



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

TATIANE SESZTAK LEONARDI

**ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS-AMBIENTES BRINCANTES DE UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL, APÓS RETORNO PRESENCIAL**

SÃO PAULO
2023

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

TATIANE SESZTAK LEONARDI

**ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS-AMBIENTES BRINCANTES DE UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL, APÓS RETORNO PRESENCIAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli

SÃO PAULO
2023

Leonardi, Tatiane Sesztak.

Organização dos espaços-ambientes brincantes de um centro de educação infantil após retorno presencial. / Tatiane Sesztak Leonardi. 2022.

98 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Espaços-ambientes brincantes. 2. Centro de educação infantil.
3. Interações. 4. Brincadeiras. 5. Pandemia da covid-19.

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões.

II. Titulo.

CDU 372

TATIANE SESZTAK LEONARDI

**ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS-AMBIENTES BRINCANTES DE UM CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL, APÓS RETORNO PRESENCIAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli

São Paulo, 23 de fevereiro de 2023

Presidente: Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)

Membro: Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti (UNINOVE)

Membro: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

SÃO PAULO

2023

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (FREIRE, 2003, p. 6)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida que me concedeu e por guiar os meus passos diariamente. Aos meus familiares, principalmente meu pai Florivam e minha mãe Roseli, que foram a base primordial da minha educação, ensinando-me com muito amor e carinho, a seguir o caminho do bem e sempre lutar pelos meus objetivos. Agradeço também as minhas sobrinhas que, carinhosamente, fortalecem-me e me mostram o quanto tudo pode ser mais alegre. Ao meu amado esposo Daniel, que me incentiva diariamente, apoia-me e me fortifica em meus estudos e trajetória de vida. Meus agradecimentos também aos meus sogros, que acreditam em minhas decisões e me ajudam sempre que necessário.

Agradeço a Universidade Nove de Julho (Uninove), por ter me concedido a bolsa de estudos, sem a qual seria inviável realizar esse sonho de cursar o mestrado. Agradeço a todo o corpo docente e à equipe da secretaria da Universidade, por me auxiliarem sempre que necessário.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, pela qual tenho muita admiração e carinho. Agradeço imensamente pelos ensinamentos, pela parceria, pelo respeito e pela paciência durante essa jornada, auxiliando-me e me fortalecendo, como pessoa e como educadora.

Às professoras Dras. Nádia Conceição Lauriti e Marta Regina Paulo da Silva, por aceitarem gentilmente, participar desta banca, com a qual contribuíram significativamente, oferecendo sugestões e apontamentos, a fim de tornar essa pesquisa mais enriquecida, impulsionando assim, sua continuidade.

Às minhas amigas e amigos, que perto ou distantes, torcem e apoiam minha jornada. Agradeço também as minhas colegas do curso do mestrado, que por vezes, ajudaram-me a continuar a luta por essa conquista. À secretaria da Educação da minha cidade, São Paulo, que permitiu a realização dessa pesquisa. Agradeço também a toda equipe do CEI Amoreira, que me acolheu durante o percurso da pesquisa, demonstrando sempre muita disposição e vontade em me ajudar.

E por fim, um agradecimento especial às crianças que participaram da pesquisa e com as quais convivo diariamente, e que com cada palavra, gesto e olhar, impulsionam-me a continuar trilhando esse caminho tão lindo, que é o de ser professora.

LEONARDI, Tatiane Sesztak. **Organização dos espaços-ambientes brincantes de um Centro de Educação Infantil, após retorno presencial.** (Dissertação) Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe). Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2023.

Resumo: O objeto da presente pesquisa é a organização dos espaços-ambientes brincantes de um Centro de Educação Infantil, após retorno presencial. Buscamos responder às seguintes problematizações: Quais são os espaços-ambientes brincantes utilizados pelas crianças no CEI, após retorno presencial? O que as crianças têm a dizer sobre os espaços-ambientes brincantes? O objetivo geral é analisar quais são os espaços-ambientes brincantes preferidos pelas crianças, após retorno presencial. Os objetivos específicos são: analisar em quais espaços-ambientes brincantes acontecem as brincadeiras e interações das crianças; compreender o que as crianças têm a dizer sobre eles e verificar como acontecem as escolhas e a organização dos espaços-ambientes brincantes. O universo da pesquisa é um Centro de Educação Infantil localizado na cidade de São Paulo, e os participantes são duas professoras e dez crianças, entre três e quatro anos de idade. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e os instrumentos de produção de dados são a observação das crianças nos espaços-ambientes brincantes, conversas com elas e entrevistas semiestruturadas com duas professoras. Os dados são analisados à luz da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Após leitura flutuante, emergiram as seguintes categorias: brincadeiras e interações nos espaços-ambientes brincantes e ausência da participação das crianças na escolha e organização dos espaços-ambientes brincantes. Como referenciais teóricos, apoiamo-nos nas ideias dos seguintes autores: Léa Tiriba; Lina I. Forneiro; Maria Carmem S. Barbosa; Maria da Graça S. Horn; Miguel A. Zabalza; Mayume S. Lima; Paulo Freire; Sônia Kramer e Tizuko Mochida Kishimoto, entre outros, além dos seguintes documentos: Currículo da Cidade: Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os resultados apontam que os espaços-ambientes externos são os favoritos da maioria das crianças e que eles propiciam as brincadeiras e as interações com os elementos da natureza. Apontam também a falta da participação ativa das crianças nas escolhas e na organização dos espaços-ambientes, pois em muitos momentos, elas são cerceadas pelas docentes. Isso reflete a necessidade de uma escuta sensível para com as crianças por parte das educadoras, a fim de minimizar a prática adultocêntrica presente no CEI.

Palavras-chave: Espaços-ambientes brincantes. Centro de Educação Infantil. Interações. Brincadeiras. Pandemia da Covid-19.

