espaço, pois estavam sempre motivadas a se dirigirem para lá ao primeiro convite da educadora ou da professora. Porém, as falas de Dragon Ball Z e de Juliana, somadas as observações no campo, revelaram uma carência de brinquedos e de propostas para brincar no gramado.

Juliana revelou que, quando havia brinquedos no gramado, estes eram poucos e que as crianças buscavam entre as plantas, pedrinhas, tampinhas, gravetos etc, recursos para a sua brincadeira de faz-de-conta. Sua fala demonstrou que quando os brinquedos não eram oferecidos pelos adultos, as crianças buscavam recursos para brincar e que, não eram impedidas desta iniciativa e improvisação. A fala de Juliana também indica a necessidade da oferta de brinquedos às crianças neste espaço, a fim de ampliar suas possibilidades de brincadeiras.

No gramado as crianças podiam escolher do que brincar e com quem brincar, só faltavam os brinquedos, o que tornava a possibilidade de escolha das brincadeiras bastante limitada. Diante da falta de brinquedos as crianças disputavam uma bola esquecida por outra turma, subiam no tronco de uma

pequena árvore, ou procuravam pequenos objetos que encontravam no meio do gramado, utilizando-os, principalmente, nas brincadeiras de faz-de-conta.

Assim, para as crianças, não basta que o espaço seja amplo e que ofereça segurança, nem que elas tenham a autorização dos adultos para brincar. Além disso, é necessária também, a organização deste espaço com brinquedos para que as crianças ampliem suas possibilidades de brincadeiras e liberdade de escolhas, para que reconheçam este espaço como **um bom espaço para brincar**.

A liberdade das crianças, ao se dirigir a determinados espaços, era diferente desde a saída das salas, como mostraram as observações participantes. Ao sair para o parque, por exemplo, as crianças iam caminhando e conversando entre elas, sem a necessidade de fila. Por outro lado, para o pátio externo, bem mais próximo da sala, as crianças eram organizadas em fila e orientadas a seguir em silêncio, por todo o trajeto. Mais uma possível razão para a preferência pelo parque em detrimento do pátio externo, embora ambos fossem significados pelas crianças participantes como espaços para brincar.

As crianças valorizavam a liberdade de escolha dos brinquedos, das brincadeiras e de colegas de sua preferência. Esta valorização pode ter sido uma das razões que tornou o parque o espaço preferido da grande maioria das crianças. Elas citavam o parque e falavam sobre as possibilidades que ele oferecia: sobre como o escorregador era legal, sobre a corda de escalada e sobre os colegas com quem gostavam de brincar naquele espaço.

As falas das crianças trouxeram à tona a indicação de quais os espaços para brincar, considerados por elas os mais legais e quais os mais chatos. Para elas, **os espaços mais legais para brincar** devem oferecer **segurança**, diferentes propostas de **brinquedos** e de **brincadeiras** e **liberdade** na escolha dos brinquedos e dos colegas com quem brincar.

A liberdade na escolha dos brinquedos também esteve presente na fala do Motoqueiro Fantasma ao reclamar comigo que não gostava de um espaço da sala, onde eram organizados brinquedos com os quais ele não gostava de brincar. Na verdade, ele queria brincar com as bonequinhas, para ser o pai e não pôde.

As razões para que a educadora não considerasse a possibilidade de que ele quisesse brincar com as bonecas e de encaminhá-lo a outro brinquedo, sem

consultá-lo, não foi foco da pesquisa, contudo cabe uma reflexão sobre a questão de gênero⁵⁶ na Educação Infantil.

Para Finco (2003; 2008) a escola participa sutilmente da construção da identidade de gênero e essa construção tem início desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da Educação Infantil. Esta pesquisadora buscou investigar como as práticas educativas constroem e reforçam as diferenças determinadas pelo seu sexo.

Finco (2003) observou crianças em vários momentos de brincadeira e analisou que, na Educação Infantil, elas não possuem ainda práticas sexistas em suas brincadeiras:

As crianças brincam espontaneamente com os brinquedos que escolhem sem constrangimentos. Meninos participavam de brincadeiras como cuidar da casa, cozinhar, passar roupa, cuidar dos filhos, que são vistas como funções das mulheres; assim as crianças trocavam e experimentavam os papéis considerados masculinos ou femininos durante os momentos de brincadeira. (FINCO, 2003, p, 94).

Finco (2003) nos esclarece que quando são proporcionadas opções de brinquedos e de brincadeiras em determinados espaços, eles são ocupados por meninos e meninas indiscriminadamente.

No CMEI Luz do Amanhecer, um dos meninos revelou o desejo de brincar com as bonecas, de cuidar de um filho ou filha durante uma brincadeira de faz-de-conta. Este desejo poderia ou não ser de outros meninos da sua turma, mas, ao encaminhar as crianças para as brincadeiras, sem consultá-las, a possibilidade de que os meninos pudessem brincar com as bonecas foi desconsiderada pela educadora e pela professora da turma. Novamente faltou ouvir as crianças e considerá-las no planejamento e no desenvolvimento das práticas educativas.

A maioria dos espaços indicados pelas crianças como **espaços de brincadeira** foram os espaços da **área externa do CMEI**. Estes espaços, também despertavam o interesse das crianças sobre algumas plantas, aves e insetos. As falas e os desenhos comentados das crianças, sobre elementos da natureza, foram explicitados no segundo núcleo de significação chamado **Contato com a natureza**.

⁵⁶ Utilizei o conceito de gênero, com base nos estudos de Finco (2008). Para esta pesquisadora gênero é uma construção social que uma determinada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

No CMEI Luz do Amanhecer, as falas das crianças sobre os elementos da natureza tiveram início desde os meus primeiros contatos com as crianças participantes. Acredita-se que este interesse e os conhecimentos demonstrados pelas crianças venham principalmente pela oportunidade que tiveram de acesso diário a um amplo gramado, onde tinham a oportunidade de brincar, de subir em uma pequena árvore e de observar os quero-queros.

Vanessa foi uma das crianças que chamou a atenção para as flores e plantas do CMEI, mostrando os detalhes das folhas, demonstrando cuidado ao não deixar os colegas pisarem na horta, falando da importância da chuva para que as plantas crescessem, da ausência das formigas no formigueiro e das sementes das árvores, consideradas por ela e pelo Motoqueiro Fantasma como comida de passarinho.

Ela falou ainda dos quero-queros, revelando conhecimentos sobre o cuidado das aves com os filhotes, sobre a forma como davam uma rasante⁵⁷ e como se escondiam no gramado. O Motoqueiro Fantasma também falou do espaço onde ficavam os quero-queros, como um espaço onde as crianças não podiam brincar.

O espaço do gramado, onde ficavam os quero-queros, não tinha uma demarcação visível, mas era conhecida das crianças, dos educadores e dos professores, que não iam naquele espaço. Essa demarcação do espaço era respeitada também pelos quero-queros, que não iam onde as crianças brincavam, permanecendo em um perímetro de cerca de 2 metros quadrados, nos fundos do terreno do CMEI.

