

**ELAINE DOS SANTOS OLIVEIRA**

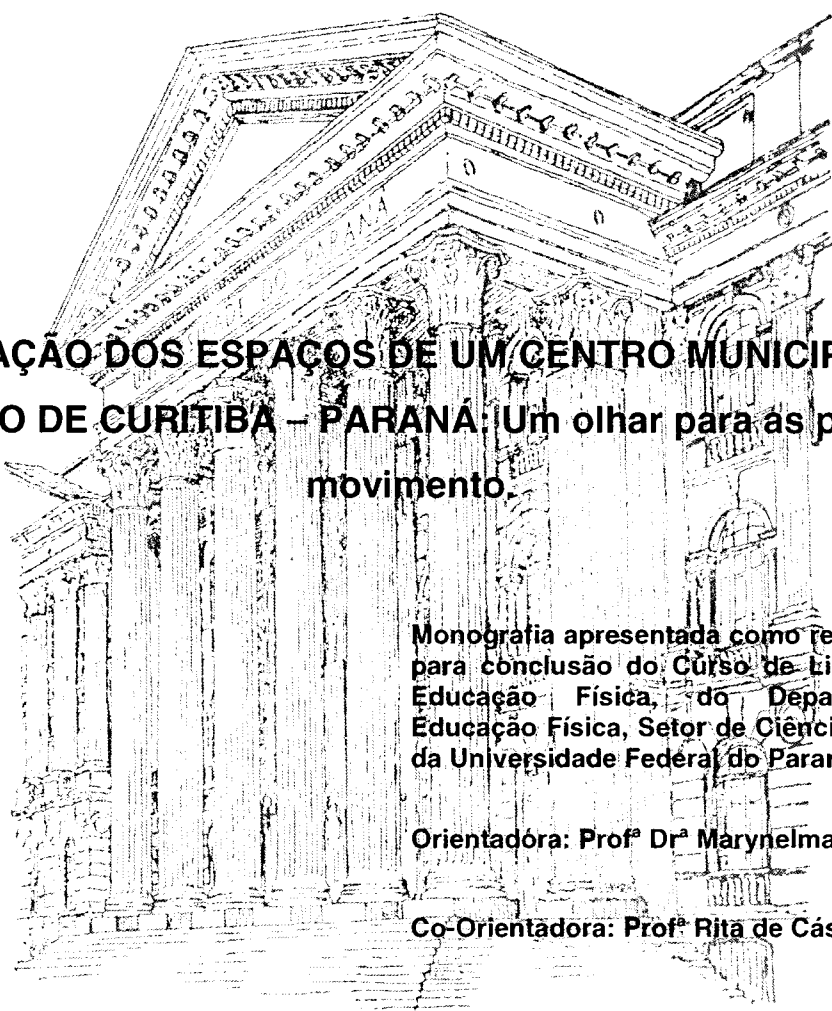
**UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE CURITIBA – PARANÁ: Um olhar para as práticas de  
movimento.**



**CURITIBA**

**2009**

**ELAINE DOS SANTOS OLIVEIRA**



**UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE CURITIBA – PARANÁ: Um olhar para as práticas de  
movimento.**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para conclusão do Curso de Licenciatura em  
Educação Física, do Departamento de  
Educação Física, Setor de Ciências Biológicas,  
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marynelma C. Garanhani

Co-Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Rita de Cássia Martins

**CURITIBA**

**2009**

**ELAINE DOS SANTOS OLIVEIRA**

**UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE CURITIBA – PARANÁ: Um olhar para as práticas de  
movimento.**

**Monografia apresentada como requisito parcial  
para conclusão do Curso de Licenciatura em  
Educação Física, do Departamento de  
Educação Física, Setor de Ciências Biológicas,  
da Universidade Federal do Paraná.**

**MARYNELMA CAMARGO GARANHANI**

## AGRADECIMENTOS

*Os meus sinceros agradecimentos a todos que me acompanharam durante todo o percurso acadêmico e me incentivaram na realização desse estudo, em especial:*

*Ao Departamento de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba, pela viabilização dessa pesquisa,*

*Ao Centro Municipal de Educação Infantil: À diretora, ao pedagogo, às educadoras e funcionários que se mostraram sempre acessíveis aos meus questionamentos e por aceitar de pronto o estudo,*

*À Profª Drª Marynelma Garanhani, pelo generoso acolhimento na etapa final desse percurso, pelos ricos ensinamentos durante a orientação do estudo e por me tornar uma pesquisadora apaixonada pelo cotidiano da Educação Infantil.*

*À Profª Rita de Cássia pela disponibilidade em ajudar cada etapa da pesquisa, por indicar os caminhos certos e viabilizar um trabalho consistente e coeso.*

*Ao grupo de pesquisa do Lazer, pelos anos compartilhados, pelos trabalhos realizados e pelas sábias lições aprendidas em grupo,*

*À todos os professores que sabiamente orientaram meu processo de formação, que me fizeram refletir sobre o que é ser realmente um bom professor,*

*Ao meu bem mais precioso, minha família: Meu querido pai, Dejalma, por me ensinar que tudo é possível quando se tem dedicação, mesmo que o trabalho seja árduo,*

*À minha amada mãezinha Nair, pela dedicação e carinho incomensuráveis, pelas palavras doces e sinceras e pelo afago nos momentos de incerteza,*

*Ao meu irmão-amigo Ednaldo, por ser colega de profissão e me mostrar o que é ser um profissional correto, além é claro, dos puxões de orelha sempre que necessário,*

*Às irmãs Edna e Eliana por compartilhar todos os momentos mais emocionantes da minha vida, por me dar bons conselhos e compartilhar boas gargalhadas,*

*Ao meu namorado Christopher, por entender minha falta de tempo, por me incentivar noites a dentro na frente do computador, por me ajudar com os recursos tecnológicos e por fazer parte dessa grande e animada família.*

*À minha segunda família, aos amigos de verdade: Hildete, Kauê e Tiago...*

*À Hildete, por tornar todos os momentos de estresse e cansaço em uma bela refeição na sua casa, chamada de “Grupo de Estudos”, e é claro, pela descontração e bom humor que lhe são peculiares,*

*Ao Kauê, por dividir as angústias e alegrias, compartilhar nossos problemas e celebrar cada vitória, pelo apoio nas questões acadêmicas e em todas as outras durante esses anos,*

*Ao Tiago, pelo seu jeito questionador, que além de estender todos os trabalhos acadêmicos por vários dias, colaborou imensamente para nosso (re)pensar a prática docente.*

*Por todos os que mencionei nominalmente ou por fazerem parte dos grupos citados e por todos os amigos conquistados nessa jornada, gostaria de agradecer imensamente por fazerem parte desse momento tão especial e também demonstrar todo meu respeito e admiração a cada um de vocês,*

*A todos, o meu MUITO OBRIGADA!*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>v</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE ESTUDOS.....</b>	<b>5</b>
2.1 Educação Infantil: Espaços de aprendizagens .....	5
2.2 O Movimento nos Espaços da Educação Infantil .....	11
<b>CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>16</b>
3.1 Autorização da pesquisa .....	16
3.2 A caracterização do CMEI Primavera.....	17
3.3 Os instrumentos .....	29
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>31</b>
4.1 Quais espaços do CMEI Primavera oportunizam as atividades de movimento? .....	31
4.2 Como são vivenciados os espaços do CMEI Primavera pelas crianças da Pré- escola? .....	37
4.3 A devolutiva .....	42
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Processo de aceitação de pesquisa .....	17
QUADRO 2 – Cronograma de observação da pesquisa .....	29
FIGURA 1 – Layout CMEI Primavera – Térreo, seção anterior .....	19
FIGURA 2 – Layout CMEI Primavera – Térreo, seção posterior .....	20
FIGURA 3 – Layout CMEI Primavera - Andar superior .....	21
FOTO 1 – Áreas de Funcionários .....	22
FOTO 2 – Áreas Coletivas Internas I.....	23
FOTO 3 – Áreas Coletivas Internas II.....	24
FOTO 4 – Áreas Coletivas Internas III.....	25
FOTO 5 – Áreas Coletivas Externas I .....	25
FOTO 6 – Áreas Coletivas Externas II .....	26
FOTO 7 – Área Exclusiva I.....	27
FOTO 8 – Área Exclusiva II.....	27
FOTO 9 – Área Exclusiva – Sala da Pré-escola.....	28
FOTO 10 – Pátio Semi-Coberto .....	32
FOTO 11 – Parquinho .....	32
FOTO 12 – Quadra Poliesportiva .....	33
FOTO 13 – Pátio Descoberto .....	34
FOTO 14 – Biblioteca .....	35
FOTO 15 – Sala de Aula da Pré-escola .....	35
FOTO 16 – Sala de Reuniões .....	36
FOTO 17– Brincadeira da Borboleta .....	37
FOTO 18 – Brincadeira do Pé-de-Lata.....	38
FOTO 19 – Brincadeira do Escravos de Jó .....	39
FOTO 20 – Brincadeiras na Quadra.....	40
FOTO 21 – Brincadeiras Livres .....	41
FOTO 22 – Ensaio de Dança .....	42

## RESUMO

Apresenta-se, um estudo que buscou investigar como são utilizados os espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) por uma turma de pré-escola. Pautada na perspectiva sócio-interacionista, da qual Piaget, Vygotski e Wallon têm seus estudos destacados para o processo de aprendizagem, a pesquisa trata do ambiente da Educação Infantil como propício para inúmeras descobertas e experimentações, dentre elas as possibilidades de movimentação corporal. Nesse entendimento, do movimento como matriz fundamental ao processo de desenvolvimento da autonomia e identidade corporal, promotor de socialização, procurou-se, a partir de observações sistemáticas do cotidiano infantil, registros fotográficos e mapeamento dos locais favoráveis ao trabalho com movimento, identificar como as educadoras utilizam os espaços do CMEI para suas práticas de movimento. Assim, para a análise do material coletado, foram elaboradas duas questões norteadoras, a primeira, que se refere aos espaços que oportunizam atividades de movimento, e a seguinte, como esses espaços são vivenciados pela turma de pré-escola. Dessa forma, observa-se o espaço do CMEI como privilegiado, pois permite uma imensa gama de possibilidades, que em sua maioria, viabilizam um trabalho adequado de movimento com as crianças que lá freqüentam. Sobre as atividades de movimento percebe-se uma tentativa bastante válida em propor às crianças momentos de movimentação corporal, de experimentação de seus objetos construídos, de aprendizado de jogos, entretanto, também nota-se uma carência de proposições norteadoras ao processo de elaboração das mesmas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Movimento; Espaço.



