

**TICIANE PIETRO**

**O PARQUE COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM PARA O MOVIMENTO:  
CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PARANÁ.**

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em *Educação Física*, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani. Co orientadora: mestranda Lorena de Fátima Nadolny.

**CURITIBA  
2009**

Dedico este estudo aos meus pais, por todo o incentivo, apoio e dedicação, durante todos os anos de minha vida. E à minha irmã, Fernanda, por ter sido um ótimo exemplo de dedicação e força de vontade a ser seguido.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter guiado meus passos ao longo da jornada, tornando-a mais agradável e suave.

Agradeço a meus pais, Irene e Roque, por todas as coisas boas que fizeram por mim, e comigo, durante todos esses anos.

Agradeço aos meus irmãos, Fabio, Fernanda e Rafael, a especificidade de cada um foi crucial, sempre me ajudaram a seguir em frente sem desistir.

Agradeço minha avó, Gisela, por saber me acalmar com seu jeitinho meigo. E a meu sobrinho, Carlos Eduardo, por ter ressignificado minha existência.

Agradeço a meus amigos, aos amigos de verdade, aqueles com quem eu pude contar em todas as horas, difíceis ou não. Em especial à Rafa, por ter sido o ombro amigo mais fiel.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para minha formação, em especial às professoras Marynelma e Ruth, que tanto me ajudaram e incentivaram, no âmbito acadêmico e em minha vida pessoal.

Agradeço a Lorena Nadolny, por ter me feito perceber que tudo é possível quando realmente nos esforçamos! Mais do que uma profissional competente e dedicada, uma grande amiga que levarei por toda a minha vida!

Agradeço à grande amiga Silmara Crozeta, por toda a compreensão, carinho e sabedoria que demonstrou nos últimos meses.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíam para que eu concluísse o Curso de Licenciatura em Educação Física.

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar como profissionais da Educação Infantil da cidade de Curitiba – PR concebem o parque em sua rotina pedagógica com as crianças, e como o mesmo é utilizado durante essa rotina. O estudo foi desenvolvido com base em leituras que tratam da Educação Infantil (SARMENTO e PINTO, 1997; HORN, 2004); do movimento (CARDONA, 1999; GARANHANI, 2004); de ambientes de aprendizagem (FORNEIRO, 1998). A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semi estruturada, pautada nos objetivos da pesquisa. Para orientar essa pesquisa, buscou-se subsídios no estudo de LÜDKE e ANDRÉ (1986), o qual oferece orientação para pesquisa em Educação. Concluiu-se através do estudo que os profissionais consideram o parque como um ambiente de aprendizagem, não só para o movimento, bem como para valores e demais saberes da Educação Infantil.

Palavras chave: Educação Infantil, Parque, movimento.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>IV</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>3</b>
2.1 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	3
2.2 AMBIENTES DE APRENDIZAGEM.....	5
2.3 O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	8
2.4 O PARQUE INFANTIL (PARQUINHO) .....	11
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>16</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>17</b>
4.1 CMEI 1.....	17
4.1.1 Caracterização da Instituição e dos profissionais investigados .....	17
4.1.2 O Parquinho .....	17
4.1.3 Como o parque é utilizado na rotina pedagógica com as crianças....	18
4.1.4 Concepções dos profissionais a respeito do parque .....	19
4.2 CMEI 1.....	20
4.2.1 Caracterização da Instituição e dos profissionais investigados .....	20
4.2.2 O Parquinho .....	21
4.2.3 Como o parque é utilizado na rotina pedagógica com as crianças....	22
4.2.4 Concepções dos profissionais a respeito do parque .....	23
<b>5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>28</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os movimentos estão presentes em todas as atividades humanas: no cotidiano, no trabalho, no lazer e no desporto. O movimento é a essência da infância, como Wickstrom citado por TANI (1988), enfatiza: *“onde existe vida, existe movimento, e onde existem crianças, existe movimento quase perpétuo”*. É através dos movimentos que o ser humano age sobre o meio ambiente para alcançar objetivos desejados ou satisfazer suas necessidades.

Campos, citado por RAMOS (1996), afirma que a movimentação adequada e diversificada é imprescindível para que a criança crie e aprimore a relação entre tempo e espaço, o domínio do corpo, noções de alto, médio e baixo, frente, atrás, pequeno, grande, direita e esquerda. Trilhas, obstáculos e brinquedos que favoreçam a manipulação de objetos com as mãos e pés, deslocamentos do corpo, estabilidade e equilíbrio, auxiliará no desenvolvimento das crianças, podendo tudo isso ser trabalhado nos parquinhos das escolas de Educação Infantil.

Considerado como um dos ambientes da Educação Infantil<sup>1</sup> – o parquinho – por ser rico em estímulos faz com que as crianças interajam desde a tenra idade com objetos e materiais diversos, umas com as outras e com os adultos. Portanto, é um ambiente que auxilia no processo de desenvolvimento das crianças, pois segundo as teorias da psicologia do desenvolvimento, citado por CARDONA (1999, p. 134): *“a criança aprende, sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente.”*

Tendo em vista estas considerações, surge a seguinte indagação: como os profissionais da Educação Infantil compreendem o parque na sua rotina pedagógica com as crianças pequenas, de zero a seis anos de idade? Uma vez que julgamos necessário saber se esses profissionais entendem a importância desse espaço para o desenvolvimento das crianças. Objetiva-se

---

<sup>1</sup> Na atual organização educacional brasileira a Educação Infantil refere-se à primeira etapa da Educação Básica, a educação de crianças de 0 a 5 anos.

descobrir se tais profissionais compreendem o parquinho como um ambiente de aprendizagem e como este é utilizado durante a rotina com as crianças.

O ambiente observado, nesse estudo, será o parquinho, mais especificamente os parquinhos que estão sendo introduzidos aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), da cidade de Curitiba – PR, por meio da prefeitura do município. Julgou-se importante desenvolver um estudo sobre o parquinho por ser um ambiente rico em recursos, tal como brinquedos e estruturas, e estar presente nas instituições de Educação Infantil.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para dar início ao presente estudo, considerou-se importante conceituar os seguintes termos: criança, infância e Educação Infantil.

Para SARMENTO e PINTO (1997), as crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, já a infância é uma construção social. Além de ser uma construção social, a criança, de acordo com HORN (2004), é um ser que existe em plenitude no aqui e agora, produzindo enredos e inserindo-se em cenários que, muitas vezes, não são feitos para ela.