Abstract: The object of this research is the organization of the playful spaces-environments of an Early Childhood Education Center, after face-to-face return. We seek to answer the following questions: What are the playful spaces-environments used by children at CEI, after face-to-face return? What do children have to say about the playful spaces-environments? The general objective is to analyze which are the playful spaces-environments preferred by the children, after face-to-face return. The specific objectives are: to analyze in which playful spaces-environments the children's games and interactions take place; understand what children have to say about them and check how the choices and organization of playful spaces-environments happen. The research universe is an Early Childhood Education Center located in the city of São Paulo, and the participants are two teachers and ten children, between three and four years old. The methodology used is of a qualitative nature and the data production instruments are the observation of the children in the playing spaces-environments, conversations with them and semi-structured interviews with two teachers. Data are analyzed in the light of Laurence Bardin's content analysis. After floating reading, the following categories emerged: games and interactions in the playing spaces-environments and absence of children's participation in the choice and organization of the playing spaces-environments. As theoretical references, we rely on the ideas of the following authors: Léa Tiriba; Lina I. Forneiro; Maria Carmem S. Barbosa; Maria da Graça S. Horn; Miguel A. Zabalza; Mayume S. Lima; Paulo Freire; Sônia Kramer and Tizuko Morschida Kishimoto, among others, in addition to the following documents: City Curriculum: Early Childhood Education and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The results point out that the external spaces-environments are the favorites of the majority of the children and that they propitiate the games and the interactions with the elements of the nature. They also point out the lack of active participation of children in the choices and organization of spaces-environments, because in many moments, they are restricted by the teachers. This reflects the need for educators to listen sensitively to children, in order to minimize the adult-centered practice present in the CEI.

Keywords: Playful space-environments. Early Childhood Center. Interactions. Jokes. Covid-19 pandemic.

Resumen: El objeto de esta investigación es la organización de los espacios-ambientes lúdicos de un Centro de Educación Infantil, tras el retorno presencial. Buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los espacios-ambientes lúdicos que utilizan los niños del CEI, luego del retorno presencial? ¿Qué tienen que decir los niños sobre los espacios-ambientes lúdicos? El objetivo general es analizar cuáles son los espacios-ambientes lúdicos preferidos por los niños, tras el retorno presencial. Los objetivos específicos son: analizar en qué espacios-ambientes lúdicos se desarrollan los juegos e interacciones de los niños; comprender lo que los niños tienen que decir sobre ellos y comprobar cómo suceden las elecciones y la organización de los espacios-ambientes lúdicos. El universo de la investigación es un Centro de Educación Infantil ubicado en la ciudad de São Paulo, y los participantes son dos docentes y diez niños, entre tres y cuatro años. La metodología utilizada es de carácter cualitativo y los instrumentos de producción de datos son la observación de los niños en los espacios-ambientes de juego, conversaciones con ellos y entrevistas semiestructuradas a dos docentes. Los datos se analizan a la luz del análisis de contenido de Laurence Bardin. Después de la lectura flotante surgieron las siguientes categorías: juegos e interacciones en los espacios-ambientes de juego y ausencia de participación de los niños en la elección y organización de los espacios-ambientes de juego. Como referentes teóricos, nos apoyamos en las ideas de los siguientes autores: Léa Tiriba; Lina I. Forneiro; María Carmen S. Barbosa; María da Graça S. Horn; Miguel A. Zabalza; Mayume S. Lima; Paulo Freire; Sônia Kramer y Tizuko Mochida Kishimoto, entre otros, además de los siguientes documentos: Currículo Municipal: Educación de la Primera Infancia y Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de la Primera Infancia. Los resultados apuntan que los espacios-ambientes exteriores son los favoritos de la mayoría de los niños y que propician los juegos y las interacciones con los elementos de la naturaleza. Señalan también la falta de participación activa de los niños en las elecciones y organización de los espacios-ambientes, pues en muchos momentos son restringidos por los docentes. Esto refleja la necesidad de que los educadores escuchen con sensibilidad a los niños, con el fin de minimizar la práctica adultocéntrica presente en el CEI.

Palabras clave: Espacios-ambientes lúdicos. Centro de Primera Infancia. Interacciones. chistes Pandemia de COVID-19.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre a temática organização dos espaços de um Centro de Educação Infantil, de 2017 a 2022.....	20
Quadro 2 – Distribuição das turmas de crianças.....	35
Quadro 3 – Recursos humanos.....	36
Quadro 4 - Horários e atividades do CEI.....	37
Quadro 5 - Crianças participantes da pesquisa.....	58
Quadro 6 - Professoras participantes da pesquisa.....	59

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Bairro em que está localizado o CEI Amoreira.

IMAGEM 2- Crianças subindo no muro para pegar amora.

IMAGEM 3- Parque de cima.

IMAGEM 4- Parque das abelhas.

IMAGEM 5- Parque principal.

IMAGEM 6- Parque principal.

IMAGEM 7- Casa do lobo.

IMAGEM 8- Parque das abelhas.

IMAGEM 9- Parque das abelhas.

IMAGEM 10- Parque de cima.

IMAGEM 11- Pátio lateral.

IMAGEM 12- Parque principal.

IMAGEM 13- Parque principal.

IMAGEM 14- Solário.

IMAGEM 15- Sala de referência.

IMAGEM 16- Sala de referência.

LISTA DE SIGLAS

ADI- Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

ATE – Auxiliar Técnico Administrativo.

CAPES - Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEI- Centro de Educação Infantil.

CEU- Centros Educacionais Unificados.

CECI- Centros de Educação e Cultura Indígena.

CEII- Centros de Educação Infantil Indígena.

CEMEI- Centro Municipal de Educação Infantil.

DCNEI- Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

DCR – Departamento de Cultura e Recreação.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil.

EMEF- Escola Municipal Ensino Fundamental.

EOL- Escola Online.

GRUPEIFORP – Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores.

IFSUL- Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIPIEI- Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância.

MASP -Museu de Arte de São Paulo.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

PEA- Projeto Especial de Ação.

PEI- Professor de Educação Infantil.

PI – Parques Infantis.

PDI- Professor de Desenvolvimento Infantil.

PME -Plano Municipal de Educação.

PPP- Projeto Político-Pedagógico.

PROGEPE- Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais.

PUC/ RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

RME/SP- Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RN- Rio Grande do Norte.

SCIELO- Scientific Electronic Library Online.

SME/SP- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

UE – Unidade Educacional.

UFC- Universidade Federal do Ceará.

UFISUL - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense.

UFS – Universidade Federal de Sergipe.

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UMC - Universidade de Mogi das Cruzes.

UNEB- Universidade do Estado da Bahia.

UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

UNINOVE- Universidade Nove de Julho.

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense.

USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO E A CARACTERIZAÇÃO DO CEI, UNIVERSO DA PESQUISA.....	26
2.1. Marcos históricos da Educação Infantil na cidade de São Paulo.....	26
2.2. Caracterização do CEI Amoreira, universo da pesquisa.....	31
2.2.1. Recursos Humanos e Gestão Escolar.....	35
2.2.2. Organização geral da escola.....	37
3. ESPAÇOS, AMBIENTES, BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
3.1. Espaços e ambientes.....	39
3.1.1. Espaços externos.....	41
3.2. Organização dos espaços-ambientes brincantes.....	43
3.3. Brincadeiras e interações.....	46
4. ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS-AMBIENTES BRINCANTES DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, APÓS RETORNO PRESENCIAL.....	52
4.1. Problemas e objetivos da pesquisa.....	52
4.2. Percurso metodológico.....	52
4.2.1. Pesquisa com crianças.....	55
4.3. Caracterização dos participantes da pesquisa.....	57
4.4. As observações, diálogos com as crianças e entrevistas com as duas professoras.....	60
4.4.1. Observação realizada no dia 26 de outubro de 2021.....	65
4.4.2. Observação realizada dia 09 de novembro de 2021.....	68
4.4.3. Observação realizada dia 22 de novembro de 2021.....	69
4.4.4. Observação realizada no dia 23 de novembro de 2021.....	70
4.4.5. Observação realizada no dia 29 de novembro de 2021.....	71
4.4.6. Diálogos com as crianças e entrevista com as duas professoras.....	72
4.5. Categorias de análises.....	72
4.5.1. Brincadeiras e interações nos espaços-ambientes brincantes.....	73
4.5.2. Ausência da participação das crianças na escolha e organização dos espaços-ambientes brincantes.....	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	91

APRESENTAÇÃO

Tenho pensamentos que, se pudesse revelá-los e fazê-los viver, acrescentariam nova luminosidade às estrelas, nova beleza ao mundo e maior amor ao coração dos homens. (PESSOA, 1986, p. 35)

Para que o leitor possa compreender o motivo da escolha do meu tema de pesquisa, recorro a fragmentos da minha trajetória pessoal e profissional. Desde a minha infância, minha diversão era brincar de “escolinha” e, na maioria das vezes, assumia o papel de professora. Aos 13 anos, comecei trabalhar em *buffets* infantis, como recreadora/monitora. Aos poucos, fui apaixonando-me pelas crianças, e isso influenciou na minha escolha profissional. Quando completei 17 anos, decidi que faria o curso de Pedagogia, por estar relacionado ao trabalho com elas.

Em 2010, iniciei o curso na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), localizada no bairro Vila Leopoldina, em São Paulo. No primeiro ano da graduação, comecei a fazer estágio em uma escola particular de Educação Infantil e então, essa minha paixão pelas crianças foi consolidando-se e se fortalecendo. Percebi o quanto é importante deixar as crianças “livres” para aprender. A proposta pedagógica era construtivista e valorizava a criação e criatividade individual e coletiva das crianças.

Em dezembro de 2012, formei-me e meu sonho foi parcialmente concretizado. Havia então iniciado mais uma etapa de minha vida. No mês seguinte, janeiro de 2013, comecei a lecionar em uma escola da rede particular, localizada na cidade de Osasco, em São Paulo. Foi uma das mais importantes experiências na minha trajetória profissional, pois consegui superar muitos desafios durante as minhas práticas. Cada obstáculo me fez querer crescer como pessoa e profissional, e assim, criei grandes vínculos afetivos com as crianças e demais funcionários. Até hoje mantengo algumas amizades iniciadas naquele período.

Sair da zona de conforto sempre foi o meu desafio, por isso procurei novas experiências e aprendizagens e, no segundo semestre de 2013, cursei pós-graduação *lato sensu* em Educação Corporativa, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- Senac, a qual me trouxe novos ensinamentos, uma vez que meu olhar para a “caixinha” voltada à escola, ampliou-se para as empresas, no decorrer do curso de Pedagogia. Meus pais sempre me incentivaram para ser funcionária pública, assim, em 2015, prestei o concurso para professora da rede municipal de educação de São Paulo. Em 2017, fui chamada e assumi o

cargo de professora em um Centro de Educação Infantil (CEI). Uma nova trajetória foi iniciada.

Durante a minha jornada na rede pública, lecionei em quatro escolas, cada uma possuía seu próprio “manual” de como ser professora e de como eu deveria lidar com as crianças. Durante esse tempo, realizei muitos cursos que a Secretaria Municipal de Educação (SME) promoveu e outros de extensão, com as faculdades parceiras da prefeitura, todos voltados para área da Educação. Neste percurso, fui aperfeiçoando minhas práticas e ampliando minhas aprendizagens.

Por meio de estudos sobre os espaços que as crianças frequentam e o quanto eles contribuem para o desenvolvimento delas, desenvolvi, em 2019, um projeto com as crianças da minha sala referência. Propus que elas me ajudassem na organização dos brinquedos, cartazes e materiais. Dessa maneira, consegui dar visibilidade à voz das crianças e percebi o quanto essa ação foi importante para que exercessem o seu protagonismo.

Esse projeto motivou-me a buscar mais conhecimentos sobre o tema: os espaços e ambientes das escolas de educação infantil, que escolhi como objeto de pesquisa para ingresso no mestrado. Em meio a minha decisão de ingressar em tal curso, no ano de 2020 surgiu a pandemia do SARS-COV-2-Covid-19, que gerou muitas incertezas, pois as aulas precisaram ocorrer de forma online, na escola onde atuava e permaneceram assim até o ano de 2021, quando ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), na Universidade Nove de Julho (Uninove), compondo a linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância (LIPIEI), sob a orientação da professora Doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

Nessa trajetória acadêmica, cursei as disciplinas obrigatórias, algumas eletivas e participei dos Seminários de Pesquisa, além de ter a oportunidade de estar presente nas reuniões do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp). Todos esses movimentos ampliaram meus conhecimentos e pensamentos em relação à educação como um todo. participei também do módulo internacional, XII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire: “Educação, gênero e migração”, em formato remoto, realizado em parceria com o Instituto Bell Hooks-Paulo Freire, na França.

No decorrer do mestrado, realizei alguns cursos na área de educação, promovidos pela Prefeitura de São Paulo e tive a oportunidade de apresentar o resumo da minha pesquisa do

mestrado no Congresso Internacional Movimentos Docentes IV SEPAD E II PRATIC, pela Universidade Federal de São Paulo.

As experiências que adquiri no decorrer desse percurso formativo, fizeram-me refletir sobre minhas práticas como educadora e pesquisadora, trazendo ainda mais relevância para o tema que escolhi pesquisar e, principalmente, ampliaram o meu olhar, tornando-o mais sensível para as crianças e suas infâncias. Mesmo sabendo que a pandemia ainda continuaria, fui adaptando minha pesquisa, conforme a realidade em que estávamos imersos.

1. INTRODUÇÃO

O início do mês de março do ano de 2020, no Brasil, foi marcado pela pandemia do SARS-COV-2, responsável pelo Covid-19, o qual provocou radicais mudanças no comportamento dos adultos e das crianças, dentro e fora do ambiente escolar, por se tratar de uma doença muito perigosa e contagiosa. Esse cenário fez com que os governantes adotassem medidas de proteção às pessoas, para que a proliferação do vírus fosse contida.