## ABSTRACT

The purpose of this project is to investigate how space is used by a preschool class in one particular "Downtown Early Childhood Education" (CMEI) school. Guided from the perspective of social interaction outlined by the studies of Piaget, Vygotsky, and Wallon, the research considers the environment of early childhood education a valuable medium for numerous discoveries and experiments, especially in regards to the possibility of physical activity for students. Research was also undertaken with the understanding of physical activity as fundamental to the process of developing autonomy and bodily identity, as well as being beneficial in promoting socialization between children. From systematic daily observations of the children, photographic evidence, and mapping of suitable locations for physical activity, it is possible to identify how CMEI educators use their available space. For the purposes of comparison and to assist in data analysis, two guiding questions were developed. The first question refers to the availability of spaces that nurture physical activity. The second investigates how those spaces are used by the preschool students. The research proposes that the available space at CMEI is adequate to the needs of the children, as it provides for its students an acceptable level of physical activity. Analysis of research findings also suggests a valid attempt by the CMEI administration to provide a satisfactory level of physical activity, opportunities for experimentation with constructed objects, and creative learning with the use of games. However, analysis of the research also exposes a lack of innovation and proposals for new ideas by the administration.

Key Phrases: Early Childhood Education, Physical Activity, Space

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Há muito que se considerar a respeito da educação da criança pequena, entretanto, é necessário que sejam observados alguns fatos passados e bastante relevantes, cujo desenrolar colabora sobremaneira para o entendimento dessa área. Acerca desse desdobramento, Bujes (2001, p.13) nos conta que:

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro desse grupo, a participar das tradições que eram importantes para ela e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta.

Por um longo período não houve instituições destinadas à educação dos pequenos, cabia então aos parentes e pessoas próximas passar-lhes as informações que julgavam necessárias, porém, não se percebia demasiado importante considerar essa fase.

Contudo, algumas condições propiciam o surgimento das creches e pré-escolas, como o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e as proposições de pensadores e psicólogos, identificando a infância como momento importante na vida do sujeito. Também, o pensamento médico-higienista, contribuiu para o surgimento e organização das primeiras instituições. Todavia baseava-se de forma bastante restrita num entendimento de desenvolvimento normal e de conduta das crianças e da família, denominando sua avaliação como **normal ou patológico**, incitando a possibilidade iminente de exclusão. E por fim, agrega-se a situação de uma nova necessidade, advinda de uma sociedade industrial e que modificaria consideravelmente a estrutura familiar, como cita Bujes (2001, p. 14):

As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Devemos lembrar, no entanto, que isto também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar, a conjugal, na qual pai/mãe/seus filhos passaram a constituir uma nova

norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna.

O que se percebe é que as pré-escolas surgiram não por conta de um único fator, mas sim pela congruência de mudanças políticas, econômicas e sociais. Nesse sentido, há de se indagar quais são os objetivos que norteiam esses locais e em que medida eles passam a trabalhar para alcançá-los, visto que o processo educacional baseia-se na constituição do sujeito como elemento que reproduz, mas também produz sua própria cultura, como afirma Faria (2003, p.79):

[...] as instituições de cuidado e educação das crianças pequenas promovem tanto a consolidação daquilo que os italianos chamam de “cultura da infância” (a produção dos adultos voltada para a infância, realizada nas mais diferentes instâncias: literatura, brinquedos, filmes, vídeos, músicas, teatro, mobiliário, vestuário etc.); como a consolidação da “cultura infantil” (produzida pelas crianças, entre elas, no convívio com os adultos e com o mundo adulto).

Nessa perspectiva, é entendido como fundamental considerar todas as peculiaridades presentes nesse processo, como Bujes (2001, p.21) explicita ao falar sobre a pré-escola:

[...] Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço, do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação.

Sendo o espaço de Educação Infantil, o ambiente propício para tantas descobertas e experimentações, dentre elas as possibilidades presentes na movimentação corporal, surge a seguinte indagação: Como as educadoras<sup>1</sup> utilizam os espaços do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para as práticas de movimento?

---

<sup>1</sup> O termo **Educadoras** é destinado tanto os profissionais de nível médio, quanto ao profissional de formação específica em Magistério, enquanto curso pós-médio, sendo os últimos chamados algumas vezes de professores nas instituições em que atuam.

Desse modo, a presente pesquisa pretende investigar dois temas indissolúveis: O espaço e a atividade docente, relativos ao movimento. Assim, Faria (2003, p. 70) enuncia que: [...] *A pedagogia se faz no espaço e o espaço por sua vez consolida a pedagogia.*

No município de Curitiba, dois documentos funcionam no sentido de orientar as Propostas Político Pedagógicas e de nortear o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças, com orientações sobre o movimento e a organização dos espaços. O primeiro intitula-se Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba 2006 – Educação Infantil – essa compilação de informações versa sobre a história dos CMEIs, da Educação Infantil, traz consigo excertos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, e também um indicativo dos objetivos a serem alcançados no trabalho com as crianças. O documento dividi-se em, quatro eixos norteadores: Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens e Pensamento lógico-matemático.

Assim, de modo a ser destacado, objeto privilegiado da pesquisa: o movimento, como demonstrado abaixo pelas Diretrizes Curriculares:

É no espaço de brincar que a criança desenvolve a capacidade de realizar ações conjuntas, de coordenar idéias, opiniões e o próprio comportamento com o das demais crianças. Brincando, a criança manifesta e constitui linguagens, exercita a imaginação e a função simbólica, resignificando a realidade nos momentos de fantasia, o que possibilita estabelecer relações e aprender sobre papéis sociais e os fatos que observa no mundo em que vive. A imaginação, a fantasia e a representação elevam a condição da criança para atuar sobre situações da vida real, agindo simbolicamente e encontrando respostas para sua curiosidade e necessidade de experimentar e compreender o mundo adulto. (Curitiba. 2006, p.27).

O outro documento, em concordância com o primeiro, apresenta-se como um referencial ao trabalho dos educadores, os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil 2009, e também se referem ao movimento. Os seus objetivos são:

- **Favorecer** a utilização do movimento como forma de linguagem da criança, propiciando a expressão, a comunicação e a socialização.

- **Proporcionar** à criança o conhecimento do seu corpo e de suas possibilidades de movimentação.
  - **Oportunizar** a apropriação e a ampliação de saberes sobre as manifestações da cultura infantil, por meio de práticas pedagógicas de movimento.
- (Curitiba. 2009, p.47).

Assim, esses documentos, compreendem uma forma de proporcionar ao educador um norte para que defina seus objetivos, sejam eles a longo ou curto prazo, com atividades cujo foco sejam as linguagens - entre elas o movimento -, o pensamento lógico, a socialização, e tantos outros trabalhando-os individualmente ou em grupos.

Diante do mencionado, o objetivo deste estudo é compreender como as educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Curitiba utilizam os seus espaços para as atividades de movimento. Assim, observar condições de uso dos locais e dos equipamentos - sua acessibilidade e atratividade no tocante à atividade infantil -, investigar como são vivenciados os espaços pelas crianças, suas práticas lúdico-corporais, observar quais práticas de movimentos, orientadas pelo professor, ocorrem no local, são os temas orientadores da investigação.

Nesta perspectiva, elencar considerações relevantes acerca da prática dos educadores, as quais podem posteriormente, ser instigadas como ponto de reflexão, reelaboração e atualizações contínuas, num entendimento de aproximação mútua entre o cotidiano da Educação Infantil e o conhecimento acadêmico.

## CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE ESTUDOS

### 2.1 Educação Infantil: Espaços de aprendizagens

Acerca da apropriação do conhecimento, sob a perspectiva sócio-interacionista, destaca-se a produção dos teóricos: Piaget, Vygotski e Wallon, ora com uma produção consonante, ora divergente. Todavia, de forma consensual, entendem que a interação é muito importante para a aprendizagem do sujeito e que as trocas estabelecidas entre ele e o meio ocorrem em um processo não estanque, como demonstra Felipe (2001, p.27):

As teorias sócio-interacionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Nesse contexto, é entendido que a criança necessita de cuidados, todavia, desde o nascimento é reconhecida sua **competência** na medida em que interage com seus pais e demais familiares. Nesse processo de extensão da interação, está a instituição de educação infantil, que o fará experimentar situações distintas das vividas com a sua família.

Nas ações institucionais, estão presentes o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino, que sob esse prisma constituem processos distintos que, no entanto, interagem **dialogicamente**. É na instituição de educação infantil, que estão presentes uma vasta gama de possibilidades e novos ritmos, é lá que esse movimento contínuo de dar e receber ganha amplitude. Pela figura do adulto ou de outra criança é consolidada a aprendizagem, por meio da interação.

Essa interação se dá, em geral, por um parceiro, cujo nível intelectual é diferenciado, sendo que o mais capacitado ajuda o menos habilitado na resolução do problema, o que remete ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, postulado por Vygotski (apud Machado, 1996). Nesse entendimento, o pensador enuncia a existência de dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e proximal. O primeiro refere-se ao que faz parte do sujeito, enquanto conhecimento apropriado, acumulado. E o seguinte, se transforma em possibilidade e pode vir a tornar-se real nas situações de interação social. Assim, colabora Machado (1996, p. 31): *“A ação de conhecer se dá no movimento inter e intrapsicológico, no vaivém dialético entre os parceiros: na confirmação de objetivos comuns, no confronto de idéias, na busca de soluções, na competição, na cooperação”*.

Ainda, utilizando-se das colaborações de Vygotsky, encontramos a **teoria dos conceitos**. Sendo entendido como parte integrante do processo intelectual, o **conceito** tem sua gênese a partir da interação entre sujeitos e meio, todavia, consideram-se distintos os conceitos científicos e os cotidianos. Os científicos exigem memorização, atenção deliberada e, principalmente, uma capacidade considerável de abstração. Os cotidianos, no entanto, se adquirem pela experiência direta com os sujeitos, sem planejamento elaborado ou abstração, porém consideram-se ambos demasiado importantes. Nesse entendimento, acrescenta Machado (1996, p.37):

A elaboração de conceitos pela criança irá depender da diversidade, não só quantitativa, mas, especificamente, qualitativa, das experiências interacionais que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se encontrar. Daí a necessidade de nos determos no estudo das interações que se evidenciam na instituição de educação infantil, a fim de delimitar alguns de seus elementos componentes, bem como o valor destas interações em termos de apropriação e elaboração de conceitos pela criança.