Desse modo, pode-se dizer que **ser criança** varia de acordo com a sociedade onde a criança está inserida, o período histórico, classe social e diversos outros fatores. É uma construção cultural e social.

Bob Franklin citado por SARMENTO e PINTO (1997, p. 17), relata que *“a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos de infância.”*

A infância pode ser considerada também um período onde os adultos, utilizando-se de suas experiências e valores, moldam e formulam o que a criança deve ser desde o início de sua vida. Nas escolas de Educação Infantil esses moldes são reforçados e a criança tem então um direcionamento traçado.

A Educação Infantil brasileira sempre foi marcada pela desigualdade: tanto as possibilidades de acesso ao atendimento das crianças pequenas quanto à qualidade desse atendimento têm sido definidas prioritariamente pela classe social da criança. Assim, enquanto para as crianças pobres era proposto um cuidado mais voltado à satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação, às crianças da classe média e alta eram oferecidas atividades escolares.

Somente quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força



para aprofundar a discussão de uma proposta pedagógica superadora da dicotomia entre o cuidar e o educar (OLIVEIRA, 1994).

Essa procura da classe média por atendimento em creches ocorreu devido ao contexto econômico e político presente nas décadas de 70 e 80, que propiciou um movimento de luta pela democratização da educação pública brasileira. Os principais envolvidos nesse movimento foram os operários e as feministas.

Conforme GARANHANI (2004, p.3), *“houve no Brasil um fortalecimento dos estudos na área de Educação Infantil, decorrente do intenso debate que antecedeu a Constituição Federal de 1988, a qual caracterizou a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança, dever do Estado e opção da família.”*

HORN (2004), também relata que nesse mesmo período um novo status é conferido à criança a partir da constituição, a qual se desmembra através do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Brasil, 1990), pela Lei Orgânica da Assistência Social, (BRASIL, 1993) e Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (BRASIL, 1996). A partir desta lei, a criança deixa de ser objeto de tutela e passa a ser tratada como sujeito de direitos. Obviamente existe uma distância entre a proclamação de direitos na forma de lei e a sua consolidação prática, mas esse foi o estopim para uma longa busca do verdadeiro caráter que as instituições de Educação Infantil devem possuir.

A partir da década de 80 até a década de 90, houve um intenso trabalho que resultou na definição do Estatuto da Criança e do Adolescente e nas discussões a respeito da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi promulgada no ano de 1996.

A LDB introduziu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, vindo esta a se constituir em um nível de ensino. Neste documento, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, e deve ser ofertada em creches, para as crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos de idade. Essa primeira etapa da Educação Básica, mesmo não sendo obrigatória, passa a constituir-se em um direito da criança e um dever do Estado, fazendo parte da concepção geral de educação no País.

A partir daí, a educação de crianças pequenas passou a fazer parte do processo educacional. Na estrutura do poder público municipal, as creches passaram das Secretarias do Bem-Estar Social para as Secretarias Municipais de Educação e Cultura. Esta mudança provocou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como locais que propiciam uma educação de qualidade para as crianças pequenas, além disso, o Ministério de Educação e Cultura estabeleceu critérios e padrões de qualidade para o funcionamento dessas instituições (MELLO, 2001).

Pode-se dizer que a instituição de Educação Infantil é responsável também por parte da construção da educação das crianças, junto da família, por intermédio das práticas sociais.

Como afirma RIBAS (2005, p. 6):

Todo processo de construção da educação ocorre nos diferentes espaços construídos pela instituição, os quais juntos consolidam uma só estrutura – a escola. A sala de aula, biblioteca, brinquedoteca, sala de vídeo, televisão e informática, sala de psicomotricidade, sala de artes, área externa, parquinho, entre outros, são espaços que auxiliam na construção da infância favorecendo o desenvolvimento da criança, através de um planejamento do professor.

Uns dos recursos pedagógicos utilizados pelos professores são os ambientes existentes dentro desses espaços físicos, pois podem ser explorados e auxiliar assim na aprendizagem das crianças.

## 2.2 AMBIENTES DE APRENDIZAGENS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Há necessidade de diferenciar o termo **espaço** do termo **ambiente**, pois existem diferenças que permeiam os termos.

RIBAS (2005) nos diz que o termo espaço, na sua concepção mais comum, significa: *“extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo.”* Já o termo ambiente, significa *“que cerca uma pessoa ou coisa; meio em que se vive; ambiência [...]”*

Pensando nessa maneira, e tomando como respaldo essas definições, pode-se tomar o espaço como algo físico, ligado aos objetos que lhe ocupam, e o ambiente seria algo em torno disso, que envolvesse o espaço.

Battini citado por FORNEIRO (1998, p. 230), apresenta a seguinte analogia: *“estamos acostumados a considerar o espaço como um volume, uma caixa que poderíamos até encher”*. No entanto, o mesmo autor classifica o espaço como um conjunto completo, sendo necessário entendê-lo como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve. Este autor apresenta uma visão muito vitalista do espaço. Visão que se adapta bem à forma que as crianças têm de abordar o mesmo

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 ela pode ir para olhar, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é o 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 citado por FORNEIRO, 1998, p. 231).

Os termos espaço e ambiente, de acordo com FORNEIRO (1998), apesar de estarem intimamente relacionados, costumam ser utilizados de maneira equivalente no momento de fazer referência ao espaço das salas de aula. A autora estabelece diferenças entre esses termos.

O termo espaço de acordo com FORNEIRO (1998, p. 232 – 233):

*“refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”*. Enquanto que o termo ambiente, *“refere-se ao conjunto de espaços físicos e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”*

Do ponto de vista escolar, Forneiro citado por RIBAS (2005, p. 9), define o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões (física, funcional, temporal e relacional).

FORNEIRO (1998, p. 233 – 235) relata sobre as dimensões caracterizando-as:

° Dimensão física: Refere-se ao aspecto material do ambiente. É o espaço físico (a escola, a sala de aula e os espaços anexos) e suas condições estruturais (dimensões, tipo de piso, janelas, etc). Também compreende os objetos do espaço (materiais, mobiliário, elementos decorativos, etc) e a sua organização (diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço).