A curiosidade, a atenção e a valorização das plantas do CMEI e dos quero-queros também estiveram presentes nas falas de Lara e de Julia quando expressaram o desejo de observar, me mostrar estes espaços e de falar sobre eles. E enquanto mostravam o espaço do gramado, as flores, a horta, o formigueiro e os quero-queros, as crianças falavam de conhecimentos adquiridos: como a importância da chuva para as plantas crescerem, a cor dos filhotes de quero-queros, os hábitos destas aves e também elaboravam hipóteses, como as razões pelas quais o formigueiro estava vazio.

⁵⁷ As crianças, os professores e os educadores chamavam de rasante os momentos em que os quero-queros voavam próximos do chão, na direção de alguém, quando sentiam que os seus filhotes poderiam estar sendo ameaçados.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, no trabalho com a natureza é importante transformar as curiosidades das crianças e os seus questionamentos em conhecimentos (CURITIBA, 2006b). O documento prevê ainda que as crianças tenham a oportunidade de brincar com elementos naturais e de participar de experiências em que desenvolvam atitudes de cuidado, de respeito e de preservação da natureza.

Ainda que esta investigação não buscasse analisar as práticas pedagógicas dos profissionais, nem a existência ou não de um planejamento pedagógico que ampliasse os conhecimentos das crianças sobre a natureza, a observação participante e as falas das crianças possibilitaram a elaboração de hipóteses para melhor compreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças a esses espaços.

Foram observadas atitudes de cuidado, de respeito e de preservação das plantas pelas crianças. Elas também participaram do plantio, do cultivo e da colheita de uma horta, iniciada partir de 2009. Quanto à oportunidade de brincar com elementos da natureza, como os descritos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b), foi observado que as crianças eram levadas pela educadora e pela professora para brincar na areia e no gramado, em todos os dias em que o clima permitiu.

Na areia, as crianças brincavam com baldinhos, pás e peneirinhas, com os quais faziam bolinhos de mentirinha, castelinhos e percursos para brincadeiras de corrida. No gramado elas observavam pequenos insetos e sementes, recolhiam pedrinhas e folhas, subiam em uma pequena árvore e brincavam, utilizando pequenos objetos que encontravam. Nestes dois espaços a educadora e a professora observavam as crianças brincarem sem interferir antes, durante e nem depois das brincadeiras. Quando a educadora e a professora decidiam que o tempo destinado para aquela atividade já era suficiente, chamavam as crianças para fazerem a higiene e iniciavam outra atividade.

Não foram observadas iniciativas dos profissionais que instigassem as crianças a falar sobre o que sabiam, a problematizar e a buscar respostas através da observação, da experimentação, da pesquisa em livros, vídeos, jornais, revistas, internet, entre outros, conforme orientam as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b). Segundo relato da educadora, também não havia sido realizado e nem estava previsto nenhum planejamento

envolvendo os quero-queros, um grande foco de interesse das crianças. Pelas observações e falas das crianças, acredito que estas iniciativas seriam muito bem recebidas por elas, devido ao interesse demonstrado durante todo o meu período de permanência no campo.

Ainda que não tenha sido observado um trabalho da educadora ou da professora voltado à sistematização dos conhecimentos sobre a natureza, foi constatado que nos espaços da areia e do gramado a liberdade de interação entre as crianças era permitida e elas podiam observar e brincar com o que estivesse disponível naquele espaço.

O núcleo de significação **Contato com a natureza** evidenciou que, quando as crianças têm a oportunidade de, frequentemente, observar e brincar com elementos da natureza, de conversar com os colegas, educadores e professores sobre estes espaços, elas adquirem conhecimentos sobre eles.

Acredito que durante as próprias visitas monitoradas, enquanto falavam sobre os espaços, as crianças iam pensando sobre eles. Um exemplo foi quando levantaram uma hipótese sobre a ausência das formigas no formigueiro, ou quando falaram sobre a horta, se questionando sobre o que estava plantado lá: fruta ou salada. Esta reflexão está em consonância com o que afirma Vygotsky sobre a importância da interação para a aprendizagem e sobre o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento (1991; 1998; 2001).

A pesquisa revelou, ainda, que **os espaços externos** do CMEI Luz do Amanhecer foram relacionados, principalmente, aos núcleos de significação **Brinquedos e brincadeiras** e ao **Contato com a natureza**, enquanto os **espaços internos** do CMEI foram relacionados a outros dois núcleos de significação: **As relações afetivas** e as **Rotinas instituídas**.

Em vários momentos, as crianças mostravam os espaços e falavam deles, fazendo relações com crianças ou adultos de quem se lembravam. Estes momentos foram agrupados no núcleo de significação **Relações afetivas**.

Um exemplo foram as falas de Dragon Ball Z. Ao falar dos espaços do CMEI, ele referia-se a alguns espaços como espaços de sua mãe (educadora do CMEI): para ele, o banheiro dos adultos era *o banheiro da sua mãe*, o refeitório dos profissionais era *o refeitório da sua mãe* e a sala do outro pré era *a sala da sua mãe*.

Ele mostrou que conhecia a sala em que sua mãe trabalhava e os materiais daquela sala, inclusive abrindo o armário com livros e me mostrando o seu preferido. Ainda que aquela não fosse a sua sala, era a sala de sua mãe e ele parecia muito à vontade naquele espaço.

Dragon Ball Z começou a frequentar o CMEI Luz do Amanhecer no mesmo ano de inauguração e no mesmo ano que sua mãe começou a trabalhar lá como educadora, em 2008. Por esta razão, os espaços dos educadores e dos professores sempre foram para ele, desde o primeiro dia, espaços da **sua mãe**.

A relação entre determinado espaço e um familiar da criança, também se mostrou presente com Lara. Durante seus desenhos comentados e da entrevista, ela falou do espaço da lavanderia como um espaço do qual gostava. Espaço que, mais tarde, descobriu-se ser o local de trabalho de sua avó.

Durante o primeiro ano da pesquisa, em 2008, a avó de Lara fez parte de sua vida, dentro e fora do CMEI. Representou um vínculo familiar presente e constante dentro do CMEI, um espaço inicialmente desconhecido para ela, já que era a primeira vez que frequentava uma instituição de Educação Infantil.

Observei que, durante o ano de 2008, a fala e as demonstrações de afeto entre Lara e a avó eram muito frequentes, com beijos, abraços e acenos pelos corredores do CMEI.

No segundo ano da pesquisa, em 2009, a avó mudou-se de cidade, saiu do CMEI e Lara não tinha mais sua presença constante. Ela já não se referia mais, tão frequentemente a lavanderia, mas, ainda assim, a preferência pelo espaço permaneceu, bem como as demonstrações de afeto entre ela e as antigas colegas de trabalho de sua avó, que continuaram trocando discretos acenos e sorrisos com ela pelos corredores, sempre que se encontravam.

Para Lara o espaço da lavanderia era um espaço com pessoas que lhe acolhiam com carinho, lhe davam atenção e que lhe traziam a lembrança de alguém de quem gostava muito. Este espaço tinha para ela um sentido de acolhida e de boas recordações de afeto.