Um dos elementos que justifica a existência de instituições educacionais são as intervenções pedagógicas e a promoção de experiências interacionais educativas diversificadas. Sendo assim, há de se promover nesse ambiente um espaço

socializador que compreenda planejamento e acompanhamento. Ao professor cabe tornar-se mediador, viabilizando e auxiliando na elaboração de um arcabouço facilitador no processo aquisição de novos conceitos ao educando, proporcionando-lhe um espaço favorável às interações, num ambiente lúdico promotor de interesses e descobertas.

Considerando as variáveis presentes no cotidiano infantil, há de se destacar o espaço e suas dimensões: tamanho, altura, temperatura, material, presença de barreiras - paredes, mobiliário, biombo -, luminosidade, barulho. Essas variações muitas vezes são responsáveis por transportar o pequeno interlocutor a um mundo de imaginação, outras o instiga a aventurar-se, superar limites, vivenciar diversas coisas sozinho ou em grupo, explorar sua dimensão lúdica. Assim, considera Battini citado por Forneiro (1998, p.231):

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, 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.

Igualmente importante é entender como distintas as idéias de espaço e ambiente, que por vezes são tomadas como sinônimos. Já que o primeiro está mais relacionado a uma percepção física: objetos, materiais, mobiliário, decoração, e o segundo é um conjunto maior, que compreende tanto a **material**, quanto as relações que se estabelecem nele, seja entre as crianças ou entre crianças e adultos. Sobre essa tônica, cita Forneiro (1998, p.233):

O termo ambiente é procedente do latim e faz referência "ao que cerca ou envolve". Também pode ter a acepção de "circunstâncias que cercam as pessoas ou as coisas". De um modo mais amplo poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo o que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente "fala", transmite sensações,



evoca recordações, passa-nos segurança e inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Nesse entendimento do ambiente como promotor de sensações e que nos incita às experimentações, é necessário atentar para que ele mantenha-se seguro e adequado à atividade infantil. No entanto, não é necessário exceder e limitar as possibilidades e vivências, pois é preciso que os pequenos possam experimentar diferentes situações, materiais e arranjos feitos com o mobiliário e os equipamentos. Esses arranjos que compreendem a dimensão física do espaço, também podem ser pensados por uma perspectiva funcional, que remete diretamente à utilização, à apropriação a ser feita. Ou também, temporal, cuja organização apresenta-nos intimamente ligada à funcionalidade empregada e, ainda, em um entendimento relacional, uma vez que, por exemplo, ao comando do professor formam-se duplas, trios, grupos ou até mesmo o modo de ter acesso a sala de aula.

É preciso ressaltar também, que nas fases iniciais de desenvolvimento, as crianças necessitam manter-se visualmente conectadas à figura adulta, e os arranjos descritos por Legendre, citado por Carvalho & Rubiano (1996, p.118) podem e devem colaborar significativamente:

O *arranjo semi-aberto* é caracterizado pela presença de zonas circunscritas <sup>1</sup>, proporcionando a 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 freqüentes, tendem a evocar mais respostas destes em comparação com outros arranjos. No *arranjo aberto* há a ausência de zonas, geralmente havendo um espaço central vazio. As interações entre crianças são raras, as quais tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo. Afora esta tendência, as crianças se espalham pela sala, com deslocamentos freqüentes. No *arranjo fechado* há a 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 crianças.

---

<sup>1</sup> Zonas Circunscritas são áreas espaciais bem delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo etc. A característica primordial destas zonas é a circunscrição ou fechamento, portanto, um aspecto topográfico. Carvalho & Rubiano (1996, p.118).

Assim, é possível perceber que as maiores possibilidades de interação entre as crianças e as mais significativas entre elas e os adultos ocorrem nos arranjos denominados de semi-abertos.

Nas propostas para organização dos espaços, é fundamental que o professor proporcione um ambiente motivante, um lugar seguro e estimulante promove uma sensação de confiança, estimulando a criança explorar e conseqüentemente desenvolver-se. Da mesma maneira faz-se importante considerar as dimensões dos espaços, para que ao mesmo tempo em que se realizem atividades coletivas haja oportunidade de ausentar-se delas.

É possível notar, diante do exposto, que o espaço é elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem, entretanto, só passa a ser considerado como componente fundamental, curricular, na medida em que os professores participam da **tomada de posse** desse elemento. Nesse entendimento, passa de uma variável dada – pois compreendia-se que era necessário adaptar-se a ele – para a parte integrante de um projeto formativo, sendo chamada por Forneiro (1998, p. 237), de terceira etapa:

Uma terceira etapa na qual o espaço passa a fazer parte substantiva do projeto formativo: transforma-se em uma das variáveis básicas do projeto. Essa terceira fase produziu-se fundamentalmente na etapa da Educação Infantil. O espaço já não é *lugar* onde se trabalha, nem tampouco é somente um *elemento facilitador*, mas constitui um fator de aprendizagem. O espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos e constam como tais do projeto de formação do professor.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que os professores devem investigar sobre esse importante **fator de aprendizagem** e entendê-lo como fundamental. Nessa compreensão, estudos feitos por Carvalho e Rubiano (1996) demonstram que as atividades realizadas pelas crianças estão intimamente ligadas ao ambiente e a disposição espacial, entretanto, não existem modelos fixos e pré-definidos a respeito de um lugar ideal, o que se pretende é manter o foco sobre o espaço e compreendê-

lo sob a dimensão do desenvolvimento e possibilidades que algumas vezes são tolhidas dos pequenos pelo simples fato de serem pouco exploradas e mantidas como pano de fundo à execução das atividades cotidianas.

Sendo assim, outro quesito a ser explorado é com relação à avaliação, uma vez que o espaço é entendido como componente curricular, se torna passível de se questionar como e quem o avalia. Parafraseando Forneiro (1998) alguns elementos podem ser sugestionados no processo avaliativo, como os elementos condicionantes e estruturais - condições arquitetônicas, clima, recursos disponíveis, espaços de uso coletivo e restrito. Também, os critérios levados em consideração na organização do espaço aproximam-se da perspectiva, do modelo educativo adotado, muito ligado à concepção de ensino do local, como explica Zabalza, citado por Forneiro (1998, p. 249):

A forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui, por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo (...) A forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos (as).

Assim, é necessário, também que as atenções estejam voltadas a todas as áreas educativas, inclusive ao ambiente externo, que por vezes, é tomado como lugar de extravasar as energias que comumente são contidas na sala de aula, destituindo-o de intencionalidade educativa.

Esse cenário rico de possibilidades, geralmente dá lugar as brincadeiras, sejam elas com materiais e brinquedos, nos equipamentos como balanços ou trepa-trepa, ou mesmo um faz-de-conta, em que as atitudes e regras propostas pela criança vão ajudá-la a entender a si mesma, seus colegas e significar o nosso diversificado acervo cultural.

Nessa perspectiva, são sugeridos alguns passos por Filgueiras e Freyberger (2001, p.16-17) referentes ao planejamento e uso do **Parque**, mas que, no entanto, podem estender-se as outras áreas, sejam elas internas ou externas:

1. Definição de metas e objetivos; 2. Avaliação qualitativa do espaço; 3. Observação do uso do espaço pelas crianças; 4. Definição de horários, grupos e momentos de rotina; 5. Seleção de materiais e formas de utilização; 6. Definição de regras e atitudes do professor.

De forma destacada está a função do professor, que é o responsável pela percepção de todos esses elementos, todavia, ele pode e deve promover junto com as crianças o processo de melhoria, tornando-as co-autoras do processo de seleção de materiais, de sugestão para utilização dos espaços e recursos, da elaboração das rotinas e normas e, por fim do processo avaliativo. Lembrando, também, da necessidade da participação efetiva de gestores e, na medida do possível, da comunidade.

Todos esses fatores aliam-se à eleição de prioridades e necessidades, à criatividade, aos valores, ideologias, troca de experiências, metodologia, em um processo contínuo de comprometimento com a tríade: desenvolvimento – ensino – aprendizagem e a preocupação em incidir, personalizar e transformar o ambiente, tornando-o reconhecidamente melhor.

## 2.2 O Movimento nos Espaços da Educação Infantil

Sob o entendimento de que os sujeitos constroem seus conhecimentos por meio da interação com o meio, é possível perceber o desenvolvimento do movimentar-se infantil, seja nas relações que são estabelecidas para compreender a cultura - para apropriar-se do conhecimento historicamente produzido pela humanidade -, seja para dominar objetos ou desfrutar de atividades lúdicas e de lazer.

O movimento na infância apresenta-se como **matriz fundamental**, é por meio dele que se percebem primariamente, o desenvolvimento da autonomia e a noção de identidade, nas fases iniciais de desenvolvimento é possível perceber que a ação motora precede a ação cognitiva.

Nesse sentido, Filgueiras (2002, p.11) diz que: *“Pelo movimento a criança conhece mais sobre si mesma e sobre o outro, aprendendo a se relacionar. O movimento é parte integrante da construção da autonomia e identidade, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras que a criança desenvolve ao longo da primeira infância”*.

Acerca da perspectiva de Piaget, parafraseando Filgueiras (2002, p.11) desde que a criança nasce ela já possui um tipo de inteligência, anterior a linguagem, essa primeira manifestação é a inteligência motora, isso ocorre graças à bagagem genética, representada pelos movimentos reflexos. Na medida em que as interações com o meio vão ampliando-se e tornando-se diversificadas há o desenvolvimento de uma inteligência denominada **sensorio-motora**, que por sua vez, garantirá um gradativo repasse dos movimentos reflexos aos movimentos intencionais.

Assim, é necessário promover para a criança pequena um ambiente repleto de estímulos, que o instigue a elaborar novas formas de comportar-se, movimentar-se. Dessa forma, é recomendável que o educador proporcione desafios, o que não exige necessariamente uma modificação constante do ambiente, mas incentivar os pequenos a resolver as mesmas situações de maneiras diversas. Frente às novas necessidades haverá novas adaptações, o que promove ganho significativo ao seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Também, sobre o movimento e a criança Filgueiras (2002, p.12), citando Wallon, considera:

Wallon fala da afetividade e da socialização da criança. Para ele o movimento tem primeiro uma função expressiva. A interação entre o bebê e os adultos se dá por uma intensa troca afetiva comunicada por gestos e expressões faciais. Mais tarde o movimento passa a ter uma função instrumental: conhecer e explorar o mundo físico.