° Dimensão funcional: Relaciona-se com a forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividades à qual se dedicam. Quanto ao modo de utilização, os espaços e materiais da sala de aula podem ser usados autonomamente pela criança e também com a orientação do professor (a). Dependendo do tipo de atividade que as crianças possam realizar em um determinado espaço físico, ele adquire uma ou outra dimensão funcional.

° Dimensão temporal: Refere-se à organização do tempo e, portanto, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo das diferentes atividades está necessariamente ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas.

° Dimensão relacional: Refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Tais relações têm a ver com aspectos como os diferentes modos de ter acesso aos espaços (livremente ou por ordem da professora), as normas e o modo como se estabelecem (impostas pelo professor ou por consenso do grupo), os diferentes agrupamentos para a realização das atividades (grande grupo, pequeno grupo), a participação do professor nos diferentes espaços e nas atividades que as crianças realizam (sugere, estimula, dirige, impõe, observa, não participa...).

Para ser considerado um ambiente, todos esses elementos que o compõem devem estar inter-relacionados, pois se apenas existirem, independentemente, não há possibilidade de formar um ambiente.

Um ambiente, para ÁNGEL (1995, p.59), *“deve convidar, quem observa a atividade, por si só para ser utilizado tentando atrair a atenção, remover curiosidades, criar interesse, estimular a participação”*. Ressalta que se um ambiente chamar a atenção que os outros, por ser mais atrativo, este será alvo de maior parte do grupo, produzindo assim aglomerações ou pequenos conflitos.

Para HORN (2004, p. 28) *“é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente”*. A autora ressalta que um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir umas com as outras, com os adultos e com os objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude. Argumenta que o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos ocupam

esse espaço e como interagem com eles, são reveladores de uma concepção pedagógica.

Dentre esses espaços destacamos o parquinho como um ambiente rico e estimulante, repleto de desafios e diferentes tipos de materiais, o que permite que a criança interaja com objetos diversos, com outras crianças e com adultos, além de auxiliar no processo de desenvolvimento das crianças.

### 2.3 O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala de movimento, muitas pessoas o definem da mesma maneira como é feito no Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1985): *“movimento é o ato ou processo de mover (-se)”*.

Contrapondo-se a esse conceito, acreditamos que o movimento constitui o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica (FONSECA, 1988). Além disso, o movimento sendo trabalhado de forma intencional e inserido no contexto da brincadeira torna-se uma categoria central no desenvolvimento da atividade da criança.

Ao movimentarem-se as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p.15).

A ação motora ou prática, segundo FONSECA (1988), tem como produto uma ação mental ou teórica, que só pode substituir pela linguagem, ou seja, o Movimento é a origem do pensamento. O autor complementa que:

O movimento, como meio de exploração motora, permite a apropriação das qualidades dos objetos do real de onde surge a significação, a conservação e a organização da informação cerebral. (...) A informação intersensorial do ser humano é tanto mais significativa quanto mais cinestésica, isto é, quanto maior relação tiver com a experiência prática e motora. O movimento não pode continuar a ser (e para muitos teóricos o é) o filho pobre do comportamento humano” (FONSECA, 1988, p.307).

As possibilidades de movimento vão se ampliando com o passar dos dias, já no primeiro ano de idade a criança tem a possibilidade de explorar os espaços e objetos, intensificando as noções de movimento. E dessa forma, há uma constante evolução, que vai conduzindo a criança às formas de comportamento que caracterizam o homem.

GARANHANI (2001, p. 109), relata que *“o campo funcional motor, nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, integra a criança no seu contexto histórico-cultural, e é por intermédio dele que ela começa a organizar a sua compreensão sobre as coisas e sobre como essas se encontram no espaço, bem como as relações com as pessoas presentes nesse contexto”*.

Desde a mais tenra idade, é através de movimentos corporais e de gestos que a criança consegue chamar a atenção dos adultos para si, estabelecendo um canal de comunicação, recebendo atenção, alimentos e os cuidados necessários. Os movimentos surgem como elementos expressivos da criança na fase inicial do desenvolvimento infantil.

PEREIRA (1992) nos explica que é cada vez maior a dependência que a evolução do movimento corporal tem do social e isso poderá ser observado quando a criança extrai modelos de movimento adequados aos usos culturais de objetos. *“Para dar um exemplo, a criança brasileira aprenderá a manipular os talheres, enquanto a chinesa aprenderá a utilizar os pauzinhos”* (PEREIRA, 1992, p. 28).

Segundo GARANHANI (2001, p. 112), *“a linguagem é o instrumento que vai elaborar e organizar a expressividade da criança no mundo dos símbolos, e o corpo, na condição de ser físico, afetivo, histórico e social, assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural, pois esta também é produtora de cultura – uma cultura infantil.”*

Assim, os movimentos do corpo, tão importantes no desenvolvimento físico-motor infantil, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio onde a criança se encontra. (GARANHANI, 2001).

Não há dúvidas de que o movimento é fundamental no desenvolvimento da criança pequena, no entanto, é necessário que ele tenha como eixo central a sua intencionalidade.

Para MELLO (1996), o movimento precisa ser trabalhado de uma maneira que desenvolva o indivíduo integralmente em todas as suas formas de movimento e expressão, por isso as atividades com Movimento precisam ter como eixo central a intencionalidade, na qual toda a ação humana tem um significado e uma intenção.

Trabalhar o movimento de forma consciente propiciará ao indivíduo refletir, fazer associações, exercer e desenvolver sua autonomia, questionar, confrontar-se com situações-problema e encontrar soluções por si próprio.

MELLO, (1996 p. 127) relata que:

Em uma Educação Física que visa o desenvolvimento da criança como um todo a intencionalidade ou conscientização do movimento torna-se imprescindível, principalmente na idade pré-escolar, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades.

A criança deve ter consciência de seu corpo, e só assim poderá ser autônoma. Ter conhecimento de seu corpo e suas possibilidades, experimentá-lo e se expressar através do mesmo. A única maneira de aproximar a criança dessa realidade é desenvolver suas capacidades físicas, e isso se dá através das habilidades de movimento (andar, correr, saltar, entre outras).

No desenvolvimento de atividades de movimento para que as crianças de 0 a 6 anos, deve-se levar em consideração que a criança é um ser global, portanto, não podemos limitar os seus movimentos restringindo-o a padrões motores pré-estabelecidos.