Dentre as crianças, participantes da pesquisa, nenhuma outra tinha familiares que trabalhavam no CMEI. Mas duas delas, Julia e Motoqueiro Fantasma, tinham irmãos matriculados no maternal. O Motoqueiro Fantasma falou sobre o irmão de 03 anos, apenas quando lhe perguntei sobre sua família. Quanto

à Julia, sua fala sobre o irmão só veio à tona em 2009, no segundo ano da pesquisa.

Durante o primeiro ano, em 2008, Julia falava constantemente de um familiar que não estava no CMEI: seu pai. Este ano, também foi o primeiro ano de Julia em uma instituição educativa e ela passou por uma aparente dificuldade de inserção: chorava muito, brincava sozinha e suas falas e seus desenhos comentados eram sobre sua família, principalmente sobre o pai, que ficava com ela em casa, antes do ingresso no CMEI.

A inserção de Julia no CMEI poderia ter sido facilitada caso fossem adotados procedimentos descritos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b). O documento estabelece que, para atenuar a transição do ambiente familiar para o ambiente da instituição educativa, o ingresso de Julia poderia ter sido gradual (com horários mais reduzidos no início) e acompanhada de um dos pais ou de um familiar a fim de lhe dar segurança até que fosse estabelecido um vínculo afetivo e de confiança entre Julia e os profissionais.

As razões para que este procedimento não tenha sido adotado não foi foco de investigação desta pesquisa, porém, era de conhecimento dos profissionais do CMEI e de Julia que o seu pai estava em casa durante o dia, pois trabalhava à noite e que, talvez, pudesse vir até o CMEI ficar com a filha ou buscá-la mais cedo, caso fosse solicitado e lhe fossem esclarecidas as razões para a solicitação.

Para além das orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b), que orientam para que haja uma parceria entre os CMEIs e as famílias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece como finalidade da Educação Infantil o *“desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”*.

Compreendo que para que haja esta complementação da ação da família é necessário o diálogo entre as famílias e CMEI, a fim de definir juntos as decisões sobre a educação das crianças e tentar solucionar possíveis dificuldades.

Ainda que não tenham sido observados os procedimentos indicados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b) para inserção de Julia, em seu segundo ano no CMEI, ela não chorava mais, nem pedia para telefonar para o seu pai. Ela brincava, conversava com as outras

crianças e participava das atividades propostas para sua turma. Porém, o que permaneceu neste segundo ano, em suas falas e desenhos comentados, foi a presença da família.

Nos dois anos, em dois momentos, ela disse que gostava de desenhar na mesinha, *“para levar o desenho para o pai”* e, durante uma visita monitorada, mostrou o portão, que segundo ela servia *“para os pais entrarem”*. Este portão era o mesmo que ela chegava e ia embora, acompanhada de seu pai e de seu irmão, ainda assim ela atribuiu ao portão um sentido de entrada **dos pais**.

Julia, também levou a pesquisadora para conhecer a sala mais legal do CMEI, que era a sala do **seu irmão**. Ela falou sobre a turma dele, como se frequentasse aquela sala. Assim, Julia, Lara e Dragon Ball Z mostraram a importância que seus familiares tinham, para eles, no espaço da instituição educativa que frequentavam.

Outras crianças, Juliana e Vanessa, que não tinham familiares matriculados no CMEI, também se referiam a sala do maternal como a sala do irmão da Julia. A relação que estas crianças tinham fora do CMEI era desconhecida. Poderiam ser vizinhos, que se conheciam e, que brincavam nos finais de semana, ou poderiam não ter nenhum contato fora do CMEI. O fato é que os espaços onde ficavam os familiares dos participantes ou de seus colegas adquiriam um sentido único para cada criança, que falavam deste espaço demonstrando um carinho especial: era o espaço do irmãozinho do seu colega.

Algumas crianças, mesmo não tendo irmãos no CMEI e nem se referindo a nenhuma criança em particular, destacaram a sala dos bebês, a sala da amamentação e a mesa onde os bebês se alimentavam (berçário II) no refeitório. Elas quiseram mostrar estes espaços, argumentando que os bebês eram fofinhos, bonitinhos, chupavam chupeta e tomavam mamadeira. O destaque feito pelas crianças e os seus argumentos indicaram interesse e carinho para com os mais novos do CMEI.

O núcleo de significação **Relações afetivas** reuniu as falas das crianças que relacionavam os espaços com pessoas significativas para elas: por fazer parte da **sua família** e, portanto, já serem suas conhecidas antes do ingresso no CMEI; por serem **familiares de um colega** seu; ou ainda por serem **bebês**, que pareciam despertar seu interesse. Percebeu-se que as crianças participantes na pesquisa

chamavam de bebês crianças matriculadas nas turmas de berçário I e berçário II (aproximadamente 03 meses até 01 ano e 08 meses)⁵⁸.

O interesse das crianças participantes na pesquisa por crianças de outras turmas, parentes ou não, levanta uma reflexão sobre a integração entre crianças de turmas e faixas etárias diferentes. Segundo Vygotsky (1998; 2001) o ser humano aprende através da interação com parceiros mais experientes. A partir desta consideração, no CMEI Luz do Amanhecer, a aprendizagem poderia ser promovida, de forma intencional e planejada, a partir da interação entre as duas turmas do pré e destas com as turmas mais novas. A interação entre as crianças da mesma faixa etária e de idades diferentes também é indicada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006b).

Possibilidades de interação entre as duas turmas de pré foram observadas apenas quando as crianças eram levadas aos espaços externos para brincar, cada uma com sua educadora e com sua professora. Nestes momentos as turmas não se misturavam completamente, já que cada turma era encaminhada a um espaço delimitado – parquinho, tanque de areia, gramado, ou pátio externo – mas algumas crianças acabavam adentrando nos limites da outra turma, para brincar com um colega de lá, ou ficava na linha imaginária que separava as duas turmas, conversando e brincando com colegas do outro pré.

Com as turmas mais novas, maternal I, maternal II, maternal III, berçário I e berçário II, a interação com o pré não foi observada. Cada turma tinha seu espaço e sua rotina, muito semelhantes em alguns aspectos, mas bem delimitadas. Por exemplo: com exceção do berçário I todas as turmas se alimentavam no refeitório, mas com mesas e horários pré-determinados e pré-estabelecidos; todas as turmas tinham a sua sala de referência e utilizavam os espaços e brinquedos comuns, também com horários e regras diferenciados para cada turma.

As falas e desenhos comentados, referentes às rotinas do CMEI, foram reunidos no núcleo de significação **Rotinas instituídas**. A análise das falas e os desenhos comentados referentes a este núcleo evidenciaram que as crianças conheciam a rotina estabelecida no CMEI Luz do Amanhecer, para a sua turma. Dentre as seis crianças, três demonstraram, terem incorporado à sua fala termos

⁵⁸ As idades das crianças em cada turma podem variar em alguns meses, dependendo do desenvolvimento de cada criança e da disponibilidade de vagas na turma seguinte.

próprios da fala dos profissionais do CMEI, como **o dia da permanência**. A permanência é um termo próprio utilizado pelos profissionais da educação e refere-se ao dia ou período em que o profissional se ausenta de sua sala para realizar estudos e o planejamento de seu trabalho. A permanência dos professores e educadores ocorre semanalmente e implica na substituição da educadora e da professora regente da turma, por outros educadores.