Sob uma análise biológica, Wallon destaca duas funções presentes no movimento, e mais propriamente ditas, na atividade muscular, as funções **tônica** e **cinética**. A primeira relacionada à tensão, ao tônus muscular, ligada à postura corporal. E a seguinte, que diz respeito ao processo que antecede a dinâmica do

movimentar-se, com o recrutamento de unidades motoras, encurtamento e estiramento de fibras musculares e impulsos do sistema nervoso. Entretanto, ao movimentarmos, essas duas funções co-existem e demandam um importante gasto energético, sendo bastante difícil manter por período de tempo longo uma mesma posição. Filgueiras (2002, p.13).

Se considerarmos tal proposição ao processo de ensino-aprendizagem, rapidamente nos remeteremos às situações em que as crianças ao serem direcionadas a uma atividade em que tenham que permanecer sentadas ou paradas em fila de pé, rapidamente tomarão outras formas de posicionar-se ou mesmo se movimentarão pelo ambiente. Desse modo, permanecer mesmo que parado, constitui uma necessidade energética que por vezes torna-se amplamente requisitada. Outra consideração acerca da afirmativa pode ser relacionada como empecilho ao aprendizado, em que diversas vezes o educador preocupa-se em manter os pequenos sentados e observando-o como garantia de que os conhecimentos por ele repassados possam ser apreendidos, o que então compreenderemos que nem sempre é verdadeiro.

Muitas vezes também, os adultos, se sentem grandemente incomodados em ficar em uma mesma posição e mantendo a atenção, o que difere é o nosso entendimento das regras e normas sociais que nos impedem de nos movimentarmos livremente em determinados momentos. Todavia, no ambiente de ensino-aprendizagem essa barreira pode e deve ser transposta, podendo ser utilizada no sentido inverso e transformada em um recurso pedagógico, com o desenvolvimento de estratégias que a contemple, em prol de integrar as funções intelectivas e corporais.

Diante da importância concebida pelo planejamento para a Educação Infantil, e mais especificamente, para um trabalho com o movimento, Garanhani (2004, p.27) sugere três eixos norteadores:

- 1. Autonomia e identidade corporal** – implica aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil.

**2. Socialização** – sugere a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social.

**3. Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis** – envolve a aprendizagem das práticas de movimentos corporais que constituem a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida.

Assim, a pesquisadora ressalta que em determinados momentos uma ou outra diretriz pode tornar-se mais expressiva, contudo deve-se primar para um trabalho onde elas possam integrar-se.

O movimento na Educação Infantil apresenta-se como proposta em construção, não podendo ser objetivada uma forma ideal, ou ao contrário, incorreta de conceber o tema. No entanto, algumas questões podem ser priorizadas, como: **a diversificação dos movimentos de locomoção, de manipulação, de equilíbrio estático, dinâmico, as trocas de bases de apoio** e tantas outras que ao longo do processo surgirão e que também poderão fazer relação com a noção espacial das crianças, com o movimentar-se mudando de direção, o desenvolvimento de estratégias individuais e coletivas.

Nesse processo, alguns cuidados devem ser observados, como recomenda Filgueiras (2002, p.15):

O sistema motor humano caracteriza-se pela capacidade de alcançar uma mesma ação por meios de diferentes movimentos, por isso não se deve insistir em ensinar à criança, principalmente no início do processo de aprendizagem, um gesto único tido como a técnica mais adequada para resolver aquele desafio. O excesso de ênfase do educador na consistência dos movimentos através da repetição de gestos-modelo pode resultar na aprendizagem de movimentos estereotipados com pouca adaptabilidade.

Desse modo, mais importante que encontrar um modo mais eficiente de executar determinada tarefa é propor desafios para que ela seja feita de várias maneiras diferentes, enriquecendo grandemente o acervo motor infantil com soluções e respostas diversificadas às várias situações.

Uma preocupação bastante presente, é a possibilidade de a criança machucar-se, o que muitas vezes também aparece como empecilho ao trabalho com movimento. Nesse caso, parafraseando Filgueiras (2002, p.17), entendemos como a pesquisadora que muitas vezes esses medos de que as crianças caiam, se ralem ou se trombem normalmente não são reais, mas lembramos que esse errar faz parte do processo, e é papel do educador elaborar estratégias, pensar em subdividir os grupos e principalmente, promover um ambiente que seja o mais seguro possível à prática de atividades. Também, cabe encorajar as crianças em suas tentativas, indicar caminhos sem mostrar a **forma correta**, valorizar suas descobertas, abrindo para o grande grupo, por exemplo, as estratégias individuais. Esse entendimento, quando interiorizado pelos educadores, colabora grandemente para um projeto pedagógico cujo movimentar-se na infância é priorizado.



## CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 3.1 Autorização da pesquisa

Antes de iniciar a investigação, propriamente dita, procurou-se apoio na literatura sobre proposições relevantes, no sentido de revisar o estudo sobre o espaço, a criança e o movimento, maximizando o momento da observação.

Assim, para a escolha do local de pesquisa, foi encaminhado Projeto, com as devidas intenções de investigação ao Departamento de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba, solicitando a indicação de um CMEI, cujo trabalho com as atividades de movimento tivessem destaque.

Um mês mais tarde, recebeu-se a indicação do CMEI Primavera<sup>2</sup>, localizado no bairro Rebouças, e a turma de Pré-escola, segundo recomendação da equipe pedagógica da instituição, nosso objeto privilegiado de observação. Contudo, a pesquisa não pode ser de pronto iniciada, já que Curitiba teve todas as modalidades de ensino paralisadas por conta do surto de Gripe A<sup>3</sup>. Desse modo, a cada semana que se iniciava era necessário aguardar o pronunciamento das autoridades para reiniciar ou não as atividades. Esse momento foi dedicado a redação de textos que compõem o trabalho.

Passado esse momento, foi agendada visita com o Pedagogo da Instituição para explanação acerca do pesquisado, também foram entregues nesse dia um Projeto impresso e as Solicitações da autorização para pesquisa com os educadores, alunos e gestores. A reunião com a Diretora do CMEI aconteceu dez dias mais tarde, além de explanadas as intenções, foram definidos os dias de observação e solicitado que uma breve explanação fosse feita aos educadores, no sentido de cooperarem com a pesquisa.

Para melhor compreensão do processo de aceitação da pesquisa, organizou-se o Quadro 1, com o intuito de visualização do tempo decorrido nessa fase:

---

<sup>2</sup> **Primavera** refere-se ao nome fictício dado ao Centro Municipal de Educação Infantil no qual a presente pesquisa foi realizada.

<sup>3</sup> Gripe A / H1N1 – *influenzavirus A* causador da gripe suína em humanos, responsável pela epidemia mundial ocorrida em 2009, e pela paralisação das atividades em grande parte das regiões brasileiras, incluindo o Sul do país.

Quadro 1 – Processo de aceitação de pesquisa

<b>Atividade Realizada</b>	<b>Data</b>
Contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) – Encaminhamento do Projeto de Pesquisa ao setor de Educação Infantil.	11/07/09
Explanação do Projeto de Pesquisa à SME.	10/08/09
Indicação pela SME do CMEI a ser pesquisado.	16/08/09
Reunião com o pedagogo do CMEI Primavera.	01/09/09
Reunião com a Diretora do CMEI Primavera.	11/09/09

Fonte: OLIVEIRA, 2009.

Assim, do contato inicial com a SME, para o encaminhamento do projeto com as proposições a serem pesquisadas, à reunião com a diretora do CMEI Primavera, decorreram-se dois meses, durante esse período foram mantidas conversas com o Departamento de Educação Infantil da SME, em que se fizeram explanações sobre o projeto e a seleção do local a ser pesquisado.

### 3.2 A caracterização do CMEI Primavera

O atual Centro Municipal de Educação Infantil Primavera, funciona em um espaço locado desde 2005 e encontra-se na região Central de Curitiba, no bairro Rebouças, com uma área equivalente a aproximadamente 1.683 m<sup>2</sup>, contemplando espaços internos e externos.

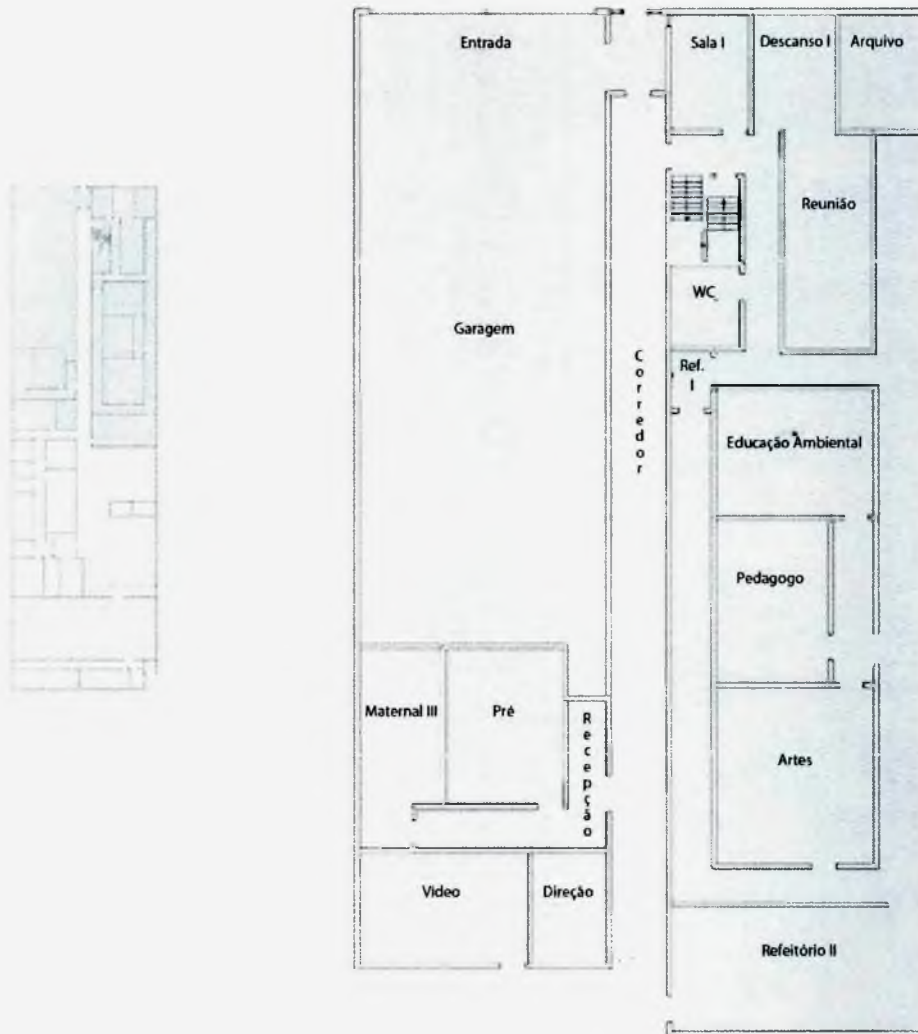
Inicialmente, o intuito era atender aos filhos dos Servidores conveniados à Prefeitura Municipal de Curitiba, no entanto hoje é destinado à comunidade de modo geral. O CMEI tem capacidade para 125 crianças, organizadas em seis turmas: Berçário I e II, Maternal I, II, III e Pré-escola. Cada uma das turmas possui uma sala exclusiva, como também salas de artes, sala de educação ambiental, sala de vídeo e biblioteca, sendo as últimas, de uso comum.