Sobre isso MELLO (2001, p. 98) mostra que *“o foco é sempre a criança por inteiro, com emoções, com sentimentos, com expressões, com dificuldades, com facilidades, com expectativas, ávida em dar sua opinião, com sugestões e vontades, com medos, com limites, com timidez, com agressividade, etc”*. Por isso, o movimento não pode ser visto apenas como um fator relacionado ao aspecto físico, isto é, destacado dos aspectos emocionais, cognitivos, históricos e sociais do desenvolvimento humano.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, P. 15), *“o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”*. Desde que nascem as crianças se

movimentam e progressivamente se apropriam das possibilidades de interação com o mundo.

De acordo com MELLO (2001, p.97):

As crianças necessitam de um trabalho com Movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil, para que ela possa ver a relação da Educação Física com a sua vida, com a aquisição de conhecimentos e não apenas a relação com o esporte e a saúde.

Como nos coloca GARANHANI (1997), a criança investiga e expressa o mundo em que vive através do movimento corporal, como também, por meio dele, se relaciona com o outro, aprende sobre si mesma, identifica suas capacidades e desenvolve suas habilidades.

Silva citado por CARDONA (1999, p. 139), relata que na ausência de uma definição prévia de conteúdos programáticos na Educação Infantil, e também devido às características das crianças que se encontram nesta fase etária, é privilegiado como ponto de partida da *aprendizagem “a ação da criança sobre determinados recursos materiais (que estão organizados de forma a constituírem um ambiente educativo estimulante para o seu desenvolvimento)”*.

Ao analisar o estado atual do conhecimento na área de atividades de movimento na Educação Infantil, percebemos que existem lacunas, principalmente no que se refere aos conteúdos que merecem ser esclarecidas. Os conteúdos não são especificados com clareza, permitindo que diversas posturas pedagógicas sejam assumidas, fazendo com que as atividades de movimento sejam restringidas a brincadeiras nos aparelhos do parque, jogos de correr, brincadeiras espontâneas nos espaços internos e externos da escola, todas permeando o objetivo da recreação.

#### 2.4 O PARQUE INFANTIL (PARQUINHO)

Neto citado por ASSIS (2006 p. 40) relata que *“a essência do brincar é a espontaneidade: é impossível forçar uma criança a brincar, pois a brincadeira é, antes de tudo, um ato voluntário. A atitude motora e o movimento no brincar*



*incorporam o caráter criativo e os brinquedos e suas formas arquitetônicas de forte apelo visual são cenários que devem estimular os comportamentos interativos.”*

Em relação aos parques infantis, Faria de acordo com os estudos de VIEIRA (2004), relata que os primeiros foram criados no Brasil na cidade de São Paulo, durante o transcorrer da década de 1930. Durante os “anos de 1920 e 1930, os vários segmentos da classe operária oscilavam entre a reivindicação de condições específicas para o trabalho das crianças e sua completa proibição, exigindo as instituições de educação.”

VIEIRA, (2004 p. 119) relata que:

Os parques infantis da cidade de São Paulo foram criados também durante a administração do prefeito Fábio Prado, que organizou, em 9 de janeiro de 1935, o Serviço Municipal de Jogos e de Recreio, posteriormente Seção de Parques Infantis do Departamento de Cultura e Recreação. O Ato 861, capítulo I, art. 41, estabeleceu que: A seção dos parques infantis [...] tem por fim localizar, organizar e instalar os parques de jogos infantis e orientar todos os serviços relativos à construção, ao aparelhamento de parques desse gênero, ao desenvolvimento e à prática de brinquedos e diversões. Parágrafo único – O serviço de Parques Infantis estudará e organizará um plano de conjunto, de construção de parques infantis e localização de zonas destinadas exclusivamente a este fim, nos parques e praças públicas, aproveitando os trabalhos já existentes.

Os parques foram instalados em bairros operários e industriais da cidade de São Paulo e visavam atendimento aos filhos provindos das famílias operárias de São Paulo. Já as edificações, consistiam em pequenos prédios, localizados em grandes espaços abertos e possuíam as seguintes instalações: campo gramado, aparelhos para ginástica, piscina, tanque de areia, pátio fechado para as refeições e uma ou duas salas de atividades ginásticas.

A dinâmica dos parques infantis evidenciava um grande interesse em relação à educação extra-escolar: não era escola e nem pré-escola, como aquelas já existentes; tratava-se de um projeto pedagógico destinado às crianças em idade pré-escolar e, posteriormente, a adolescentes entre 12 e 15 anos (FARIA, 1993, p. 81).

Não havia uma rotina diária estipulada para esses parques, pois não era objetivo que o parque funcionasse como uma escola, que por sua vez possui atividades obrigatórias numa rotina. Professores de Educação Física e

instrutores se revezavam no cuidado de aproximadamente 400 crianças, desenvolvendo atividades que englobavam saúde e higiene, Educação Física e jogos, atividades culturais e manuais.

O que se pretendia com esses parques era assegurar às crianças, advindas de famílias operárias, direito à infância e o direito de brincar.

É uma necessidade fundamental das crianças disporem de espaços dos quais possam se apropriar, moldando, experimentando e brincando livremente. Segundo ASSIS (2006), no parque infantil, em particular, a criança tem a liberdade de exercitar e desenvolver as suas habilidades precisamente como escolher, optando instintivamente pelo equipamento que melhor corresponde às suas necessidades de atividade.

De acordo com o conceito de Brito citado por ASSIS (2006, p. 40) *“um parque infantil é uma área destinada à recreação e à atividade lúdica infantil, onde existe um conjunto de lúdica infantil, onde existe um conjunto de aparelhos fixos, móveis ou semimóveis, que facilitam a educação sensorial, cognitiva, motora, psicológica, afetiva e social das crianças”*.

O parquinho deve ser planejado de acordo com o tamanho das crianças que irão utilizá-lo, sem deixar de ser atraente, estimulante e envolvente, com o fim de proporcionar motivação espontânea nos frequentadores. As crianças têm uma atração natural para brincar com o perigo, testando seus limites e explorando o ambiente. Isso deve ser levado em conta quando o parque for criado, deve-se ter em mente toda a potencialidade das crianças, possibilitando o desenvolvimento de uma grande gama de movimentos.