Embora as três crianças não tivessem explicitado o que faziam as educadoras e as professoras que estavam em permanência, eles falaram sobre este dia. Lara, Dragon Ball Z e Motoqueiro Fantasma mostraram que conheciam a sala onde ficavam os profissionais que estavam em permanência e relataram que, neste dia, ocorria uma troca de profissionais que trabalhavam com a sua turma e ainda, que algumas das crianças da sua sala faziam bagunça.

Ao relacionar os espaços à rotina do CMEI, as crianças participantes da pesquisa também falaram sobre um tema muito atual nas publicações e documentos⁵⁹ que tratam da Educação Infantil: a **organização do tempo** nas instituições. Falando dos espaços, citaram situações da rotina em que ocorriam **momentos de espera** no CMEI, relatando que não gostavam de ficar parados, com atividades repetitivas e desinteressantes, ou simplesmente sem proposta alguma.

Um dos relatos sobre o tempo de espera foi o de Dragon Ball Z. Ele contou que no horário da saída as crianças ficavam sentadas em um tapete emborrachado no pátio interno, esperando os familiares virem buscá-las. Ali no tapete, enquanto esperavam, olhavam livros de histórias pelos quais não tinham interesse. Julia também citou o tapete do pátio interno dizendo que ali não tinha nada pra fazer.

As crianças falaram sobre outros momentos da rotina, em que ocorriam tempos de espera, como Lara, que se referiu a sua sala no momento da chamada. A chamada ocorria diariamente no CMEI e as práticas observadas naquela sala mostraram que as crianças precisavam esperar que a educadora cantasse a mesma música vinte e seis vezes (uma vez para cada criança), até que todos tivessem sido chamados para encontrar o seu crachá.

⁵⁹ Dentre as publicações que tratam do **tempo** na Educação Infantil indicam-se: (BONDIOLI, 2004), (BARBOSA; CARVALHO, 2006), (ONETTO, 2008), (RECIO, 2008); dentre os documentos nacionais: (BRASIL, 1998a), (BRASIL, 2009c) e dentre os documentos municipais: (CURITIBA, 2006b).

Propostas que contemplem a chamada, com o reconhecimento das crianças presentes na sala, bem como, atividades utilizando os crachás com os nomes das crianças, constam dos planejamentos dos profissionais e correspondem aos objetivos de aprendizagem, presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006). Porém, caberia refletir se estas propostas precisariam necessariamente ser tão cansativas e monótonas para as crianças.

Bondioli (2004) trata da necessidade de reflexão sobre a organização do tempo nas instituições de Educação Infantil. Para esta autora:

o suceder-se dos episódios da vida cotidiana na creche, na pré-escola, na escola elementar, o ritmo e a distribuição dessa sucessão, o seu andamento, rotineiro ou imprevisível, agitado ou tranquilo, a dimensão coletiva do seu acontecer e as negociações que ela impõe para enfrentar as exigências individuais, contribuem decisivamente para caracterizar o clima social dos grupos nas instituições, para influenciar os seus comportamentos e também para veicular comportamentos e aprendizagens sobre o significado e o uso do tempo. (BONDIOLI, 2004, p. 17).

A reflexão e a reavaliação sobre a organização do tempo nas instituições de Educação Infantil é um dos desafios que precisam ser enfrentados por todos os envolvidos no planejamento das ações e dos espaços destas instituições.

Assim, a pesquisa realizada demonstra a necessidade de repensar as rotinas, inclusive superando modelos historicamente escolares, familiares e hospitalares: *“O espaço da educação infantil deve garantir as crianças viver plenamente sua infância, sem a imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, como as cristalizadas nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares”* (CERISARA, 2004, p. 36).

Entendo por rotina inflexível, aquela em que o tempo é pré-determinado, desconsiderando os ritmos individuais de cada criança: para brincar, para descansar, para se alimentar, realizar a higiene etc.

Para as crianças, dependendo da atividade e do espaço em que ocorre, o tempo poderá parecer mais ou menos agradável: um tempo com atividades repetitivas e desinteressantes poderá parecer cansativo, basta se lembrar da fala de Lara sobre a sua sala no momento da chamada, que durava cerca de 20 minutos e que, para ela, era chato porque precisava ficar sentada e quietinha, esperando. Em contrapartida, o tempo no parquinho, que durava cerca de 30

minutos, parecia insuficiente para ela e para a maioria das crianças, que queriam sempre prolongá-lo.

Esta pesquisa evidenciou que, para as crianças participantes, destacam-se como **espaços e tempos de espera**: a sua sala, no momento da chegada (com a proposta da chamada) e o pátio interno, no momento da saída (em que faltam propostas de atividades ou de brincadeiras consideradas interessantes pelas crianças). Assim, como já indicavam Horn (2004) e Battini (*apud* FORNEIRO, 1998) o espaço, para as crianças, está diretamente relacionado ao que fazem nele. Cito o exemplo do Motoqueiro Fantasma: a sala poderia ser considerada muito legal se tivesse sido permitido a ele escolher o brinquedo com o qual iria brincar e, ao contrário, foi considerada muito chata quando ele teve de brincar com um brinquedo do qual não gostava.

As crianças falaram de **regras do CMEI**, próprias de determinados espaços e períodos do dia, como as regras do refeitório, nos momentos de alimentação, explicitadas pelo Dragon Ball Z. Sua fala expressou regras que somaram-se às observações no campo, demonstrando que este é um espaço em que as crianças tem suas ações orientadas e supervisionadas pelos educadores e professores, desde a saída da sala para o refeitório, até o seu retorno à sala.

Outra regra da qual as crianças falaram relaciona-se com a sua idade ou período da vida, em que ainda são crianças da Educação Infantil, porém, no CMEI são consideradas grandes para brincar com as motoquinhas. As crianças conheciam e repetiam esta regra embora, por vezes, demonstrassem o desejo de desobedecê-la.

Dentre as seis crianças pesquisadas, quatro delas, falaram sobre as motoquinhas. Pelos seus relatos, foi possível perceber que a regra de que elas não podiam mais brincar com as motoquinhas, era conhecida, mas ainda assim, o desejo de brincar com aquele brinquedo permanecia, tanto que uma das crianças burlou esta regra em uma distração da educadora.

A justificativa das crianças para que não pudessem mais brincar com brinquedo era o seu tamanho, porém, durante o tempo em que o Motoqueiro Fantasma fugiu da educadora e brincou com a motoquinha, não foi possível perceber nenhuma diferença entre a sua altura e das demais crianças do maternal

III, mostrando que o critério para a proibição não era o tamanho das crianças, mas a turma na qual elas estavam matriculadas.