Diante dessa situação pandêmica, as aulas das escolas municipais, estaduais e particulares na cidade de São Paulo foram interrompidas e passaram a acontecer de forma remota, por meio de aplicativos virtuais durante aquele ano. Em março de 2021, o atendimento presencial nas escolas voltaram a ser presenciais, a princípio, com um número reduzido de alunos, atendendo-se 35% em cada sala referência, cumprindo o protocolo de volta às aulas, estabelecido pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME/SP) Versão II/ janeiro de 2021, que previa a necessária reorganização dos espaços escolares para o cumprimento do distanciamento social, sugerindo que educadores, educadoras e crianças frequentassem, na maior parte do tempo, os espaços nas áreas ao ar livre, com o intuito de dificultar o contágio.

Em agosto de 2021, com o avanço da vacinação contra o vírus (somente em adultos), 100% das crianças puderam retornar à escola, porém alguns pais ainda optaram por deixar seus filhos em aulas remotas. Com o passar dos meses e diminuição dos casos da Covid-19, não foi mais necessário cumprir o distanciamento, e os espaços, inclusive os brincantes, puderam ser totalmente utilizados pelas crianças, educadores e educadoras. Foi recomendado pelo Ministério da Saúde e da Educação, no retorno às aulas, que as crianças e profissionais continuassem utilizando, na medida do possível, os espaços das áreas externas, sem menosprezar os demais, porém com os devidos cuidados.

Dessa forma, para esta pesquisa de mestrado, debruçamo-nos sobre os espaços-ambientes brincantes de um Centro de Educação Infantil, a fim de entender como eles passaram a ser organizados, após o retorno ao atendimento presencial, pois entendemos que a organização deles, quando desafiadores e estimulantes para as crianças, podem atuar como um terceiro educador, auxiliando-as em seu processo de construção do conhecimento, pois oportunizam a explorar, imaginar e criar outras percepções do mundo, por meio das brincadeiras e interações.

Nesse sentido, Zabalza (1998) convida-nos a fazer uma reflexão acerca da organização dos espaços. Destaca que crianças, na educação infantil, precisam de espaços amplos e diversificados, que permitam que elas se movimentem amplamente, possibilitando que se desenvolvam de forma integral. Salienta também a importância desses espaços-ambientes oferecerem oportunidades de interação, sejam elas coletivas, com outras crianças e/ou adultos, ou com os brinquedos, objetos e materiais disponíveis às crianças.

Planejar e efetivar os espaços-ambientes como direitos das crianças, é pensar e agir com base em uma pedagogia com foco no desenvolvimento infantil, respeitando o tempo individual e coletivo, propiciando um ambiente amplo, rico em fantasias e sonhos, para que elas possam se desenvolver de forma positiva e saudável.

Diante do exposto, para iniciar esta pesquisa, realizamos um levantamento de teses e dissertações que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no site da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, utilizando os seguintes descritores, individualmente: interações e brincadeiras na Educação Infantil, organização dos espaços na Educação Infantil, vozes infantis e espaços e ambientes brincantes na Educação Infantil, no período temporal de 2017 a 2022, somente na área da Educação. Nessa busca, encontramos, no Scielo, um artigo e na BDTD, nove dissertações e duas teses, totalizando 12 trabalhos.

Em seguida, realizamos a leitura dos resumos desses trabalhos, para identificarmos quais deles aproximavam-se mais do nosso objeto de pesquisa, assim, selecionamos um artigo, seis dissertações e uma tese, conforme apresentado no quadro 1. Vale lembrar que, ao acrescentarmos o descritor pandemia e/ou Covid-19, encontramos somente a dissertação de Giselle Carolina da Silva. Entendemos que demais trabalhos deverão ser defendidos no decorrer do ano de 2023, uma vez que o retorno às aulas se deu em 2021 e o tempo de pesquisa imposto pelo Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a defesa de dissertações é de dois anos e, para tese, três.

QUADRO 1- Produções acadêmicas sobre a temática organização dos espaços na educação infantil

AUTOR (A)	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	UNIVERSIDADE/ANO
Flávia Helena Fernandes Pereira	O que dizem as crianças sobre suas vivências na Educação Infantil: Tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil	Mestrado	Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) 2017
Jeriane da Silva Rabelo	A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escolas	Mestrado	Universidade Federal do Ceará (UFC) 2017
Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	Modos de brincar na Educação Infantil: O que dizem as crianças?	Mestrado	Universidade Federal de Sergipe (UFS) 2017
Renata Pavesi Cocito	Do espaço ao lugar: contribuições para qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) 2017
Daiane Santin Franco	A criança e o brincar com e nos espaços da escola	Mestrado	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) 2018
Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende	Interações e Brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) 2018
Rodrigo Avila Colla	O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil:	Artigo	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 2019

	desenvolvendo os animais que somos		
Giselle Carolina da Silva	As interações e o brincar no retorno presencial à creche, em tempos de pandemia	Mestrado	Universidade Municipal de São Caetano do Sul- (USCS) 2022

Fonte: organizado pela pesquisadora

A dissertação de mestrado de Pereira (2017), intitulada “*O que dizem as crianças sobre suas vivências na Educação Infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil*”, realizada na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), teve por objetivo principal investigar o protagonismo das crianças com idade entre quatro e cinco anos, a partir da escuta de suas vozes e manifestações, com relação a suas experiências na escola de Educação Infantil. O referencial teórico pautou-se na Sociologia e Cultura da Infância e na Antropologia da criança. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, coletando as narrativas de oito crianças, por meio de entrevistas, orientadas por um roteiro com cada uma delas e por meio do uso de uma maquete da escola, como recurso lúdico complementar. A autora concluiu mostrando a escassez do protagonismo infantil e o excesso de direcionamento docente: as professoras aparecem regrando o tempo, o espaço e as condutas e as crianças têm pouco tempo para escolhas, expressões e brincadeiras.

Rabelo (2017), na dissertação de mestrado intitulada “*A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escolas*”, desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC), teve como objetivo conhecer a organização dos espaços em duas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Teve uma amostra composta por vinte e quatro crianças e quatro professoras. Segundo a autora, existem muitas diferenças nas estruturas das duas escolas e as práticas educativas são influenciadas pela realidade do contexto social das famílias e crianças. Ela ainda aponta que a afetividade no espaço escolar, quando está permeada pelo distanciamento e conformismo das professoras, não contribui para o desenvolvimento integral da criança.