Para OLIVEIRA (1985), a redução dos espaços lúdicos infantis, especificamente os parques infantis, leva à modificação do comportamento motor da criança, portanto o meio que a envolve é determinante para os seus padrões motores. A criação e expansão dos espaços lúdicos e dos equipamentos nele instalados são de importância vital para o desenvolvimento perceptivo e das habilidades motoras de base. Se a criança for incapaz de exercitar as suas capacidades físicas, então a habilidade em controlar o seu próprio corpo torna-se deficitária.

O parquinho está presente na maioria das instituições de Educação Infantil, possibilitando que a criança exerça o direito de brincar livre, uma vez que os espaços destinados a essas brincadeiras e atividades vêm sendo

extintos graças à maneira como o ambiente urbano está se configurando (excesso de construções, como prédios e lojas).

Pina citado por MIRANDA (2001), relata que o contexto urbano atual, deixa cada vez menos espaços para o direito de brincar das crianças, para que possam desfrutar do simples prazer de se divertir, o que deveria ser um privilégio da idade infantil.

Tivemos a eliminação dos espaços lúdicos tradicionais – como o quintal das casas, as próprias casas e as ruas – vimos surgir em contrapartida, os grandes parques urbanos e metropolitanos, os centros recreativos municipais, os playgrounds, os parques infantis e os jardins públicos, a infra-estrutura de lazer gradativamente incorporada aos equipamentos escolares e aos grandes conjuntos habitacionais financiados pelo poder público. (MIRANDA, 2001, p. 26).

Para BARREIROS e BRITO (1991), os espaços lúdicos também são importantes para compensar as crianças pelo insuficiente contato com a natureza, bem como possibilitar vivências complementares ao seu desenvolvimento psicológico e sócio-motor.

São várias as dificuldades que permeiam a configuração atual das cidades, impossibilitando que as crianças brinquem livremente, como se fazia antigamente. Desde as barreiras arquitetônicas, como prédios, comércios e construções, passando pela falta de áreas verdes e chegando outro fator importante: a falta de segurança nos meios urbanos.

Para GARCIA (2001), a organização espacial, a fim de resgatar o espaço da brincadeira na vida das crianças, poderia ser feita de duas formas: uma seguramente mais difícil de concretizar porque obrigava a mudar toda a lógica de ocupação do espaço e o modelo de urbanização, seria procurar recuperar os tradicionais espaços lúdicos informais a que as crianças tinham acesso e de que faziam uso livre, como os quintais das casas e ruas; outra consiste em propor, planejar e desenvolver instalações lúdicas especificamente vocacionadas para as crianças, onde isso for possível, seja numa praça pública ou em outros locais privados. Percebe-se assim que, para resgatar parte do espaço urbano para o lúdico, necessita-se de uma expansão quantitativa e qualitativa dos parques infantis. É necessário tomar decisões, desenvolver projetos bem concebidos tendo como ponto de partida o reconhecimento de

uma necessidade: espaços lúdicos onde as crianças possam exercitar as suas capacidades sócio-psico-motoras, tendo em vista um desenvolvimento infantil equilibrado.

O planeamento de um espaço lúdico infantil, como um parquinho, não deve contemplar apenas as necessidades da criança, de forma a garantir seu desenvolvimento integral e harmonioso, mas deve reunir condições de segurança, de modo que permita alcançar os objetivos previamente definidos.

O parquinho não pode se caracterizar por um conjunto de aparelhos espalhados aleatoriamente em determinado espaço. Os equipamentos devem ser escolhidos com muito cuidado, constituindo uma linha coerente que satisfaça necessidades motoras e lúdicas das crianças.

De acordo com Barreiros e Brito, citado por ASSIS (2006, p. 47), *“um bom espaço lúdico infantil caracteriza-se por oferecer diferentes oportunidades para a experiência lúdica da criança, onde diferentes equipamentos são capazes de promover uma maior gama de atividades. Porém, nenhum equipamento por si só é completo, as necessidades infantis exigem variedade e os equipamentos devem ser complementares uns aos outros”*. O importante é que o conjunto de equipamentos possa oferecer às crianças, de forma segura, uma gama de possíveis exercícios suficientemente variada.

A escolha dos equipamentos do parquinho é sugerida por MOTA e RODRIGUES (1999) como devendo ser feita tendo em consideração as características da população infantil, levando-se em consideração aspectos como a faixa etária e estágio de desenvolvimento.

Em um parquinho organizado podemos encontrar conforme orienta BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ (1999) o cantinho da areia, o da casinha, jogos motores exteriores (balanços, escorregadores, rampas e construções diversas).

Consideramos o parquinho como um ambiente rico em estímulos e diferentes materiais, isso permite que as crianças experimentem diversos materiais, objetos e sensações, através das brincadeiras. Outro aspecto importante é a interação das crianças entre si e com os professores e educadores. Todos esses elementos fazem do parque um ambiente de aprendizagem, e quando este é utilizado de forma positiva, pode fornecer subsídios para o desenvolvimento integral das crianças, atuando também como um espaço para o trabalho pedagógico do movimento na infância.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico realizado para investigar a concepção dos profissionais de Educação Infantil sobre o ambiente parquinho e como este é utilizado durante a rotina pedagógica com as crianças pequenas em duas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para orientar essa pesquisa buscaram-se subsídios no estudo de LÜDKE e ANDRÉ (1986), o qual oferece orientações para pesquisa em Educação.

O primeiro passo para a realização da pesquisa foi obter a autorização da mesma junto ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Para isso, em contato telefônico com a profissional responsável pelas pesquisas realizadas nos CMEIs foi agendada uma reunião para apresentação dos objetivos da pesquisa. Esta reunião ocorreu no dia 03/11/2009, e após uma conversa esclarecedora recebemos indicações de alguns CMEIs que possuem parque e poderiam ser visitados para a realização da pesquisa. Dentre esses CMEIs, optou-se por um que fosse capaz de cumprir com os requisitos de horários e disponibilidade dos profissionais para a coleta de dados.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semi estruturada<sup>2</sup>. O roteiro da entrevista pautou-se nos objetivos da pesquisa e incluiu as questões: “como os profissionais da Educação Infantil concebem o parquinho?” e “o parquinho é utilizado na rotina pedagógica dos profissionais da Educação Infantil com as crianças? Em que momento/como?”

A idéia inicial era realizar a pesquisa em um CMEI apenas, e o modelo de parquinho almejado era o que está sendo implantado recentemente pela prefeitura. Como a primeira unidade investigada possuía um modelo de parque diferente do que pretendíamos, optamos por realizar a pesquisa em mais um CMEI.