A proibição de que a turma do pré brincasse com as motoquinhas, somada ao interesse das crianças pelo brinquedo e a resistência a regra, demonstrada pelo Motoqueiro Fantasma, suscita uma reflexão: quais os critérios que levam o CMEI a permitir ou a proibir o uso de determinados brinquedos pelas crianças?

Para os menores poderiam ser considerados critérios como a segurança, o desenvolvimento físico, psicológico, emocional e cognitivo, além do aparente interesse despertado nas crianças. Mas e para os maiores, de 04 até 05 anos? Além dos critérios já descritos estaria a resistência do próprio brinquedo ao peso ou as possíveis acrobacias das crianças mais velhas?

Observou-se que o número de motoquinhas existentes no CMEI seria suficiente para que todas as turmas fizessem uso do brinquedo, desde que uma turma de cada vez. Neste caso, o número de brinquedos não seria o limitador, mas sim uma regra arbitrária determinada pelos adultos: crianças do pré não podem mais brincar com as motoquinhas.

No CMEI Luz do Amanhecer outra regra citada pelas crianças diz respeito aos espaços para meninos e para meninas. A questão do gênero já havia sido abordada pelo Motoqueiro Fantasma ao falar de seu desejo de brincar com as bonequinhas. Desejo que não se concretizou por causa da educadora, que o encaminhou a outro brinquedo.

Considerando que os núcleos se inter relacionam, a fala do Motoqueiro Fantasma, sobre as bonequinhas foi abordada no núcleo de significação **Brinquedos e brincadeiras**. Aqui a fala foi retomada pela sua relação com o as questões de gênero (FINCO, 2003), considerando o quanto estas questões estão presentes no CMEI, não apenas relacionadas aos brinquedos e as brincadeiras, mas à rotina da instituição.

A separação dos espaços para meninos e para as meninas, promovida no CMEI, pôde ser observada também nas filas, organizadas não apenas no pré, mas em todas as turmas separadamente: uma fila para meninos e outra para meninas (as meninas vão primeiro e depois os meninos).

As crianças falaram do CMEI revelando certo conhecimento e interesse pelos espaços do sexo oposto. Além das bonequinhas, também falaram dos

banheiros dos meninos e das meninas: o fato do banheiro das meninas ter um número maior de torneiras e uma pia maior foi considerado injusto, pois os meninos ficavam em desvantagem nos momentos da higiene. Porém, a localização do banheiro deles, mais próximo da sala, os colocava em vantagem e, para Vanessa, tornava o banheiro dos meninos melhor do que o das meninas.

Questões como esta, do banheiro, foram reveladas pelas crianças, enquanto caminhavam pelo CMEI, principalmente durante as visitas monitoradas. Nestes momentos elas se comunicavam com a fala, utilizando diferentes entonações, e também com gestos e expressões faciais, enquanto corriam de um banheiro ao outro para me mostrar do que falavam.

Com esta pesquisa foi evidenciado que à medida que as crianças participantes eram questionadas por mim ou conversavam com os colegas sobre os espaços do CMEI, elas também iam pensando sobre estes espaços. Entendo que os significados e os sentidos que as crianças atribuíram aos espaços, foram construídos por elas, também, à medida que falavam sobre eles.

Esta conclusão se apóia nos estudos de Vigotsky (2001) sobre a linguagem e o pensamento. Para ele a linguagem não é uma expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. Assim, o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra: *“as estruturas da linguagem, dominada pela criança, tornam-se estruturas básicas de seu pensamento”*. (VIGOTSKY, 2001, p. 148).

Segundo Vigotsky (2001) o novo e essencial que a sua investigação introduziu à teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem. Esta descoberta permitiu superar o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra:

A descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento da criança. É antes uma formação dinâmica que estática. (VIGOTSKY, 2001, p. 407-408).

Os significados atribuídos aos espaços pelas crianças são provisórios, passíveis de mudanças. Porém, analisados a partir do contexto em que são

gerados possibilitam compreender melhor o olhar destas crianças sobre os espaços do CMEI.

Os sentidos que cada uma delas atribuiu aos diferentes espaços também não são estáticos, mas fruto de uma realidade econômica, histórica e cultural única (e passível de mudanças). A realidade é única porque trata de crianças situadas em uma determinada classe social, com repertório cultural, realidades econômicas e familiares singulares.

Ao falar, as crianças constroem e reelaboram significados e sentidos, enquanto reestruturam o próprio pensamento. Diante disto a pesquisa permitiu concluir que ao falar sobre os espaços do CMEI, as crianças também pensam sobre eles, construindo e reelaborando significados e sentidos para estes espaços. Nesta pesquisa, os dados que evidenciam estes significados e sentidos foram organizados metodologicamente nos núcleos de significação: Brinquedos e brincadeiras, Relações afetivas, Rotinas instituídas e Contato com a natureza.

Por meio da análise destes núcleos de significação e de seus respectivos indicadores finais foi possível concluir que eles remetem a pensar na **ludicidade**, quando os significados e sentidos que as crianças atribuem ao espaço foram organizados no núcleo de significação Brinquedos e brincadeiras e a identificar com muita evidência a **afetividade**, nos significados e sentidos das crianças sobre os espaços da instituição, presentes no núcleo de significação Relações afetivas. O reconhecimento das **regras de convivência social** foi identificado no núcleo de significação Rotinas instituídas e, para finalizar, observei nas falas das crianças a **curiosidade e a imaginação**, presentes no núcleo de significação Contato com a natureza.

Assim, os núcleos de significação, os indicadores finais e os elementos constitutivos da infância são apresentados na Figura 7:

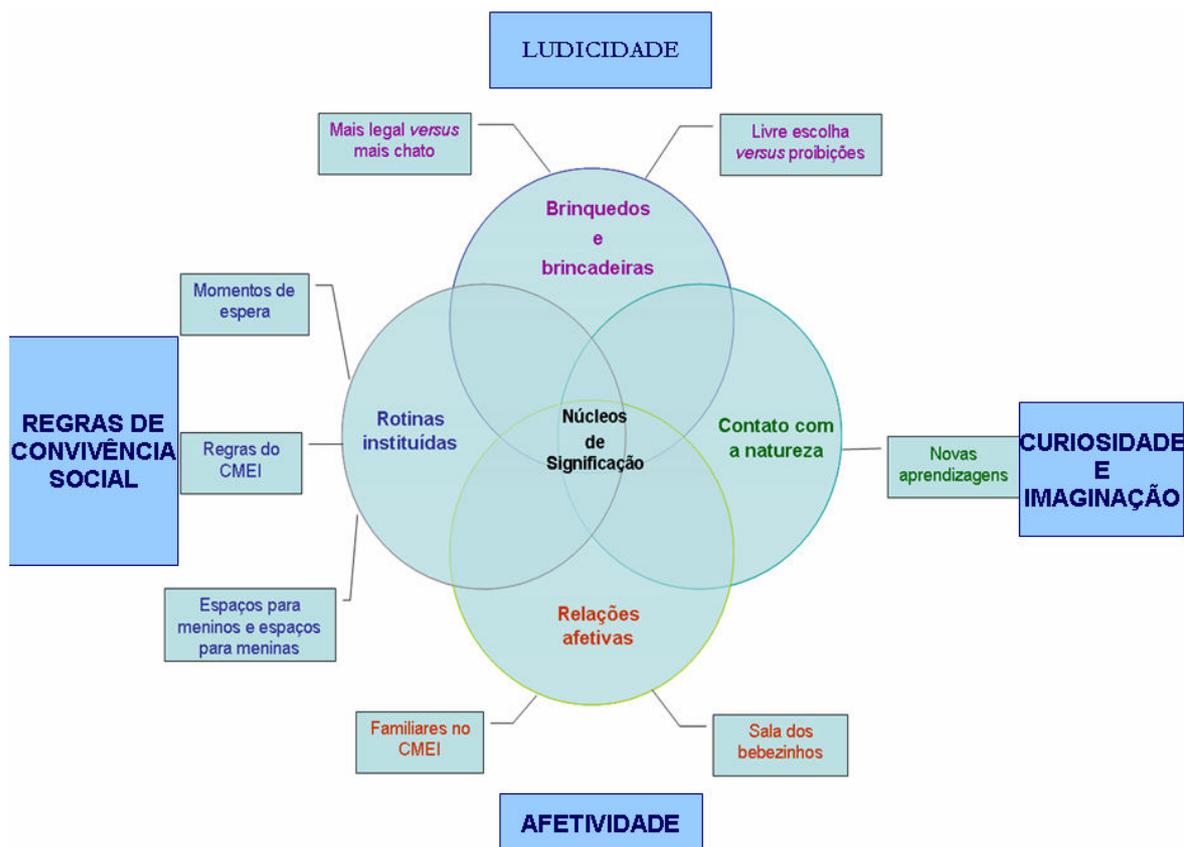


FIGURA 7 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO, INDICADORES FINAIS E ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA INFÂNCIA DA PESQUISA “A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?”

FONTE: A autora (2010)

Assim, com a conclusão da pesquisa, considero que a **ludicidade**, a **afetividade**, o reconhecimento das **regras de convivência social** (dos grupos dos quais participam) e a **curiosidade e imaginação**, podem ser considerados elementos constitutivos da infância por meio dos quais as crianças significam e dão sentido ao espaço institucional que frequentam.

Considerando a continuidade e o aprofundamento desta investigação, caberiam alguns questionamentos: estes mesmos **elementos constitutivos da infância** poderiam ser considerados como uma lente, através da qual as crianças observariam outros espaços dos quais participam, tais como o familiar, ou os espaços de lazer? Ou ainda, estes elementos seriam os mesmos durante todo o período que compreende à infância, inclusive no espaço da escola, ou seja, estes elementos permaneceriam quando a criança finaliza a Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental?

Estas conclusões e considerações nos mostram a relevância de aprofundar os estudos, situando as crianças como protagonistas da investigação, considerando-as o melhor informante para falar sobre si mesmo. O pesquisador, por sua vez tem o desafio de envolver as crianças como co-participantes⁶⁰ na pesquisa, interpretando e validando as suas múltiplas linguagens e construindo novos conhecimentos **com** elas. Relembrando as orientações de Ferreira (2008), indicadas na introdução desta pesquisa, é importante levar a sério a voz das crianças e assumir como legítimas as suas formas de comunicação.

⁶⁰ Para Ferreira (2008) as crianças são co-participantes na pesquisa quando são envolvidas, informadas, consultadas, ouvidas e quando é garantida a sua participação ativa no processo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira y OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicol. cienc. prof.*, jun. 2006, vol.26, no.2, p.222-245. ISSN 1414-9893.

ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Texto, Contexto e Significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: *Cad. Pesq.*, São Paulo (45): 66-71, maio 1983.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver-depois-de-olhar**: a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças. 147 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009.

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/871/723>>. Acesso em: 05-05-2010.

BATISTA, Rosa. **A rotina do dia a dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 176 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi; LARA, Maria Lúcia Martins Pinto. Descobrir bebês: implicações pedagógicas do trabalho com crianças de 0 a 1 ano. In: SOUZA, R. C. de; BORGES, M. F. S. T. **A práxis na formação de educadores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 85-103.

BONDIOLI, Ana (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisas e estudos de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1, 2 e 3. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 04/2000. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. MEC: Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. MEC: Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Resolução 05/2009. Aprovado em 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRINNITZER, Evelina. El aula: um espacio dinámico facilitador del aprendizaje. **Revista Novedades Educativas**. Tiempos y Espacios/Geografía: novas Miradas. Año 20. Nº 212. agosto 2008. p. 18-22.

BUENO, Francisco da Silveira. Minidicionário da Língua Portuguesa. Francisco da Silveira Bueno. São Paulo. FTD, 1996. p. 262.

CABRAL, Themys. Faltam 45 mil vagas em creches de Curitiba. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 22 de abril de 2008. Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=758985>> . Acesso em: 14/07/2008

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-33.

CARVALHO, Mara Campos de; RUBIANO, Márcia R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In OLIVEIRA, Zilma de M. R (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 107-130.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa editores, 2004, p. 35-54.

CONSULTORIA LEGISLATIVA. **Educação Infantil no Brasil: Legislação, Matrículas, Financiamento e Desafios**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/documentos/educacao%20infantil%20no%20brasil%20-%20legislacao%20matriculas%20%20financiamento%20e%20desafios.pdf>> Acesso em: 02/02/09.

CORSARO. William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *In* Revista Educação e Sociedade. Campinas, maio/ago. 2005. vol. 26, nº91, p. 443-464. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/12/2009.

COUTINHO, Ângela M. Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CROQUI. Secretaria Municipal da Educação. **Acervo do CMEI**. Curitiba, 2009. 1 pôster, color.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008a.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Fala menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008b, p. 298-301.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Ouvindo Crianças na Consulta sobre qualidade na Educação Infantil. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008c, p. 301-304.

CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para (Re)elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil**. Curitiba, 2006a, p. 16-47.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. v. 2. Educação Infantil. Curitiba, 2006b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba, 2009a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil**. Curitiba, 2009b.

DELACOURS-LINS. Sylvie. Representações gráficas de aprendizes leitores. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 304-306.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 141-157.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 01-17.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G., PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 2º ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007, p 67-97.

FERREIRA. Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou...reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 143-162.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Pro-Posições. v. 14, nº 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf> Acesso em: 05/05/2010.

FINCO, Daniela. Socialização de Gênero na educação Infantil. **Fazendo gênero – corpo, violência e poder**. Florianópolis, agosto de 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf Acesso em: 04/05/2010.

FONI, Augusta. A inserção na creche. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANNI, Susana. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma Abordagem Reflexiva**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998. p. 143-156.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de; ROCHA, Eloísa Acires Candal. “ZÊ, ta pertinho de ir pro paque?” O tempo e o espaço no parque em uma instituição de Educação Infantil. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008b, p. 307-311.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-282.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNDAÇÃO ORSA, 2010. Disponível: <http://www.fundacaoorsa.org.br/pt/index.html>
Acesso em: 05/05/2010.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 145-158.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

GOBBI, Márcia. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana L. G. de; MELLO, Suely A. (orgs.). **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2^o ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009, p. 119-136.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 97-118.