Campos (2017), na dissertação intitulada “*Modos de brincar na Educação Infantil: O que dizem as crianças?*”, desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe (UFS), teve como objetivo principal compreender como as crianças vivenciam suas infâncias, a partir das brincadeiras de livre escolha, criadas dentro da rotina de uma instituição municipal de

Educação Infantil. A autora fundamentou-se nos teóricos da Sociologia da Infância. O resultado apontou que existe uma ordem social que permitia o desenvolvimento da brincadeira conjunta, na qual as crianças criavam e negociavam suas ações. A autora menciona que as crianças escolhiam os grupos para brincar, de acordo com a amizade que estabeleciam, revelando a capacidade de interação entre os pares.

Cocito (2017), na dissertação intitulada “*Do espaço ao lugar: contribuições para qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas*”, realizada na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) teve como objetivo compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de maneira que possam constituir-se como um elemento curricular, alinhado a uma perspectiva crítica de educação e à autonomia da criança. A metodologia utilizada caracterizou-se como qualitativa, do tipo descritiva e explicativa e foram utilizadas a pesquisa documental e bibliográfica, como fonte de informação. A autora elaborou uma série de “perguntas-guia”, com a intencionalidade de suscitar a reflexão do leitor e/ou professor sobre o espaço e todas as especificidades que o circunda. Cocito apresenta propostas para a (re)estruturação dos espaços de instituições que atendem bebês e crianças pequenas, de maneira que favoreçam o acolhimento. Ela destaca que é importante que haja reflexão, envolvimento, ação e aprimoramento da equipe pedagógica em relação aos conceitos de espaço, ambiente e lugar.

Franco (2018), na dissertação de mestrado intitulada “*A criança e o brincar com e nos espaços da escola*”, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL), apresenta um mapeamento de relações e conexões dos aspectos relativos ao brincar na escola. A autora desenvolveu uma pesquisa teórica sobre o tema e sobre o contato que teve com uma escola pública de Pelotas/RS. O objetivo foi problematizar os espaços da escola quanto ao brincar e as relações que a partir dele se estabelecem; realizar experimentações no ambiente escolar por meio de uma intervenção participativa, promovendo reflexões acerca do brincar na escola. Como método de investigação, a autora utilizou procedimentos cartográficos, para construir um pensamento sobre o brincar, em meio a crianças e experimentações no ambiente escolar. Segundo Franco, o encontro com o referencial da Filosofia da Diferença possibilitou enxergar uma nova maneira de pensar a escola, o brincar e a infância. Concluiu que dentro da escola pública, as crianças querem ser escutadas e é possível encontrar espaços e tempos para pensar e transformar isso em algo novo.

Rezende (2018), em sua tese de doutorado intitulada “*Interações e Brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos, na Educação Infantil*”, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), teve como objetivo analisar os modos como crianças vivenciam interações e brincadeiras na Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em Natal. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e, para a construção de dados empíricos, os procedimentos foram: observação de tipo não participativo com registros em diário de campo, em videogravação e entrevistas do tipo semiestruturadas. Segundo a autora, os resultados revelaram um distanciamento entre o discurso produzido pelas professoras e suas práticas, além de apontar para a necessidade de investimento permanente na formação de profissionais que atuam com as crianças.

Colla (2019), no artigo intitulado “*O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos*”, discute sobre o brincar, a organização do espaço e a disponibilização de materiais. O autor problematiza a animalidade humana como um conjunto de potências a serem observadas nas crianças. Segundo Colla, é necessário que os educadores estejam atentos às potências das crianças, promovendo condições para que elas realizem suas descobertas de maneira lúdica.

Silva (2022), em sua dissertação intitulada “*As interações e o brincar no retorno presencial à creche, em tempos de pandemia*”, realizada na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), teve como objetivo compreender o modo como as crianças ressignificaram o brincar e as interações após o retorno presencial à creche municipal de Santo André, durante a pandemia da Covid-19. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e os instrumentos de coleta de dados foram: os registros escritos da professora-pesquisadora, áudios, vídeos, desenhos, fotografias das crianças em diferentes contextos de interação e brincadeira, rodas de leitura e contação de histórias. Os sujeitos da pesquisa foram: crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos, e o universo, uma creche municipal localizada no município de Santo André, na qual autora atua como professora. O referencial teórico utilizado por ela fundamentou-se em estudos e pesquisas da pedagogia da infância, da sociologia da infância, em legislações referentes à Educação Infantil, além de documentos oficiais e cartas abertas, acerca dos impactos do contexto pandêmico na Educação Infantil. Segundo a autora, os resultados da sua pesquisa demonstraram as vulnerabilidades do tempo marcado por medidas protetivas instauradas na creche, por conta do contexto pandêmico, em relação ao distanciamento social e ao uso de máscaras faciais, e destacou que as crianças evidenciaram os desejos e as necessidades de estarem juntas, como sujeitos sociais e que

manifestaram seus incômodos, por meio de narrativas. Em seguida, a autora fez uma análise sobre a importância da visibilidade das vozes infantis e escuta atenta às crianças. Por fim, ressaltou que produzirá uma narrativa, por meio de um e-book, a fim de proporcionar visibilidade às vozes das crianças no retorno presencial à creche, em tempos pandêmicos.

Analisando as pesquisas apresentadas, destacamos que os autores citados reconhecem e apontam, em suas pesquisas, a relevância dos estudos sobre a organização dos espaços e ambientes nas escolas de educação infantil, além da importância das brincadeiras e das interações como direito das crianças, com ênfase no respeito e valorização às vozes infantis.

O interesse pelo aprofundamento sobre a organização dos espaços-ambientes brincantes impulsionou-me a realizar esta pesquisa, que teve por objeto de estudo: organização dos espaços-ambientes brincantes de um Centro de Educação Infantil, após retorno presencial. Partimos da hipótese de que os espaços-ambientes brincantes, quando bem organizados, favorecem as interações e brincadeiras das crianças, podendo atuar como parceiros pedagógicos.

Buscamos responder às seguintes problematizações: Quais são os espaços-ambientes brincantes utilizados pelas crianças no CEI, após retorno presencial? O que as crianças têm a dizer sobre os espaços-ambientes brincantes?

O objetivo geral é analisar quais são os espaços-ambientes brincantes preferidos pelas crianças, após retorno presencial. Os objetivos específicos são: analisar em quais espaços-ambientes brincantes acontecem as brincadeiras e interações das crianças; compreender o que as crianças têm a dizer sobre eles e verificar como acontecem as escolhas e a organização dos espaços-ambientes brincantes.

O universo da pesquisa é um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, e os participantes são duas professoras e dez crianças entre três e quatro anos de idade. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e os instrumentos de coleta de dados são a observação das crianças nos espaços-ambientes brincantes, conversas com elas e entrevistas semiestruturadas com as duas professoras.