---

<sup>2</sup> Este tipo de entrevista foi utilizada pelo fato de que “*especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33-34).

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 CMEI 1

#### 4.1.1 Caracterização da Instituição e dos profissionais investigados

O primeiro CMEI investigado localiza-se na região oeste da cidade de Curitiba. Esta unidade atende a 150 crianças, na faixa etária de 4 meses a 5 anos de vida. Sua equipe pedagógica é composta por 23 funcionários, incluindo 18 educadoras, 3 professoras, e equipe pedagógica. Dentre esses profissionais, foram entrevistados 6 educadoras e uma professora, que trabalham com as turmas que mais freqüentam o parque da instituição, por questões etárias. O professor tem a função de transmitir o seu conhecimento, enquanto o educador é comprometido com a formação integral do ser humano e com a sua interação com a família e a sociedade.

A estrutura conta com pátio externo coberto e descoberto, salas temáticas e o parquinho.

#### 4.1.2 O parquinho

O parquinho desse CMEI ainda não é o modelo que vem sendo implantado pela prefeitura. O brinquedo principal é fixo, confeccionado em plástico, permite que as crianças se pendurem, subam e desçam e escorreguem. Há diversos brinquedos móveis, como cavalinhos e mesinhas. A superfície é coberta por areia. Há uma casinha no espaço, que é utilizada pelas crianças em suas brincadeiras. Um muro de escalada está sendo implantado, próximo ao brinquedo fixo, confeccionado a partir de barras de ferro e cordas, afixadas ao muro do CMEI.

Abaixo segue a foto do tipo do implemento encontrado no parquinho desse CMEI:



Foto: Pietro, material encontrado no *Parque do CMEI 1* (1), 2009.

O material utilizado nesse CMEI não é o mesmo que vem sendo implantado pela prefeitura, é confeccionado em plástico resistente e permite diversas formas de apropriação.

#### 4.1.3 Como o parque é utilizado na rotina pedagógica com as crianças

Nesse CMEI há uma grade horária que determina que cada turma utilize o parque uma vez por semana. Quando chove o parque não pode ser utilizado, pois esse se encontra em uma área descoberta. Existe a possibilidade de utilização do parque fora do horário estipulado na grade, ocorre se o parque estiver fora de uso em determinado momento, e algum profissional quiser se apropriar do mesmo para desenvolver atividades com as crianças.

As atividades desenvolvidas têm um caráter lúdico, e em alguns momentos são dirigidas. Algumas educadoras disseram que dão continuidade aos planejamentos de sala no parquinho, complementando as atividades. Outras citaram que consideram importante interagir com as crianças durante as

brincadeiras e jogos simbólicos, não deixando as crianças brincando sozinhas sem intervenção alguma.

#### 4.1.4 Concepções dos profissionais a respeito do parque

Para todas as profissionais entrevistadas o parque é concebido como ambiente de aprendizagem, o que varia é a forma como esse ambiente é utilizado no cumprimento do propósito educativo.

A seguinte fala, de uma educadora, exemplifica o que a leva a conceber o parque como ambiente de aprendizagem, mesmo quando a atividade é livre :

Quando a gente vai ao parque, geralmente a atividade é livre, mas nós interagimos com as crianças, nos chamados 'jogos simbólicos', no faz de conta, quando criamos coisas na areia, ou quando eles fazem bolinhos e dividem entre os colegas e conosco (educadoras), por exemplo. Dentro disso acreditamos que o parque possa servir como ambiente de aprendizagem sim, pois são várias as formas de trabalhar com as crianças, e eles podem aprender diversas coisas. (Educadora A)

Neste outro exemplo, uma educadora diz considerar o parque como ambiente de aprendizagem por trabalhar atividades dirigidas sempre, visando estimular as crianças.

Nós utilizamos o parque como ambiente de aprendizagem. A gente planeja as atividades, é tudo colocado no planejamento. Não largamos as crianças no parque para brincarem soltas. São atividades dirigidas, ali temos o objetivo de estar estimulando as crianças em diversos aspectos. (Educadora B)

O seguinte comentário foi feito por uma professora, que concebe o parque como ambiente de aprendizagem, não dependendo do caráter dirigido ou não das atividades desenvolvidas no momento de permanência no parque:

Considero o parque como ambiente de aprendizagem. Durante o nosso planejamento é estipulado um horário para que freqüentemos o parque, dentro desses horários nós procuramos trabalhar atividades dirigidas



relacionadas ao tema que foi trabalhado em sala. Nós realizamos atividades de movimento, brincadeiras de roda, corridas com obstáculo. Com cordas e arcos damos noção de equilíbrio a eles. Também deixamos que brinquem livres, assim podemos observar o que cada criança está desenvolvendo, se ela está conversando, interagindo, brincando com outros coleguinhas e se todos estão bem. (Professora A)

No seguinte caso, a educadora se colocou no papel de mediador da aprendizagem desenvolvida no parque pelas crianças:

Eu utilizo o parque uma vez por semana. É um ambiente de aprendizagem sim. As crianças interagem com os brinquedos e entre elas, fazendo brincadeiras. Eu também participo de algumas brincadeiras, forneço brinquedos a eles e proponho desafios. (Educadora C)

Esse CMEI tem o parque em suas dependências há muitos anos. As professoras e educadoras já estão acostumadas com esse equipamento a disposição. O que pudemos perceber é que algumas professoras e educadoras optam por trabalhar de forma mais rígida, com planejamentos estruturados anteriormente e objetivos mais específicos. Outras educadoras preferem trabalhar de forma que deixe as crianças mais livres. Porém, cada uma a sua maneira, concebem o parque como ambiente de aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao movimento.

## 4.2 CMEI 2

### 4.2.1 Caracterização da Instituição e dos profissionais investigados

O segundo CMEI investigado localiza-se na região central da cidade de Curitiba. Esta unidade atende a 127 crianças, na faixa etária de 4 meses a 5 anos de vida. Sua equipe pedagógica é composta por 23 funcionários, incluindo 18 educadores, 3 professores, uma diretora e um pedagogo. Dentre esses profissionais, foram entrevistados 5 educadores e 3 professores, que trabalham com as turmas que mais freqüentam o parque da instituição, por questões etárias.