Há no CMEI três cozinhas, uma funciona como lactário, outra para as crianças maiores e a última para funcionários. O refeitório coletivo das crianças está organizado para os momentos pré-determinados segundo escala. São nove banheiros, sendo quatro para funcionários e os demais para as crianças. Ainda, um espaço com uma bancada e cuba com chuveiro para o Maternal I.

Também, uma sala de reuniões, a sala da direção, a sala do pedagogo, uma sala de estudo para os funcionários, um almoxarifado e uma sala de descanso. Nos fundos da Unidade funcionam uma lavanderia, sala de materiais e depósito. No espaço externo, há um pátio semi-coberto, um parquinho e uma quadra poliesportiva.

Para melhor compreensão da descrição do contexto abordado seguem layouts da estrutura física do CMEI Primavera. A Figura 1 - à esquerda: se refere ao piso térreo em sua totalidade, entretanto devido à grande extensão será analisado nas figuras seguintes em duas seções: **seção anterior** e **seção posterior**. A primeira será demonstrada pela Figura 1 à direita, e a seguinte, pela Figura 2 também à direita. Sendo o CMEI Primavera, composto por dois pisos, a Figura 3 demonstrará o andar superior:

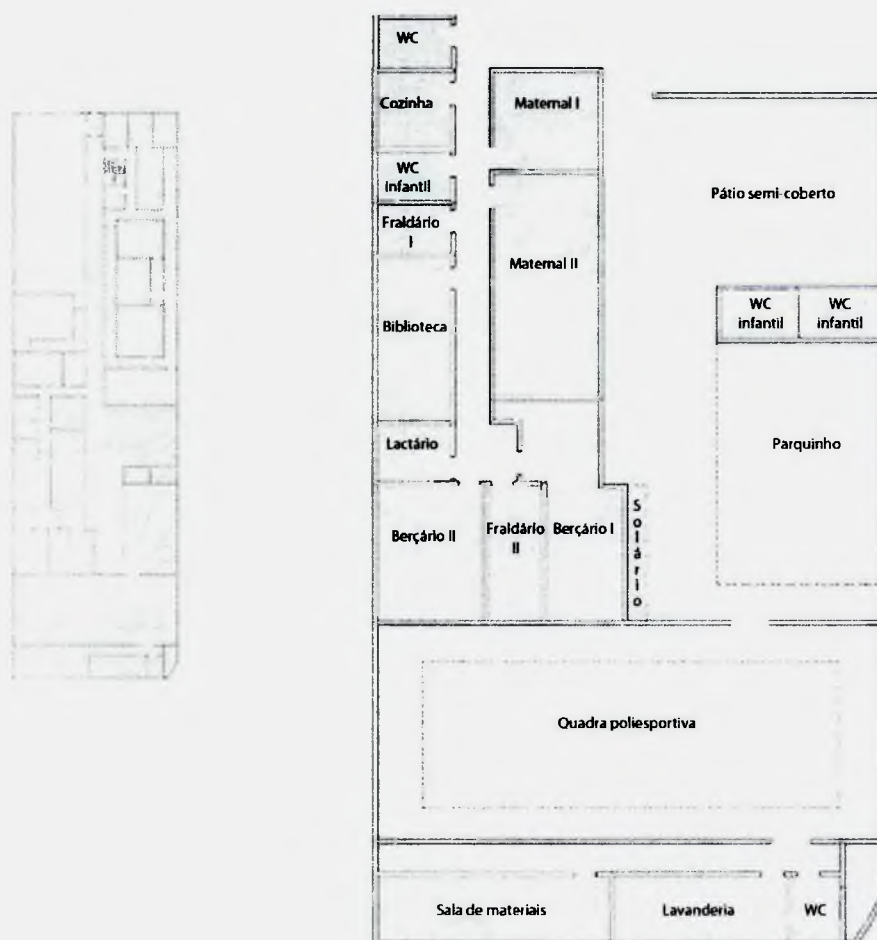
Figura 1 – Layout CMEI – Térreo, seção anterior



A seção anterior demonstra a área única de entrada, garagem, salas dos gestores e algumas das áreas de uso comum e exclusivo, assim como o corredor

que tangencia toda a extensão da construção até a quadra. Sendo a última, melhor visualizada na figura 2, a seguir:

Figura 2 – Layout CMEI – Térreo, seção posterior



A seção posterior compreende as áreas para as atividades externas, nela estão os Pátios, o Parquinho e a Quadra Poliesportiva, além da maior parte das salas de aula de diferentes faixas etárias.

Já o piso superior, compreende menos espaços, sete ao todo, e poderá ser visualizado pela figura 3:

Figura 3 – Layout CMEI - Andar superior



Ao que se pode perceber o CMEI Primavera possui uma área bastante significativa, espaços externos amplos e salas adequadas à equipe pedagógica e momentos de planejamento. Alguns desses locais serão alocados em grupos de acordo com suas especificidades, segundo a seguinte classificação:

1. **Áreas Exclusivas:** Salas de aula de cada uma das turmas do CMEI, Solário;

2. **Áreas Coletivas Internas:** Sala de vídeo, Sala de artes, Sala de educação ambiental, Biblioteca, Refeitório II, Lactário, Fraldários I e II, Banheiros;
3. **Áreas Coletivas Externas:** Pátio semi-coberto, Parquinho, Quadra poliesportiva, Pátio Descoberto;
4. **Áreas de Funcionários:** Recepção, Sala da direção, Sala do pedagogo, Sala de reuniões, Sala de estudos, Salas de descanso I e II, Refeitório I, Cozinha, Banheiros;
5. **Áreas de Materiais:** Almojarifado, Lavanderia, Sala de materiais, Depósito.

Dessa forma, serão apresentadas por meio de imagens, fotos que melhor demonstram algumas das áreas representadas acima. Iniciaremos pela Área de Funcionários, que podem ser visualizada na foto abaixo:

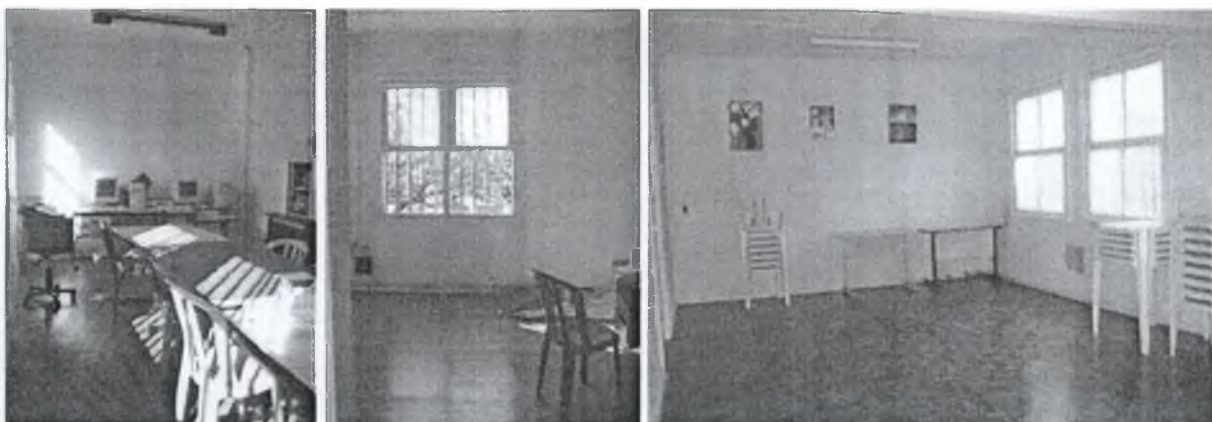


Foto: Oliveira, da esquerda para direita: **Sala de Estudos (piso superior)**, **Sala de Descanso II (piso superior)**, **Sala de Reuniões (piso térreo)** do CMEI Primavera (1), 2009.

A Sala de Estudos compreende uma extensão de mesas ao centro, materiais alocados em um armário e computadores, mantêm-se com o silêncio adequado ao planejamento já que se localiza no piso superior, assim como a Sala de Descanso II, ao lado, de tamanho reduzido com a presença somente de mesa e cadeira. A Sala de Reuniões, no piso inferior da Unidade, é um espaço amplo, com mesas e



cadeiras plásticas, compreende as atividades de Artes da Associação de Pais nas terças-feiras pela manhã, no restante dos dias não se tem atividades no local.

Na seqüência teremos imagens das Áreas Coletivas Internas, conforme nos mostram a foto 2:



Foto: Oliveira, da esquerda para direita: ***Sala de Vídeo, Sala de Artes, Sala de Educação Ambiental*** (2), 2009.

Localizadas no piso térreo do CMEI Primavera.

A Sala de Vídeo, na seção anterior da Unidade, possui dois televisores e dois aparelhos DVD, há um espaço onde são alocados colchonetes e um tapete de borracha no chão. Já a Sala de Artes é composta ao centro por uma extensão de mesas e cadeiras de tamanho reduzido, há também um armário para a guarda de materiais. Na Sala de Educação Ambiental temos um quadro negro, uma fileira de carteiras e materiais selecionados à natureza da atividade, apresenta-se com trabalhos realizados pelos alunos em toda a sua extensão.

As imagens da foto 3 nos mostram as Áreas Coletivas Internas:





Foto: Oliveira, da esquerda para direita: **Biblioteca, Refeitório** (3), 2009.  
Localizadas no piso térreo do CMEI Primavera.

Na Biblioteca do CMEI Primavera os livros encontram-se em estantes fixas na parede, há um tapete de borracha no chão e travesseiros. Fantasias cuidadosamente confeccionadas encontram-se em uma arara na entrada deste local.

O Refeitório tem um espaço amplo com cadeiras e mesas adequadas ao tamanho das crianças, há uma fileira de mesas onde o alimento é servido ou colocado para que se sirvam, dependendo da habilidade dos pequenos. Esse local funciona com uma escala entre as seis turmas e o cardápio semanal é afixado na parede externa.