Utilizamos como referenciais teóricos: Barbosa (2006), Forneiro e Zabalza (1998), Horn (2004; 2007 e 2017) e Mayume Lima (1989), para fundamentar a categoria **espaços e ambientes brincantes**; Martins Filho e Barbosa (2010) Oliveira e Tebet (2010) para fundamentar categoria **pesquisa com crianças**; Horn (2017) e Tiriba (2010) para fundamentar

brincadeiras nos espaços externos; Kishimoto (2010); Kramer (2009), Souza e Silva (2020), e os documentos *Curricular da Cidade de São Paulo - Educação Infantil* (2019), e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009), para fundamentar as **categorias brincadeiras e interações, criança e infância.**

Os dados são analisados à luz da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Após leitura flutuante, emergiram as seguintes categorias: brincadeiras e interações nos espaços-ambientes brincantes e ausência da participação das crianças na escolha e organização dos espaços-ambientes brincantes.

Esta dissertação está dividida em cinco seções, a saber: a introdutória; a seção dois, intitulada *Marco histórico da educação infantil no município de São Paulo e a caracterização do CEI, universo da pesquisa*, na qual apresentamos os marcos históricos da educação infantil da cidade de São Paulo, a caracterização do CEI, universo da pesquisa, seus recursos humanos, gestão escolar e organização geral.

Na seção três, intitulada *Espaços, ambientes, brincadeiras e interações na Educação Infantil*, diferenciamos espaços e ambientes, apontamos como organizar os espaços-ambientes brincantes e discorremos sobre os espaços externos e as brincadeiras e interações.

Na seção quatro, denominada *Organização dos espaços-ambientes brincantes de um Centro de Educação Infantil*, após retorno ao presencial. apresentamos os problemas, objetivos e explicamos a metodologia utilizada. Conceituamos pesquisa com crianças, apresentamos as observações, os diálogos com as crianças e as entrevistas com as duas professoras, além de suas respectivas análises. Por fim, as considerações finais do estudo.

Ao final dessa pesquisa, consideramos importante dar uma devolutiva à equipe escolar do CEI pesquisado, a fim de promover uma intervenção e reflexão ampla dos docentes, acerca da importância da participação ativa das crianças na escolha e na organização dos espaços-ambientes brincantes utilizados por elas. Essa intervenção acontecerá após defesa da dissertação e será organizada por meio de vídeo explicativo, o qual será exibido pela coordenadora, nos horários coletivos de estudos dos professores.

2. MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO E A CARACTERIZAÇÃO DO CEI, UNIVERSO DA PESQUISA

A educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais. (FREIRE, 1989, p. 18)

Esta seção tem por objetivo apresentar os marcos históricos da Educação Infantil na cidade de São Paulo, a fim de apontar os avanços (ou não), em relação à valorização das infâncias. Além disso, discorremos sobre a caracterização do CEI Amoreira¹, universo deste estudo.

2. Marcos históricos da Educação Infantil na cidade de São Paulo

A cidade de São Paulo teve como primeiro nome São Paulo dos Campos de Piratininga² e foi fundada pelos missionários jesuítas, no ano de 1554, com a missão de converter os nativos indígenas ao catolicismo. O Pátio do Colégio foi fundado pelos jesuítas. Nele, foi instalado o primeiro colégio jesuíta denominado: Patteo do Collegio, em 25 de janeiro de 1554, e em torno daquele colégio, formou-se a cidade de São Paulo (PORTAL SÃO FRANCISCO, 2022).

O Estado de São Paulo é um dos mais populosos do Brasil, sendo composto por 645 municípios e uma população de quase 13 milhões de habitantes. Destaca-se por ser o maior centro financeiro da América Latina e sua capital ser considerada uma das cidades mais importantes do Brasil, tanto do ponto de vista cultural quanto econômico. A cidade e o estado de São Paulo oferecem aos turistas grandes oportunidades de diversão e trabalho, por serem lugares com muitas indústrias, empresas multinacionais, diversos shoppings, lojas, restaurantes, pontos históricos, hotéis, praias etc.

Antes de iniciar a descrição dos marcos históricos da Educação Infantil em São Paulo, vale destacar a pedagogia defendida pelo alemão Friedrich Fröbel³, que no ano de 1839, inaugurou o primeiro “Jardim de infância”, em Blankenburg, na Alemanha, influenciado pelas

¹ Para manter o sigilo em relação ao nome da escola, escolhemos o nome Amoreira, pois no CEI existe há anos um pé de amora e faz parte do cotidiano das crianças, comer amoras.

² São Paulo dos Campos de Piratininga foi a denominação da vila que antecedeu a cidade de São Paulo.

³ Filósofo e educador alemão, nascido em 1782.

teorias de Johann Heinrich Pestalozzi⁴. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Fröbel, defendia que o jardim da infância seria um lugar no qual as crianças poderiam ficar livres para aprender. Ele considerava o brincar como essencial, pois entendia a expressão espontânea das crianças, que eram consideradas como plantinhas de um jardim, e os professores, seus jardineiros. Portanto, o intuito era propor que as crianças tivessem um contato mais próximo com a natureza, podendo conviver com os animais e as plantas (HORN, 2004).

Em 1890, o político Rangel Pestana, inspirado na pedagogia de Fröbel, idealizou o projeto de criação do Jardim de Infância no estado de São Paulo, destinado às crianças de 4 a 6 anos de idade, que foi executado no ano de 1986, por Antônio Caetano de Campos. Ambos defendiam a educação como a única maneira das mudanças sociais e a escola sendo o meio possível para concretizá-las. Assim, “Rangel Pestana executou um projeto de reforma da Escola Normal de São Paulo — Decreto nº 27, de 12 de março de 1890 —, criando, dentre outros, a Escola Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo e tornando possível a instalação, em 1896, do primeiro Jardim de Infância público em São Paulo.” (MARCELINO, 2004, p. 105). Ela ficou conhecida como Escola Normal Caetano de Campos, em homenagem ao médico e professor Antônio Caetano de Campos. É considerada um dos marcos de renovação no processo do ensino no Brasil, pois promoveu grandes investimentos no setor educacional.

A “Revista Magistério: 80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo”, de 2015, menciona que a Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo teve seus primórdios com a criação dos Parques Infantis (PI), na década de 1930, idealizados por Mário de Andrade, quando nomeado diretor do Departamento de Cultura e Recreação (DCR) (MAGISTÉRIO, 2015). No ano de 1935, foram inaugurados os seguintes Parques Infantis: Ipiranga⁵, D. Pedro II⁶ e Lapa⁷. Sobre isso, Faria (1999, p. 61-62) destaca:

Os Parques Infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana e a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...].