A estrutura conta com pátio externo coberto e descoberto, salas temáticas, parquinho, bancos e uma quadra. O ambiente possui árvores que foram mantidas mesmo após as construções que foram sendo edificadas com o tempo.

#### 4.2.2 O Parquinho

O modelo de parque utilizado nesse CMEI é o que vem sendo implantado pela prefeitura, confeccionado com madeira, cordas e alguns ajustes metálicos ou plásticos. Quanto aos brinquedos, possui escorregador, rampa de madeira, rampa de cordas, corda de nós para subir, túnel. O parque fica localizado em uma espécie de 'cercado', toda a superfície é coberta por uma areia fofa, bastante limpa. Ao redor do parque foram colocados pneus, coloridos com diversas cores, encostados nas paredes e enterrados até a metade. Também se observou brinquedos como pequenos baldes e pás, utilizados em brincadeiras com a areia. No meio do parque existe uma árvore que não foi derrubada no momento da construção do parque, isso permite que as crianças se apropriem dessa árvore durante suas brincadeiras.

É importante ressaltar que o parquinho foi implantado nesse CMEI este ano, no mês de julho, segundo informações concedidas pelo pedagogo da instituição. O pedagogo também expressou que os momentos que antecederam a implantação do parquinho foram de expectativa, pois os profissionais não sabiam como seria lidar com essa nova realidade. E havia certo receio em levar os pequenos para o parquinho, pois este apresenta rampas, plataformas elevadas e também permitem que as crianças se pendurem em determinadas partes. Após algumas experiências no ambiente o receio inicial foi vencido, pois os professores e educadores perceberam que as crianças estavam se adaptando muito bem ao novo brinquedo, explorando-o de forma muito produtiva, fazendo com que todos se tranquilizassem.

Abaixo, foto do parquinho do CMEI 2.



Foto: Pietro, *Parque do CMEI 2* (2), 2009.

Conforme podemos analisar, a estrutura do parque foi montada sobre uma base de areia, cercada por grades e muros, e pneus cercam a construção.

#### 4.2.3 Como o parque é utilizado na rotina pedagógica com as crianças

Nesse CMEI há um quadro de horários para a utilização do parque, que determina que cada turma utilize o parque duas vezes por semana. Quando chove o parque não pode ser utilizado, pois esse se encontra em uma área descoberta. Nada impede que o parque seja utilizado por alguma turma quando estiver vazio, ou seja, pode ser que um grupo de crianças se aproprie do parque mais do que as duas vezes semanais estabelecidas previamente.

As atividades desenvolvidas têm um caráter mais lúdico, ou seja, não é desenvolvido um planejamento específico para o parque. Alguns profissionais optam por trabalhar com jogos e brincadeiras, outros deixam as crianças mais livres para que explorem os brinquedos e materiais.

Existe uma preocupação muito grande com a integridade física das crianças, isso faz com que cada turma seja acompanhada por dois ou três profissionais nos momentos de utilização do parque.

#### 4.2.4 Concepções dos profissionais a respeito do parque

Dentre os oito profissionais entrevistados nesse CMEI, incluindo cinco educadores e três professores, foi unânime a idéia de que o parque é considerado como um ambiente de aprendizagem, tanto para o movimento quanto para valores e demais conteúdos, como pode ser verificado na fala de um dos educadores:

Considero o parque como um ambiente de aprendizagem, pois além do movimento e da coordenação motora eu acho que eles aprendem a autonomia, independência e o respeito com o coleguinha, o que é muito importante para eles. (Educador G)

Ficou claro que alguns educadores impõem limites às crianças, considerando os mesmos como regras, tratando o cumprimento de regras como um dos elementos que se aprende no parque, conforme podemos perceber na seguinte fala de um educador:

é um ambiente de aprendizagem, pois entre as atividades que se executa no parque há socialização, lateralidade, regras, e é um momento que eles têm, para que de forma lúdica, desenvolvam diversas atividades com regras a serem cumpridas, jogos e brincadeiras, aprendendo diversas coisas. (Educador H)

Em todas as falas pudemos perceber que se dá bastante importância para a socialização e interação que ocorre no ambiente parque. Outro elemento bastante presente foi a importância da criação e cumprimento de combinados disciplinares, é o caso da fala seguinte, de um educador:

Eu concebo o parque como ambiente de aprendizagem, pois todo espaço é ambiente de aprendizagem dentro da instituição. O parquinho é uma forma de interagir com a criança, eles desenvolvem a socialização. A gente

também pode fazer combinados disciplinares, e quando eles não cumprem esses combinados a gente tem um respaldo para fazer com que eles reflitam sobre isso e levem isso para sempre, um grande aprendizado. (Educador J)

Outra fala onde podemos perceber a importância que se dá à aprendizagem do cumprimento de regras e combinados:

Sim, o parque é um ambiente de aprendizagem, no parque nós trabalhamos a questão do movimento, também tem regras, combinados, entra a socialização, a interação, eles aprendem muitas coisas. É importante que eles vivenciem isso. (Professor D)

Na seguinte fala, a professora entrevistada destacou a aprendizagem do movimento através de materiais contidos no parque:

Sim, acho que o parque é um ambiente de aprendizagem, pois as crianças estão ali, em contato com diversos materiais, que eles podem utilizar para trabalhar a coordenação motora, o desenvolvimento deles próprios. Tanto para subir, descer, rolar para um lado e para o outro, engatinhar. É a movimentação que se exige das crianças no parque que vai trabalhar essa coordenação, o equilíbrio e diversas outras habilidades. (Professora D)

O que pudemos notar é que a grande maioria dos professores, além de conceber o parque como um ambiente de aprendizagem também se preocupa bastante com os valores, o respeito às regras e combinados traçados no parque. No que diz respeito a movimento, algumas palavras estiveram presentes em todas as entrevistas, são elas: lateralidade, equilíbrio e coordenação motora

Este parque foi implantado em julho de 2009. Por ser uma aquisição recente, os professores e educadores ainda estão desenvolvendo critérios e planos de trabalho a serem aplicados no parque. Quando questionados a respeito do tempo de implantação no parque, os profissionais trataram esses poucos meses como um momento de adaptação, e estão realmente conhecendo o ambiente, e todas as possibilidades que surgem dentro dele,

para posteriormente desenvolverem novas práticas, o que poderá mudar também o foco sobre o que se aprende no parque.