As imagens da foto 4, mostram três das Áreas Coletivas Internas:



Foto: Oliveira, da esquerda para direita: **Fraldário I, Lactário II, Banheiro Infantil** (4), 2009.  
Localizadas no piso térreo do CMEI Primavera.

A Unidade possui dois Fraldários, ambos de tamanhos reduzidos, entretanto com materiais armazenados em recipientes plásticos, devidamente identificados e alocados em prateleiras. O Fraldário I serve aos Berçários I e II. Também se encontram no CMEI Primavera um Lactário com pias, fogão, refrigeradores, esse espaço é mantido limpo e organizado, assim como os Banheiros Infantis que possuem mobiliário reduzido e se encontram tanto na região externa quando interna da Unidade, mantendo constante assepsia.

A seguir, visualizaremos as Áreas Coletivas Externas, nas imagens da foto 5:



Foto: Oliveira, da esquerda para direita: **Pátio semi-coberto, Pátio descoberto** (5), 2009.  
Localizadas no piso térreo do CMEI Primavera.

O Pátio semi-coberto é um espaço amplo, e compreende uma região com um extenso banco lateral, mais ao fundo temos mesas e cadeiras para as crianças, e uma quantidade bastante grande de materiais como bambolês, bolas e brinquedos separados por temas em caixas plásticas. Ao lado temos pias e banheiros. O Pátio descoberto é uma área sem mobiliário, com calçamento de blocos de concreto e uma árvore no centro, localiza-se em frente ao Parquinho, sendo o último integrante também das Áreas Coletivas Externas e podendo ser visto nas imagens da foto 6:



Foto: Oliveira, da esquerda para direita: **Quadra Poliesportiva, Parquinho** (6), 2009.  
Localizadas no piso térreo do CMEI Primavera – seção posterior.

A Quadra Poliesportiva é de cimento e possui demarcações no chão, lá também são alocados alguns materiais grandes de plástico resistente e bancos de madeira. No Parquinho temos um grande mobiliário composto de madeira, cordas e plástico resistente, que permanece em cima de uma caixa de areia, rodeada por pneus coloridos e um cercamento, seu acesso é feito por um pequeno portão.

As imagens da foto 7 nos mostram as Áreas Exclusivas:





Foto: Oliveira, da esquerda para direita: **Berçário I, Berçário II** (7), 2009.  
Localizadas no piso térreo do CMEI Primavera.

O Berçário I possui abundante iluminação, uma região externa denominada Solário, também berços e um tapete de borracha, em ambos os Berçários há a presença de elementos coloridos. No Berçário II há um televisor, materiais em caixas plásticas, um cabide de madeira para alocar mochilas, prateleiras e armário organizando o local, há também um pequeno portão que impede a saída dos pequenos. Adiante, veremos a Área Exclusiva do Maternal nas imagens da foto 8:



Foto: Oliveira, da esquerda para direita: **Maternal I, Maternal II, Maternal III** (8), 2009  
Localizadas no piso térreo do CMEI Primavera.

As salas exclusivas do Maternal I, II e II possuem ventiladores de teto, cabides identificados com fotos, desenhos ou nomes para mochilas, materiais alocados em recipientes plásticos e mobiliário adequado à demanda.

A seguir, imagens da Área Exclusiva da Pré-escola, nas imagens da foto 9:



Foto: Oliveira, **Sala de Aula da Pré-escola** (9), 2009  
Localizadas no piso térreo do CMEI Primavera – seção anterior

Na Sala da Pré-escola, assim como algumas das demais, alternam-se momentos da disposição com carteiras e cadeiras para atividades com papel, tinta, lápis, massinha, entre outros; e momentos com colchonetes, em geral para o horário do sono após o almoço.

Os materiais são alocados em caixas ou potes plásticos, sendo que cada aluno possui alguns materiais exclusivos e esses são identificados com seu nome. Há também um quadro negro, um espaço na parede com uma tabela para o controle de medicações e anotações importantes. Nos cabides para mochilas estão os nomes das crianças, assim como nas suas cadeiras. Um espelho está afixado na parede, assim como pequenos quadros negros próximos ao chão.

Cada uma das turmas possui dois educadores que as acompanham, há também outros educadores que permanecem com a turma nos momentos de permanência dos educadores regentes. Nesse dia, em geral, a atividade é diferenciada utilizando-se das Salas Coletivas Internas. Já os regentes se dedicarão

juntos ao planejamento das atividades na Sala de Estudos, no piso superior da Unidade.

### 3.3 Os instrumentos

Os instrumentos elaborados para coleta de dados nas observações no CMEI Primavera, na turma de Pré-escola, previram a **Coleta de Imagens** e a **Observação**. Dessa forma procurou-se, além de caracterizar os espaços do CMEI, registrar os momentos das práticas de movimento pelas crianças.

Assim foram previamente definidos os dias e períodos em que a atividade aconteceria, como mostra o quadro 2:

Quadro 2 – Cronograma de observação da Pesquisa: Utilização dos espaços de um Centro Municipal de Educação de Curitiba – Paraná.

Data	Período	Tempo
15/09/09 (terça-feira)	Manhã	4 horas
16/09/09 (quarta-feira)	Tarde	4 horas
17/09/09 (quinta-feira)	Tarde	4 horas
22/09/09 (terça-feira)	Integral	8 horas
23/09/09 (quarta-feira)	Tarde	4 horas
29/09/09 (terça-feira)	Manhã	4 horas
30/09/09 (quarta-feira)	Tarde	4 horas

Fonte: OLIVEIRA, 2009.

A definição dos dias e horários foi sugerida pela diretora e pela pesquisadora, adequando-se a pesquisa ao calendário da Instituição. Desse modo, acompanhou-se a turma durante todo o período descrito, por meio de **observação participante** – que compreende um grau de participação do observador, na medida em que não se faz possível manter-se próximo das crianças sem que algumas delas peçam opiniões, mostrem suas habilidades ou mesmo façam demonstrações de afeto.

Os registros foram, em grande parte, realizados após os períodos de permanência com a turma. Nesse momento, quando possível, eram feitas poucas anotações e na maioria das vezes, estas, utilizavam-se de códigos que posteriormente eram transcritos.

Também, no transcorrer da pesquisa e, segundo o Quadro 2, surgiu a necessidade de observar de modo integral a rotina das crianças na Unidade, desde a sua chegada até o retorno para casa. A idéia foi de pronto aceita e enriqueceu sobremaneira a pesquisa.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Reunidas as informações coletadas nas fases anteriores, por meio de observações das cenas da prática pedagógica e da captura de imagens do cotidiano infantil, foram empreendidos esforços com o intuito de aproximar-se de uma análise acerca das práticas de movimento comumente ocorridas na turma de Pré-escola.

Desse modo, para que se pudessem inferir considerações referentes à utilização do espaço para atividades de movimento no CMEI, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: Quais espaços do CMEI Primavera oportunizam as atividades de movimento? Como são vivenciados os espaços do CMEI Primavera que oportunizam atividades de movimento para as crianças da Pré-escola?

### 4.1 Quais espaços do CMEI Primavera oportunizam atividades de movimento?

Inicialmente, é preciso ressaltar que ao falarmos dos espaços que possibilitam as atividades de movimento pensaremos nos locais para práticas coletivas e que alocam integralmente o grupo da Pré-escola. Essa diferenciação se faz necessária na medida em que para a criança qualquer espaço ou objeto pode tornar-se lúdico e atrativo ao movimento, a exemplo disso pode-se notar, não raro, um banco de praça tornar-se um trepa-trepa ou um objeto qualquer ser lançado para o alto porque se transformou em um avião. Nessa medida, o intuito é, dentre os locais anteriormente apresentados na caracterização do CMEI Primavera, destacar os que possibilitam o movimentar coletivo.

Assim, nas Áreas Coletivas Externas visualizaremos por meio de imagens, quatro possibilidades grandemente significativas, a começar pelas imagens da foto 10, que mostra o Pátio semi-coberto:





Foto: Oliveira, **Pátio semi-coberto** (10), 2009  
Localizado no piso térreo do CMEI Primavera

O Pátio semi-coberto é um espaço amplo que permite alocar muitos alunos ao mesmo tempo. Com chão de material liso, permite fácil deslocamento das crianças e ao mesmo tempo, bancos em sua lateral, para que possam ausentar-se das atividades, descansar sentados ou ainda, fazer parte da brincadeira. Neste espaço também estão presentes bolas, arcos e outros materiais dessa natureza, que viabilizam atividades de movimento não só neste local, mas em outros, conforme veremos. Também é uma opção em dias de chuva fraca, visto que se trata de um pátio semi-coberto e tem sua lateral aberta. Se necessário, para ampliação do espaço, as mesas e cadeiras poderão ser agrupadas mais ao fundo.

A seguir, as imagens da foto 11, com vistas lateral e frontal do Parquinho:

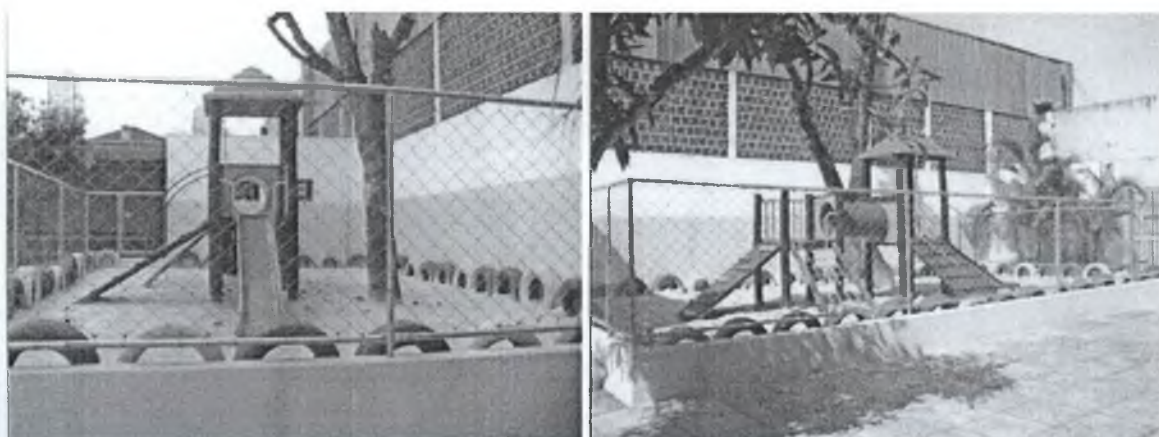


Foto: Oliveira, **Parquinho**(11), 2009  
Localizado no piso térreo do CMEI Primavera

O Parquinho é um elemento recente no CMEI Primavera, durante as observações realizadas iniciaram-se pequenas visitas com todas as turmas no sentido de ambientá-las ao novo espaço. Ele é composto por um mobiliário de madeira corda e plástico resistente, que permite que a criança suba com alguns obstáculos e desça por um escorregador ou pelos mesmos caminhos, ele apresenta-se cercado por grades e um portão limitando a entrada, também há pneus coloridos em sua extensão, o que o torna mais seguro. Há ainda um tronco de árvore, e o seu piso é preenchido com areia, o que viabiliza uma diferenciação dos demais espaços. Dessa forma, tanto se pode trabalhar com os materiais fixos quanto levar mais elementos para compor as atividades.