⁴ Educador e pioneiro da reforma educacional, nascido em 1746.

⁵ Atual EMEI D. Pedro I, localizada no bairro do Ipiranga.

⁶ Extinta.

⁷ Atual EMEI Profª Neyde Guzzi de Chiacchio, localizada no bairro da Lapa.

A autora complementa que, no ano de 1937, Mário de Andrade saiu da Secretaria da Cultura e Educação e, entre os anos de 1947 até 1968, houve transformações no que diz respeito à Educação. Vale destacar que, em 1951, além dos Parques Infantis no município de São Paulo, foram criados também os Recantos Infantis, em praças públicas, ambos vistos como serviços públicos oferecidos às famílias vulneráveis. Eram locais nos quais as crianças ficavam, enquanto os adultos trabalhavam (MAGISTÉRIO, 2015). No ano de 1969, iniciou-se a implantação das creches diretas no município de São Paulo, mantidas pela prefeitura.

Conforme apresentado no documento “História da Educação Infantil Paulistana” (2015), em 1972, foi determinada uma Proposta Curricular para os PIs, cujos componentes foram: Comunicação e Expressão (Língua, Artes, Música e Educação Física); Iniciação às Ciências Matemáticas; Ciências Naturais e Integração Social.

No ano de 1975, surgiu a Secretaria Municipal de Educação (SME). No mesmo ano, os Parques Infantis começaram a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). No ano de 1983, iniciou-se um novo plano curricular, com o objetivo de romper o pensamento da escola como assistencialista, o que modificou o princípio metodológico, valorizando o professor e criando o terceiro turno nas EMEIs, ampliando o atendimento destinado às crianças. (SÃO PAULO, 2015. p. 1).

Algumas leis federais apontadas a seguir, foram fundamentais para a garantia do direito das crianças à educação infantil na cidade de São Paulo. Em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança, declarando a necessidade de proteção à infância, com o direito ao atendimento em creches e pré-escolas às crianças, propiciando uma maior visibilidade acerca delas e as escolas de educação infantil.

Em julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei no 8.069/1990) regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal, garantindo às crianças e aos adolescentes o direito à educação, visando ao seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e atendimento em creche e pré-escola, para as crianças de zero a seis anos de idade. Esses direitos são descritos no Capítulo II - Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, Artigos 15º e 16º (BRASIL, 1990):

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - Opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - Participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- lei nº9394/96) consolidou a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Esta etapa, à época, foi dividida em creche, com atendimento para crianças de zero a três anos e pré-escola, com atendimento para crianças de quatro a seis anos. “Naquele momento histórico, o brincar passou a ser visto como passaporte para o conhecimento e formação integral das crianças. Isso permitiu que a criança pudesse criar culturas infantis e despertasse para a criatividade, para a investigação e para a descoberta de novos conhecimentos” (MAGISTÉRIO, 2015, p. 04).

Nos anos de 2001 a 2004, em São Paulo, com a gestão da então prefeita Marta Suplicy, as creches deixaram de ser administradas pela Assistência Social e passaram a integrar a Rede Municipal de Ensino. Foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), que reúnem Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), incluindo projetos relacionados à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Esse período também foi marcado pela mudança do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI), além das publicações dos seguintes documentos municipais: “Orientação Normativa nº 01/2004: construindo um regimento da infância” e “Construindo a Pedagogia da Infância no Município

de São Paulo”, documentos importantes para a história do Magistério. Houve também a criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) e Centros de Educação Infantil Indígena (CEII).

Com a mudança de gestão da cidade, em 2005, José Serra assumiu o novo mandato de prefeito da cidade. A Educação Infantil continuou avançando e novos documentos municipais foram publicados, a saber:

2006- A Rede em rede: A formação continuada na Educação Infantil e São Paulo é uma escola - Manual de Brincadeiras.

2007- Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas - Educação Infantil e tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo.

2010- Publicação do Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo; Cadernos da Rede - Formação de Gestores e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC). (SÃO PAULO, 2015, p. 2)

Vale ressaltar que todos os documentos mencionados são de extrema relevância para a Educação Infantil paulistana, contribuindo para a reflexão das ações pedagógicas dentro das escolas. Em 2010, houve também a transformação do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) para Professor de Educação Infantil (PEI).

No ano de 2012, foi criado o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e publicadas as “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas: Educação Infantil Escolar Indígena”. Em 2013, criou-se o Programa Mais Educação São Paulo – que propõe a reorganização curricular e administrativa, ampliando e fortalecendo a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. No mesmo ano ocorreu a transformação do Ensino Fundamental com duração de oito anos para nove, e foi publicada a “Orientação Normativa nº 01/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, destacando os pensamentos sobre criança e infância, incluindo o currículo, o projeto político-pedagógico, o perfil de educador, a participação das famílias e a importância da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A aplicação do documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” teve início em 2014, contando com a participação de 441 unidades educacionais, juntamente com toda a comunidade escolar. Com a devolutiva dos resultados, foi criado um documento, com as especificidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP), denominado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (versão preliminar) - autoavaliação

participativa aplicada em todas as unidades de Educação Infantil. No mesmo ano, foram publicados dois documentos: “O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil” e “Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, além da assinatura do 1º Plano Municipal de Educação (PME - 2015 - 2025) da Cidade de São Paulo.

Com o reconhecimento e valorização das crianças, entre os anos de 2019 e 2021, foram publicados documentos que auxiliam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, tais como: Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil e a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, ambos publicados no ano de 2019. Já em 2020 e 2021, foram publicados: Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para Educação Infantil; “Infâncias conectadas” e “Infâncias conectadas II”, na Revista Magistério.

Esse contexto demonstra a luta constante da valorização da infância e da criança ao longo da história e durante esse período, a concepção sobre criança foi se transformando e a Educação Infantil na cidade de São Paulo foi sendo construída, com base no desenvolvimento integral. Notamos muito progresso durante os últimos anos, mas ainda é preciso avançar, tornando o processo educativo acessível a todos, incluindo ações que atinjam mais as crianças, os profissionais da educação e toda a comunidade escolar.