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

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. **A Revista Criança**. Brasília, DF, nº 38. jan. 2005, p. 29-32.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: práticas e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006, p. 11-12; 75-84.

JABUR, Mariana Aguiar. **Retratando uma creche**: um encontro de olhares e dizeres revelando sentidos para uma Educação Infantil de qualidade. Ribeirão Preto- SP. Dissertação de Mestrado, 2007.

LAGUÍA, María José; VIDAL, Cinta. **Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)**. Colección Biblioteca de Infantil. Barcelona: Editorial Grão, 2008.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE Gabriel e BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, 1990.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Rita de Cássia. **A participação das crianças no cotidiano da educação infantil**: organização do espaço, do tempo e da ludicidade. 60 f. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 290-292.

MENEGHINI, Renata; CARVALHO, Mara Campos. de. **Arranjo espacial na creche**: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. *Psicol. Reflex. Crit.* Vol. 16, nº 2. Porto Alegre, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000200017&script=sci_arttext&tlng=in#nt> Acesso em: 04/01/2010.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de 9 anos**: o que dizem as professoras do 1º ano. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na Cidade de Porto Alegre**. 218 f. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado, 2007.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado**: A infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.35-42.

ONETTO, Fernando. El tiempo escolar: tiempo de las promesas. **Revista Novedades Educativas**. *Tiempos y Espacios/Geografia: novas Miradas*. Año 20. Nº 212. agosto 2008. p. 04-11.

PANISSET, Maria Leticia Melo. Vivendo e aprendendo em duas pré-escolas no Brasil: entendendo as concepções de Pedagogia de crianças pequenas que vivem na pobreza. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 293-295.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02/05**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 2005a.

PARANÁ. **Resolução n.º 0162/05**. Institui a norma técnica sanitária para Centros de Educação Infantil no Estado do Paraná. Curitiba, 2005b.

PARANÁ. **Deliberação n.º 08/2006**. Alteração do art. 9º da Deliberação n.º 0205 - CEE/PR. Curitiba, 2006.

PAULA, Elaine de. **“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?**. 106 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto (org). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, Editora Bezerra, 1997.

PROGRAMA Google Earth. Imagem capturada em 22 de maio de 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. **A Emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil**. GT: Sociologia da Educação/n.14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>> Acesso em: 28 mai. 2009.

RECIO. Rosa Vázquez. El tiempo em la escuela: uma vivencia permanente. **Revista Novedades Educativas**. Tiempos y Espacios/Geografia: novas Miradas. Año 20. Nº 212. agosto 2008. p. 12-17.

RUTANEN, Niina. Significados no movimento: estudando a interação entre crianças de 2 a 3 anos. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 296-297.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo, SP: HUCITEC, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In ZAGO, NADIR; Vilela, Rita Amélia Teixeira; CARVALHO, Marília Pinto de. **Itinerários de Pesquisa – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições: Asa. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Alberto N. B. de Araújo e. **Contextos e pretextos para novos espaços**. 277 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Relatorios_e_Teses/teses/Mestrado_Alberto_Nidio.pdf>. Acesso em: 05/02/09.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia de infância : evolução do objeto e do olhar**. In **Cadernos de Pesquisa nº 112**. São Paulo : Ed. Autores associados. Março/2001, p. 07 – 31.

SOUZA LIMA, M. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

TEIXEIRA, Tereza C. F. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra a criança**. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. 157 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 2008.

TORANZO, V. A. Pedagogia y arquitetura – Las necesidades espaciales y de movimiento de los niños. **Revista Novedades Educativas**. Tiempos y Espacios: novas Miradas. Año 20. Nº 212. Agosto, 2008. p. 24-26.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2001a, p. 111-150.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2001b, p. 395-489.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos chave de uma Educação Infantil de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 49-63.

ZAGO, N. A Entrevista e seu Processo de Construção: Reflexões com Base na Experiência Prática de Pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, TEIXEIRA, Rita Amélia. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.

ANEXOS

ANEXO 1 –	Termo de consentimento para a realização da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação.....	160
ANEXO 2 –	Termo de consentimento para realização de pesquisa na instituição.....	161
ANEXO 3 –	Autorização dos profissionais.....	162
ANEXO 4 –	Autorização dos familiares.....	163
ANEXO 5 –	Calendário do CMEI pesquisado – 2008.....	164
ANEXO 6 –	Calendário do CMEI pesquisado – 2009.....	165
ANEXO 7 –	Organização do CMEI pesquisado.....	166

ANEXO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por meio do Departamento de Educação Infantil, autoriza a realização da pesquisa sobre a organização do espaço na educação infantil, a ser realizada pela Mestranda Rita de Cássia Martins do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Marynelma Camargo Garanhani. A Mestranda está autorizada a freqüentar os Centros Municipais de Educação Infantil para a realização de coleta de dados, bem como as instituições estão autorizadas a fornecer os dados solicitados.

Informo-lhes que a pesquisadora e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Curitiba, _____ de Outubro de 2008

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

ANEXO 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA
INSTITUIÇÃO

A equipe pedagógico-administrativa do CMEI _____
_____ devidamente informada sobre os objetivos da
pesquisa e os procedimentos para sua realização, concordam em participar da
investigação sobre o espaço na educação infantil, desenvolvida pela mestranda
Rita de Cássia Martins, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marynelma Camargo
Garanhani.

Curitiba, de outubro de 2008.

Nome da Diretora: _____

Assinatura: _____

Nome da Pedagoga: _____

Assinatura: _____

ANEXO 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

AUTORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Eu, _____
_____, RG _____, abaixo assinado, estou
devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa sobre a
organização do espaço na educação infantil, desenvolvida pela mestrandia Rita de
Cássia Martins, sob orientação da professora Dr^a Marynelma Camargo Garanhani,
da Universidade Federal do Paraná e concordo em participar da pesquisa, sob a
condição de preservação de minha identidade, tanto na coleta dos dados como no
tratamento e divulgação dos mesmos.

Curitiba, ____ de outubro de 2008.

Assinatura

ANEXO 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

AUTORIZAÇÃO DOS FAMILIARES

Autorizo a participação de meu (minha) filho (a) na realização da pesquisa sobre a organização do espaço na educação infantil, desenvolvida pela mestrandia Rita de Cássia Martins, sob orientação da professora Dr^a Marynelma Camargo Garanhani da Universidade Federal do Paraná.

Tenho conhecimento de que o material coletado para a realização da pesquisa: falas, desenhos, fotografias e filmagens das crianças e dos profissionais do CMEI, serão utilizadas unicamente com finalidade acadêmica. Portanto, a fim de ampliar os conhecimentos sobre as crianças da Educação Infantil, os materiais serão divulgados e publicados sem fins comerciais.

Tenho ciência de que não serão pagos direitos de uso da imagem.