Nas imagens da foto 12 visualizaremos a Quadra Poliesportiva:



Foto: Oliveira, **Quadra Poliesportiva (12)**, 2009  
Localizado no piso térreo do CMEI Primavera

A Quadra Poliesportiva é o espaço mais extenso de todo o CMEI, permite uma ampla movimentação infantil. Com piso de cimento, possui linhas demarcatórias, ainda que bem desgastadas no chão, e alguns materiais de plástico resistente não em perfeitas condições, mas que permitem às crianças poder entrar ou escalá-los. Também, encontram-se no local bancos de madeira facilitando o descansar ou ausentar-se momentaneamente.

A foto 13 demonstra o Pátio descoberto:



Foto: Oliveira, **Pátio descoberto** (13), 2009  
Localizado no piso térreo do CMEI Primavera

O Pátio descoberto é uma área menos extensa que a quadra, mas que também possibilita diversas atividades no ambiente externo, não possui mobiliário, exceto uma árvore ao centro dos blocos de concreto no chão o que não impossibilita que materiais sejam levados até lá para compor uma brincadeira.

Os quatro espaços anteriormente citados foram elencados tanto pelos gestores quanto pelos educadores como intencionalmente pensados para as práticas externas e de movimento. Assim, também os entendemos, entretanto, alguns espaços internos, também nos parecem bastante significativos quando se tratam de atividades de movimento. Neste caso, mostraremos nas imagens da foto 14 a Biblioteca:





Foto: Oliveira, **Biblioteca** (14), 2009.  
Localizado no piso térreo do CMEI Primavera.

Além do acervo da Biblioteca do CMEI Primavera, esse espaço altamente atrativo e colorido, compreende dimensões muito similares as da sala de aula da Pré-escola, neste caso, imagina-se a possibilidade de aliar o movimento ao mundo das histórias, nos livrinhos na estante, e também, utilizar da mesma forma as fantasias confeccionadas e disponíveis nesse local.

A sala de aula mencionada, e que acreditamos, compreende também um espaço de movimento que será mostrado na foto 15:



Foto: Oliveira, **Sala de Aula da Pré-escola** (15), 2009.  
Localizado no piso térreo do CMEI Primavera.

Na Sala da Pré-escola, assim como alguns outros locais fechados, nos parece mais difícil imaginar o desenrolar de atividades de movimento, visto que as dimensões são reduzidas e comumente há mesas, cadeiras, o espaço para o material dos alunos, do professor, entre outros. No entanto, apesar da realidade observada se referir a um pequeno espaço, que por vezes é insuficiente frente à demanda, ele passa a ser considerado visto que é o local de maior permanência dos alunos e, também, algumas peças do mobiliário podem ser melhor alocadas para que se otimize algumas atividades.

A foto 16 refere-se à Sala de Reuniões:



Foto: Oliveira, **Sala de Reuniões** (16), 2009.  
Localizado no piso térreo do CMEI Primavera.

A Sala de Reuniões tem dimensões bastante privilegiadas, o que comparativamente significaria dizer que mede praticamente duas vezes o tamanho da Sala de aula da pré-escola. Tem pouco mobiliário e o chão é de material liso, sendo assim ambos permitem uma vasta gama de possibilidades e o espaço pode tornar-se uma boa opção em dias de chuva forte, quando é necessário abrigar-se em local totalmente coberto, e ainda por conta de ser uma área circunscrita permite um melhor contato visual entre as crianças e entre educadores e crianças.

Assim, objetivou-se nessa seção elencar sete locais possíveis às práticas de movimento, o que não significa dizer que todos esses espaços estão, no momento atual, sendo utilizados para essa finalidade e por esse motivo surge a necessidade de responder a pergunta, a seguir:

#### 4.2 Como são vivenciados os espaços do CMEI Primavera, que oportunizam atividades de movimento para as crianças da Pré-escola?

Dentre as diversas atividades de movimento observadas no CMEI Primavera, algumas delas foram registradas, como demonstram as imagens que seguem. Em grande parte se referem a experimentação de objetos construídos e ao momento de catarse pela imobilidade sugerida na sala de aula pela conformação do mobiliário de mesas e cadeiras.

As imagens da foto 17 nos mostram a Brincadeira da Borboleta:



Foto: Oliveira, **Brincadeira da Borboleta** (17), 2009.  
Pátio Descoberto do CMEI Primavera.

Registrada no Pátio Descoberto, a assim chamada Brincadeira da Borboleta, compôs a fase inicial de construção do brinquedo, cujo desenho da borboleta era



repassado as crianças para que colorissem. Feito isso, juntou-se um palito de churrasco a figura, para que esse desse suporte a ela. Terminada essa fase, as crianças de posse do seu brinquedo, foram levadas a experimentá-los, assim correram pelo pátio, interagindo com seus colegas e conversando com o objeto em suas mãos. A educadora os observava zelando por sua segurança e intervindo quando necessário. Assim, o objetivo era experimentar o material construído, o que transcorreu por alguns poucos minutos.

Outras atividades da mesma natureza também foram observadas em dias subseqüentes, como a Brincadeira do Pé-de-Lata, conforme nos mostram as imagens da foto 18:



Foto: Oliveira, **Brincadeira do Pé-de-Lata** (18), 2009.  
Pátio Semi-coberto do CMEI Primavera.

A atividade demonstrada também foi composta pela fase de construção, em que as crianças decoraram e enfeitaram suas latas. E, após deixá-las secar

experimentaram-nas no pátio semi-coberto. Como não havia um material para cada uma delas, o material foi revezado de forma bastante organizada e as crianças experimentaram movimentar-se na base instável coordenando seus movimentos de braços e pernas. Pôde-se ver a satisfação com a brincadeira em seus semblantes.

Também foram realizadas brincadeiras de roda, e a exemplo disso teremos as imagens da foto 19, como se pode visualizar a seguir:



Foto: Oliveira, **Brincadeira do Escravos de Jó** (19), 2009.  
Pátio Semi-coberto do CMEI Primavera.

Nesta brincadeira de roda, utilizou-se a conhecida cantiga: Escravos de Jó, em que a partir de uma música vão sendo indicados movimentos que devem ser executados pelos participantes. Na medida em que se familiarizaram com a música, a educadora foi retirando algumas das partes e trocando por sons, assim a brincadeira transcorre de maneira a motivar a todos, para que continuem estimulados a participar. Ainda assim, nota-se que é bastante difícil manter os pequenos atentos e envolvidos, desse modo, a atividade não dura muito tempo e há um breve retorno à sala de aula.

Outros espaços também alocaram brincadeiras de movimento, a seguir veremos nas imagens da foto 20, algumas atividades na quadra:



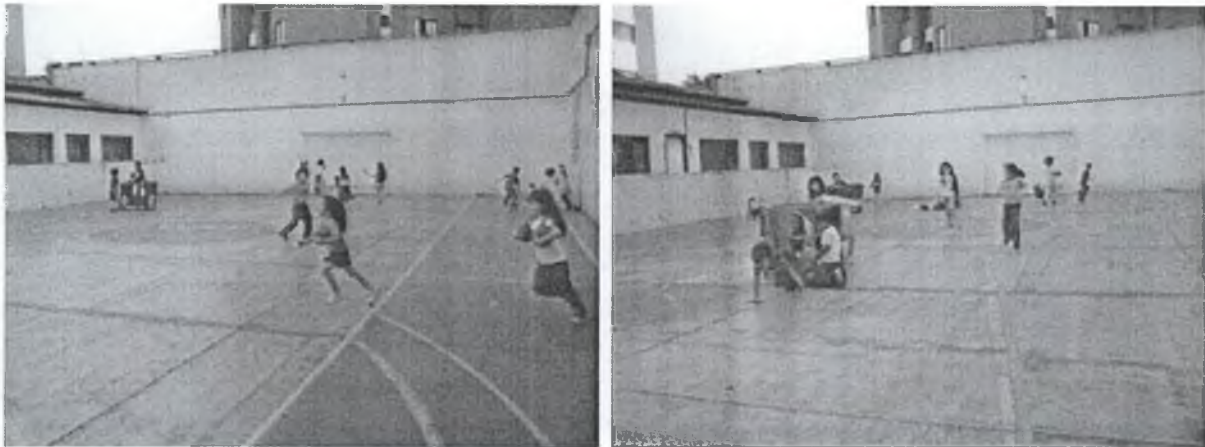


Foto: Oliveira, **Brincadeiras na Quadra** (20), 2009.  
Quadra do CMEI Primavera.

Como não poderia deixar de ser, a quadra, como espaço externo mais amplo, foi o palco de inúmeras atividades, algumas vezes sob orientação dos educadores outras de forma livre. Nesses momentos não direcionados as atenções eram voltadas às traves, ao mobiliário plástico ou qualquer outro material que estivesse presente no local. O correr foi sem dúvida a atividade mais observada por todos os membros desse grupo, deslocavam-se ora interagindo com o colega, ora sozinhos, às vezes portando brinquedos.

Também neste espaço, observaram-se brincadeiras sistematizadas como o Caçador, jogo em que são dispostos dois times, frente a frente, e há a tentativa de eliminar os jogadores do time adversário, encostando a bola em partes do seu corpo. Nessa atividade observou-se de modo bastante organizado um entendimento de regras e uma cobrança, por parte das próprias crianças, que as mesmas fossem cumpridas. No entanto, da mesma forma que as atividades anteriores, foi bastante difícil manter as crianças atentas por um período muito longo e neste caso, após começarem as dispersões a atividade foi interrompida e iniciada a brincadeira livre, como nos mostram as imagens da foto 21:



Foto: Oliveira, **Brincadeiras Livres** (21), 2009.  
Quadra do CMEI Primavera.