## 5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com o presente estudo que o parque de ambos os CMEIs é utilizado durante a prática pedagógica das professoras e educadoras, de acordo com atividades e necessidades apresentadas pelas crianças no decorrer do dia a dia.

Entendemos o parque como um ambiente de aprendizagem para o movimento, bem como para a aprendizagem de um modo geral, por ser um ambiente rico em estímulos, permitindo que a criança entre em contato com diversos objetos, interaja com as outras crianças e também com os adultos.

A criança está em constante desenvolvimento durante sua rotina diária. Isso inclui o desenvolvimento de seu acervo motor (principalmente no que diz respeito às habilidades motoras básicas, necessárias para que posteriormente a criança venha a adquirir novas habilidades), desenvolvimento intelectual, emocional. É necessário que a criança seja inserida em atividades e situações educativas, capazes de subsidiar esse desenvolvimento, logo, o ambiente parque pode ser utilizado como recurso pedagógico para esse fim.

Tendo em vista os diversos recursos e possibilidades que esse ambiente apresenta, consideramos necessário que o parque seja utilizado como um recurso, um instrumento, um parceiro dos professores e educadores em suas práticas pedagógicas. Planejando as ações e vivências e explorando ao máximo esse ambiente é possível contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Consideramos válida a implantação do novo modelo de parque aos CMEIs, uma vez que o mesmo permite diversas possibilidades de apropriação pelas crianças. Fazendo uma comparação entre os dois modelos de parque analisados, concluímos que o novo modelo se mostra bastante interessante para o propósito do movimento corporal das crianças. No caso específico do modelo de parque do CMEI 1, acreditamos que novas possibilidades poderiam ser desenvolvidas caso mais materiais e implementos alternativos fossem incluídos ao parque (como é o caso do muro de escalada que vem sendo construído na instituição).

Sabemos que o movimento do corpo é abordado como uma das linguagens utilizadas pela criança, e através dessa linguagem a criança explora

o mundo em que vive, conhece o ambiente em que está inserida e também toma consciência de si. Os profissionais da Educação Infantil podem desenvolver ações que promovam o desenvolvimento das diferentes linguagens utilizadas pela criança, das diversas formas utilizadas pelos pequenos para conhecerem e explorarem o meio, bem como a si mesmos, e o parque é um ambiente propício para que isso ocorra.

O fato de um dos CMEIs estar recebendo o parque no presente ano, o CMEI 2, nos remeteu a pensar que os professores e educadores estiveram envolvidos em todo o processo de construção, analisando e estudando possibilidades de atuação no parque, o que pode justificar a forma como atuam nesse ambiente, e até mesmo a importância que se dá à socialização e interação entre crianças e profissionais. No caso do CMEI 1, o parque já está implantado na unidade há alguns anos, ou seja, não houve algum evento recente que pudesse ter estimulado o estudo de novas possibilidades de apropriação do parque. Esse fator pode justificar a diferença de concepção do parque pelos profissionais das diferentes unidades.

Entendemos que em ambos os CMEIs o parque é concebido, de forma unânime, pelos educadores e professores, como um ambiente de aprendizagem, não só para o movimento, bem como para valores e demais saberes da educação infantil. Consideramos importante que a criança possa brincar no parque, sem que seus movimentos sejam reprimidos, possibilitando assim que a criança conheça seu próprio corpo, bem como as possibilidades existentes de movimentação, comunicação e expressão, proporcionando, dessa forma, que os saberes das práticas de movimento da cultura infantil possam ser adquiridos e ampliados pelos pequenos. Cabe aos professores e educadores proporcionarem às crianças diferentes situações lúdicas, variadas experiências de movimento e desafios que se adequem às especificidades de cada uma delas, de modo que o parque seja explorado em sua totalidade, e as crianças, por sua vez, se desenvolvam de forma integral.



## REFERÊNCIAS

ANGEL, Julia Blández. **La utilización Del material y Del espacio em educación física**. Propuestas y Recursos didácticos. Barcelona: INDE Publicaciones, 1995.

ASSIS, Andréa Maria Pimpão . **A criança e o espaço público lúdico: estudo de caso dos parques infantis da Zona Ocidental de Lisboa e da sua apreciação pelas crianças dos 7 aos 11 anos**. Coimbra : [s.n.], 2006.

BARRETOS, J.; BRITO, M. (1991). **Espaços de jogo infantil – elementos para o planeamento em meio urbano**. Lisboa: Euro – Dois.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. **Aprender a ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 3v.:il.

CARDONA, Maria João. O espaço e o tempo no Jardim de Infância. **Proposições**. Campinas: UNICAMP, vol. 10, n. 1 (28), p. 132 – 139, mar., 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935 – 1938)**. São Paulo, 1993. 175 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1ª edição, 1985.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. São Paulo. 2004. 155 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GARANHANI, M. C. **A educação física na escolarização da pequena infância**. Pensar a Prática. Revista da Pós Graduação da Faculdade de Educação Física UFG.

GARCIA, E. B. (2001) “**Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos alternativos**”. In: MIRANDA, D. S. *O parque e a arquitetura – uma proposta lúdica*. Campinas: Papyrus, 2ªed.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas – A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MELLO, Maria Ap. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MELLO, Maria Ap. A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil. **Multiciência**. ASSER: São Carlos, vol.1, nº 01, novembro, 1996.

MIRANDA, Danilo Santos de. **O Parque e a Arquitetura – Uma Proposta Lúdica**. 2ª Edição Editora Papyrus, São Paulo – SP, 2001 In: GARCIA, Erivelto Busto: *Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos*. In: PINA, Luiz Wilson. *O parque lúdico: a construção de um novo conceito do brincar*.

OLIVEIRA, R. (1885) “**Novos aparelhos para parques infantis**”. *Ludens*, vol. 9, nº2, p. 31 – 44.

OLIVEIRA, Zilma M.R. de (org). **Educação Infantil: Muitos Olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, B. (1992) **A infância e o lazer – estudo de ocupação dos tempos livres da criança de 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

RAMOS, Joanita. Suplemento da **Gazeta do Povo – Viver Bem** 06/10/1996 Nº 676 – Ano XIV p.4.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças. Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança: 1997.

TANI, et al. **Educação física escolar, fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EPU; 1988.

VIEIRA, Sandra Aparecida Bassetto. **Os parques infantis da cidade de São Paulo (1935 – 1938): Análise do modelo didático-pedagógico**. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v.4, n.1, 2004.