Nome da Criança: _____

Nome do responsável: _____

RG do responsável: _____

Assinatura do Responsável: _____

ANEXO 05 CALENDÁRIO DO CMEI – 2008

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO					
CALENDÁRIO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 2008					
Centro Municipal de Educação Infantil:					
FERIADOS ●					
JANEIRO	1	..... Dia Mundial da Paz	SETEMBRO	7	..... Ind. Do Brasil
FEVEREIRO	5	..... Carnaval	SETEMBRO	8	..... Nossa Sra da Luz
FEVEREIRO	6	..... Cinzas	OUTUBRO	12	..... Nossa Sra. Ap.
MARÇO	21	..... Paixão	NOVEMBRO	2	..... Finados
ABRIL	21	..... Tiradentes	NOVEMBRO	15	..... Procl. República
MAIO	1	..... Dia do trabalho	DEZEMBRO	19	..... Emanc. Pol. Pr
MAIO	22	..... Corpus Christi	DEZEMBRO	25	..... Natal
LEGENDA					
		1.º SEMESTRE	2.º SEMESTRE		
		* PERÍODO*	* PERÍODO*		
Início de Atividades dos Profissionais	NO CMEI	☐	10/mar	29/jul	
	COM CRIANÇA	▲	24/mar	30/jul	
Semana de Estudos Pedagógicos (previsão)		■	Férias/Colônia de férias		
Recessos/férias	Julho	■	14/07/08 a 28/07/08		
	Recesso	●	01/02,04/02,06/02,20/3,23/5,22/12 a 31/12		
	Férias	/	02/01/08 a 31/01/08		
ENCERRAMENTO	ATIVIDADES DO CMEI	■	18/dez		
	COM CRIANÇA	▲	11/07 e 18/12/2008		
REUNIÕES DE INTEGRAÇÃO COM PAIS	●	29/mar	5/jul	13/set	11/out
REUNIÕES DE ORGANIZAÇÃO:	◆	10/mar		29/jul	
REUNIÕES PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVAS:	◆	5/abr	26/abr	31/5	6/dez
TOTAL DE DIAS DE ATIVIDADES COM CRIANÇAS:	177+ 4 sábados				
TOTAL DE DIAS DE ATIVIDADES NO CMEI:	194				
Curitiba, 02/05/2008	Diretora:				

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO
D S T Q Q S S	D S T Q Q S S	D S T Q Q S S
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>
Atividades CMEI: - 0 Atividades Criança: - 0	Atividades CMEI: 17 Atividades Criança: 17	Atividades CMEI: 15 Atividades Criança: 7

ABRIL	MAIO	JUNHO
D S T Q Q S S	D S T Q Q S S	D S T Q Q S S
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>
Atividades CMEI: 23 Atividades Criança: 21	Atividades CMEI: 20 Atividades Criança: 19	Atividades CMEI: 21 Atividades Criança: 21

JULHO	AGOSTO	SETEMBRO
D S T Q Q S S	D S T Q Q S S	D S T Q Q S S
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>
Atividades CMEI: 10=3 Atividades Criança: 10=2	Atividades CMEI: 21 Atividades Criança: 21	Atividades CMEI: 22 Atividades Criança: 22

OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
D S T Q Q S S	D S T Q Q S S	D S T Q Q S S
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1234567 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 891011121314 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 15161718192021 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 22232425262728 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 293031 </div>
Atividades CMEI: 24 Atividades Criança: 24	Atividades CMEI: 20 Atividades Criança: 20	Atividades CMEI: 15 Atividades Criança: 14

ANEXO 06

CALENDÁRIO DO CMEI – 2009

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO				JANEIRO							FEVEREIRO							MARÇO						
CALENDÁRIO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 2009				D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
				Centro Municipal de Educação Infantil				4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	13	14
FERIADOS				11	12	13	14	15	16	17	8	9	10	11	12	13	15	16	17	18	19	20	21	
JANEIRO 1 Dia Mundial da Paz				18	19	20	21	22	23	24	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
FEVEREIRO 23 Carnaval				25	26	27	28	29	30	31	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
FEVEREIRO 24 Cinzas				Atividades CMEI: -							Atividades CMEI: 17							Atividades CMEI: 22						
ABRIL 10 Paixão				Atividades Criança: -							Atividades Criança: 15							Atividades Criança: 22						
ABRIL 21 Tiradentes				ABRIL							MAIO							JUNHO						
MAIO 1 Dia do trabalho				D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
JUNHO 11 Corpus Christi				1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	
DEZEMBRO 19 Emanc. Pol. Pr				8	9	10	11	12	13	14	7	8	9	10	11	12	7	8	9	10	11	12	13	
DEZEMBRO 25 Natal				15	16	17	18	19	20	21	14	15	16	17	18	19	20	14	15	16	17	18	19	20
LEGENDA				19	20	21	22	23	24	25	21	22	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	26	27
1.º SEMESTRE				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 21						
2.º SEMESTRE				Atividades Criança: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
Início de Atividades dos Profissionais				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 21						
NO CMEI				Atividades Criança: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
COM CRIANÇA				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
Semana de Estudos Pedagógicos (previsão)				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
Recessos/férias				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
ENCERRAMENTO				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
SÁBADOS DE INTEGRAÇÃO COM AS FAMÍLIAS				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
REUNIÕES PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVA:				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
REUNIÕES PEDAGÓGICAS:				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
TOTAL DE DIAS DE ATIVIDADES COM CRIANÇAS:				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
TOTAL DE DIAS DE ATIVIDADES NO CMEI:				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						
Curitiba, 04/11/2008. Diretora:				Atividades CMEI: 20							Atividades CMEI: 20							Atividades Criança: 21						

ANEXO 07

ORGANIZAÇÃO DO CMEI PESQUISADO

Organização do CMEI:

- Área total: 1401,70 m
- Área Construída: 1390,01 m²
- Área GLP/Lixo: 11,69 m
- 10 salas das crianças de três meses a cinco anos e onze meses (seis possuem banheiro)
- 03 trocadores: BI e BII, MIA e MIB, MIIA e MIIB
- 02 banheiros para as crianças: 01 masculino e 01 feminino
- 01 pátio interno coberto
- 01 sala múltiplo uso
- 01 sala para estudos/ Pedagoga
- 01 sala de administração
- 01 refeitório para crianças
- 01 refeitório para funcionários
- 01 almoxarifado interno
- 04 almoxarifados externos
- 01 sanitário para PNE (portadores de necessidades especiais)
- 02 sanitários para funcionários: 01 feminino, 01 masculino
- 01 lavabo
- 01 cozinha
- 01 lactário
- 01 lavanderia
- Área para gás e lixo
- 01 pátio externo
- 01 hall externo
- 01 parque
- 01 cancha de areia
- 06 solários: Berçários I e II, Maternal I (A e B), Maternal II (A e B)
- 01 despensa
- 01 sala Mama Nenê⁶¹
- Horta
- Jardim

⁶¹ Sala reservada para amamentação das crianças, quando as mães têm a possibilidade de ir até CMEI amamentá-las. Caso contrário as crianças são amamentadas na sua sala pela educadora.