Nas brincadeiras livres além do correr, já mencionado anteriormente, o subir e descer dos bancos, o escalar o mobiliário plástico, e o faz-de-conta foram as atividades mais observadas, o que nos remete a pensar que, por vezes, quaisquer implementos que estejam próximos das crianças podem se tornar um brinquedo e compor uma nova brincadeira. Nessa medida se faz necessário, atentar pela segurança e proporcionar um ambiente o mais seguro possível e que contenham elementos que os motivem a brincar.

Assim, além dos espaços externos, que inicialmente norteavam as observações para essa pesquisa, foram percebidas atividades de movimento também na sala de aula, por conta disso, passou-se a refletir também sobre os espaços internos, mesmo que suas possibilidades fossem mais restritas por conta do menor espaço.

A exemplo disso registrou-se a foto 22, localizada a seguir em mostra um ensaio de dança:



Foto: Oliveira, **Ensaio de Dança** (22), 2009.  
Sala de Aula do CMEI Primavera.

Durante as observações verificou-se um ensaio de dança, esse momento ocorreu na sala de aula e teve por intuito, trabalhar uma apresentação musical a ser feita para os pais. A educadora explicou-lhes a música, já conhecida em grande parte pelas crianças, e mostrou-lhes os movimentos, aos poucos foi organizando-os para que pudessem repetí-los. Apesar de alocados bastante próximos, os pequenos pareciam divertir-se bastante.

De modo geral, procurou-se demonstrar, no CMEI Primavera, por meio das imagens anteriormente comentadas, tanto os espaços possíveis para atividades de movimento, quanto as que efetivamente ocorreram no período observado e desse modo compor considerações que permitam compreender como as educadoras utilizam os espaços do CMEI Primavera para as práticas de movimento

#### 4.3 A Devolutiva

Durante o percurso surgiu a iniciativa de retribuir a receptividade pela aceitação da pesquisa no CMEI Primavera e também compartilhar os conhecimentos pesquisados para elaboração desse estudo. Dessa forma explanou-se aos gestores tal vontade. Assim, em data a ser definida pela equipe do CMEI, realizar-se-à um seminário, cujo propósito será elencar algumas diretrizes e discutir

possibilidades para um trabalho com o movimento na Educação Infantil, neste espaço de escolarização.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES

Ao encerrar essa etapa da pesquisa, algumas considerações podem ser inferidas a respeito do processo, entretanto, nem de longe podem ser nominadas como considerações finais, visto que não é um momento definitivo de fechamento das questões, mas um debruçar-se sobre os dados coletados. Um parar para pensar no que foi visto e coletado, para se chegar a algumas considerações que adiante, poderão ser retomadas e melhor pesquisadas ou dar caminho a novas diretrizes para outros estudos.

Nesse sentido e voltando a questão que motiva a pesquisa, retomaremos a pergunta: Como as educadoras utilizam os espaços do CMEI Primavera para as práticas de movimento? Desse modo formularam-se, como descrito no decorrer do estudo, questões norteadoras, de encontro às proposições, com o sentido de responder a referida questão. A primeira delas se referia aos espaços do CMEI Primavera que oportunizam as atividades de movimento:

- Os Espaços do CMEI Primavera e o Movimento:

Como demonstrado por meio de registros fotográficos, muitos são os espaços deste CMEI que oportunizam atividades de movimento, entretanto em um primeiro momento buscou-se verificar todos os lugares onde a turma da Pré-escola tinha acesso, seja de forma exclusiva ou compartilhada com outras crianças. Desse modo ao pensarmos nos espaços, compartilhamos com Barbosa & Horn (2001, p. 73):

[...] no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons, palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. Nesse sentido, podemos pensar: **nos odores, nos ritmos, no mobiliário e nas cores, nos sons e nas palavras, no gosto, no tocar, nas regras de uso especial [...]**

Assim, notou-se que os locais externos eram bastante ocupados para atividades dessa natureza, visto que sua dimensão arquitetônica demonstra-se

infinitamente melhor privilegiada que a sala de aula. No entanto, esses locais mais amplos como a Quadra, o Parquinho, o Pátio Descoberto e até mesmo o Pátio Semi-Coberto inviabilizam sua utilização em dias chuvosos, o que limita consideravelmente as ações fora da sala de aula.

Outro ambiente que nos parece bastante interessante é a Sala de Reuniões, entretanto não se observou a permanência no local com quaisquer das turmas e, segundo relato das educadoras, ele normalmente não é utilizado para essa finalidade. Somente pela manhã e em um dos dias da semana a Associação de Pais vai ao espaço promover cursos de arte.

Nesta sala o mobiliário é restrito e há uma ampla dimensão, o que viabiliza um trabalho com movimento e apresenta-se como alternativa imprescindível aos dias de mal tempo, ainda, com alguns dos diversos materiais que a unidade dispõe podem implementar atividades bem elaboradas e diferenciadas.

A sala de aula é uma alternativa mais restrita, no entanto, como se pôde ver anteriormente é uma opção, na medida em que se pode agrupar o mobiliário e obter mais espaço para circulação. Também, a biblioteca, com as histórias nos livrinhos e as fantasias confeccionadas, podem promover inúmeras brincadeiras, e ter por fio condutor inicial as histórias de faz-de-conta.

Mesmo que se utilizando de um espaço alugado, o CMEI Primavera encontra-se como espaço privilegiado, pois suas adaptações permitiram uma imensa gama de possibilidades, que em sua maioria viabilizam um trabalho adequado de movimento com as crianças que lá frequentam.

Assim, passaremos a questão seguinte, cujo objetivo foi verificar como são utilizados os espaços do CMEI Primavera pelas crianças da Pré-escola:

- As brincadeiras no CMEI Primavera:

Ao observar as brincadeiras e atividades que ocorreram no CMEI Primavera, teve-se o cuidado de não ir a campo com um modelo pré-estabelecido sobre as práticas de movimento. Algumas leituras anteriores foram necessárias com o intuito de otimizar um olhar acerca das observações, contudo primou-se por um pensar a



respeito do cotidiano observado na tentativa de elencar elementos que viabilizassem um refletir sobre as práticas ocorridas.

Desse modo, e como visualizado anteriormente, muitas foram as atividades observadas no período em que o estudo transcorreu, dentre elas, atividades de som e ritmo, de deslocamentos com experimentação de objetos diferenciados, experimentação de objetos construídos pelos próprios alunos, brincadeiras de roda, brincadeiras com bolas e brincadeiras livres.

No entendimento de que é imprescindível diversificar, cabe ressaltar que além das possibilidades motrizes que se pode atingir com diferentes movimentos e experimentações, quanto mais atividades diferenciadas se fizer maior a possibilidade de se conseguir alcançar as crianças que não sintam afinidades por determinadas brincadeiras, o que não significa dizer que várias atividades devam ser feitas em um mesmo momento, pelo contrário, é necessário deixar que as crianças experienciem, a seu tempo, novas possibilidades de movimentação. No entanto, em momentos subseqüentes deve-se primar por novas formas de abordagem e desenvolvimento das atividades, todas elas com objetivos bem definidos.

Ao se pensar nos objetivos a serem alcançados, deve-se lembrar que os momentos para as atividades de movimento são tão dotados de intencionalidade educativa quanto quaisquer outros e que estes precisam ser bem elaborados, a começar pela sua seleção, perpassando o pensar para um adequado desenvolvimento metodológico até o alcance do objetivo proposto. Assim, Barbosa & Horn (2001, p.67) complementam:

É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

Diante das considerações e com vistas ao nosso questionamento central sobre as atividades de movimento nos espaços do CMEI Primavera, percebe-se uma tentativa bastante válida em propor às crianças momentos de movimentação

corporal, de experimentação de seus objetos construídos, de aprendizado de jogos, entretanto, também nota-se uma carência de proposições norteadoras ao processo de elaboração das mesmas.

Essas insuficiências do processo parecem ser bem notadas pelas educadoras, ao referirem-se sobre a necessidade de um apoio ou profissional que as auxilie sobre as questões de movimento, deixando que essas atividades passem do momento de catarse, do ensaio para apresentação ou da recreação, para um momento efetivamente educativo, em que a matriz pedagógica norteie ações bem elaboradas, buscando um desenvolvimento tanto físico, quanto intelectual das crianças.



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria. C. S. e HORN, Maria G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Editora Artmed. Porto Alegre, 2001. p. 67-79.

BUJES, Maria I. E. Educação Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Editora Artmed. Porto Alegre, 2001. p. 13-22.

CARVALHO, Mara I. C e RUBIANO, Márcia R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M (org.). **Educação Infantil: Muitos Olhares.** Editora Cortez. São Paulo, 1996, p. 107-130.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: Educação Infantil.** 2006. v. 2

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil.** 2009.

FARIA, Ana Lúcia G. O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil Pós-LDB – Rumos e Desafios.** Editora Autores Associados, 2003.p. 67 -91.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gládis E.(orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero.** Editora Artmed. Porto Alegre, 2001. p.27-37.

FILGUEIRAS, Isabel P. e FREYBERGER, Adriana. **Brincadeiras e Jogos no Parque.** Revista AVISALÁ. Sao Paulo, nº5, p.16-21, Janeiro/2001.

FILGUEIRAS, Isabel P. **A Criança e o Movimento.** Revista AVISALÁ. São Paulo, nº11, p.11-19, /2002.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Editora Artmed. Porto Alegre, 1998. p. 229-281.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e Práticas Pedagógicas de Educadoras da Pequena Infância: Os Saberes Sobre o Movimento Corporal da Criança**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MACHADO, Maria L. A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: Oliveira, Zilma M R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. Editora Cortez. São Paulo, 1996. p. 25-50.

## ANEXOS

### 1. Termo de Consentimento para realização de pesquisa na Instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
 SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 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 graduanda Elaine dos Santos  
 Oliveira, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani.

Curitiba, de setembro de 2009.

Nome do(a) Diretor(a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do(a) Pedagogo(a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## 2. Termo de Consentimento para realização de pesquisa com Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### AUTORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa acadêmica sobre a organização do espaço na educação infantil, desenvolvida pela graduanda Elaine dos Santos Oliveira, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani, da Universidade Federal do Paraná e concordo em participar da pesquisa, sob a condição de preservação da minha identidade, tanto na coleta dos dados como no tratamento e divulgação dos mesmos.

Curitiba, \_\_\_\_ de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

### 3. Termo de Consentimento para realização de pesquisa com Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### **AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a participação de meu (minha) filho (a) na realização da pesquisa sobre a organização do espaço na educação infantil, desenvolvida pela graduanda Elaine dos Santos Oliveira, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani da Universidade Federal do Paraná.

Tenho conhecimento de que o material coletado para a realização da pesquisa: fotografias 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.

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

RG do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_