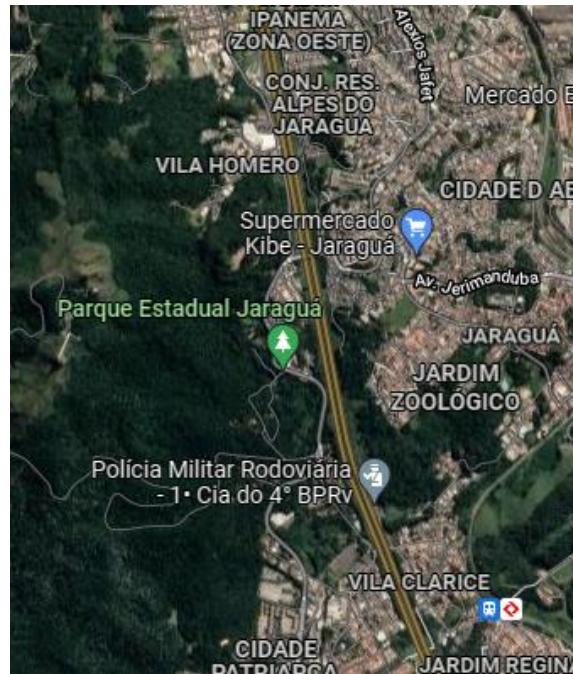
2.1. Caracterização do CEI Amoreira, universo da pesquisa

As informações contidas neste subtítulo foram retiradas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, atualizadas no ano de 2021. O Centro de Educação Infantil (CEI) Amoreira é uma escola pública municipal, localizada na cidade de São Paulo, inaugurado em novembro de 1982. Naquela época, ocorreram vários movimentos, compostos por grupos de mães e associações de bairro, reivindicando a construção de creches.

No bairro da escola, havia uma família que possuía um grande terreno, e em 1950, já havia sido doado parte dele para a construção de uma EMEI, situada ao lado do CEI. Em 1982, foi doado o restante para a construção dele, que foi inaugurado pelo então prefeito José Maria Marin, em janeiro de 2003. O CEI foi reformado alguns anos depois, aumentando a capacidade de atendimento e de benefícios para as crianças.

A escola está localizada em uma região periférica da cidade. A vizinhança é formada por empresas, algumas casas e não possui comércios na proximidade. O Parque Estadual do Jaraguá fica cerca de, aproximadamente, 2 km do CEI.

Imagen 14- Bairro em que está localizado o CEI Amoreira.



Fonte: Google maps

A instituição tem capacidade para atender aproximadamente 174 crianças. No início de todos os anos letivos, um questionário denominado Pesquisa Sociocultural é enviado aos familiares, para uma ampla coleta de dados sobre a comunidade. Após a tabulação desses dados, são planejadas algumas ações, para trabalhar com as crianças e com os familiares.

A comunidade escolar é composta por famílias que variam entre classes média e baixa. De acordo com a pesquisa realizada no início do ano 2021, os pais das crianças matriculadas possuem profissão/ocupação bem diversificada, entre: ajudante geral, comerciante, pedreiro, autônomo, mecânico, analista, operador de máquinas, porteiro, ajudante, motorista e cabeleireiro. A profissão/ocupação das mães varia entre: cabeleireira, doméstica, enfermeira, vendedora, auxiliar administrativo, diarista, secretária, professora, e cerca de 16% estão desempregadas.

O CEI Amoreira possui muitas áreas externas e há alguns pés de amora, fruta que faz parte do dia a dia das crianças.

Imagen 15- “Parque Principal” - Crianças subindo no muro, para pegar amora.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Unidade Escolar é composta por dois andares, um prédio principal e um anexo na parte exterior, que contém duas salas referência e um ateliê. No piso inferior do prédio, há os seguintes espaços: três salas referência, um sanitário misto para as crianças; uma sala da secretaria, que está subdividida com a sala da direção e sala da coordenação; uma sala dos professores; uma cozinha dos funcionários; um almoxarifado, contendo materiais didáticos e diversos; uma dispensa de alimentos; dois sanitários de funcionários; um refeitório; uma cozinha; uma área de serviço e uma lavanderia. No piso superior, há quatro salas referência com banheiros e fraldários para as crianças, um sanitário dos funcionários e um solário.

A área externa o CEI conta com duas salas referência com banheiro para as crianças; um ateliê; um parque de cima (com mesas, bancos e gira-gira); um estacionamento; um parque das abelhas; um parque principal com carrinho de madeira e escorregador; uma casa do lobo e um pátio lateral. Apresentamos a seguir, algumas fotos das áreas externas, com os seus respectivos nomes, denominados pelas professoras⁸ e as demais fotos serão apresentadas na seção 4.

⁸ Utilizaremos o substantivo no feminino, pois todas as docentes do CEI são mulheres.

Imagen 16- “Parque de cima”



Fonte: acervo da pesquisadora

Imagen 17– “Parque das abelhas”



Fonte: acervo da pesquisadora

Imagens 18 e 19- “Parque principal”



Fonte: acervo da pesquisadora

2.1.1. Recursos Humanos e Gestão Escolar

O CEI possui turmas de berçário a minigrupo II, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição das turmas de crianças

TURMAS	FAIXA ETÁRIA	PROFESSORAS MANHÃ E TARDE	CRIANÇAS
BERÇÁRIO I - AB	0 a 1 ano	4	12
BERÇÁRIO II- ABC	1 a 2 anos	6	27
BERÇÁRIO II - DE	1 a 2 anos	4	18
MINI GRUPO I - AB	2 a 3 anos	4	24
MINI GRUPO I - CD	2 a 3 anos	4	24
MINI GRUPO I – EF	2 a 3 anos	4	24
MINI GRUPO II- A	3 a 4 anos	2	20
MINI GRUPO II- B	3 a 4 anos	2	20

MINI GRUPO II- C	3 a 4 anos	2	20
------------------	------------	---	----

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola.

No quadro 3, apresentamos o grupo de professores, de gestores e demais funcionários.

Quadro 3 – Recurso humanos.

FUNCIONÁRIOS	FORMAÇÃO
1 DIRETORA	Pedagogia
1 COORDENADORA	Pedagogia e Especialização <i>lato sensu</i> em Educação Infantil e Psicopedagogia
1 ASSISTENTE DE DIREÇÃO	Pedagogia
38 PROFESSORAS	37 graduadas em Pedagogia e com pós-graduação <i>lato sensu</i> em diferentes áreas da educação. 1 em Magistério e Filosofia
3 AUXILIARES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS (ATEs)	1 com Ensino Médio 1 Cursando Pedagogia 1 Formada em Pedagogia
1 AGENTE ESCOLAR	Ensino Médio
3 COZINHEIRAS	2 com Ensino Fundamental Completo 1 com Ensino Médio Completo
EQUIPE DA LIMPEZA	2 com Ensino Fundamental Completo 1 com Ensino Médio Completo
VIGIA	Ensino Médio Completo

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola.

A diretora e a assistente de direção possuem graduação em Pedagogia. Apenas a coordenadora possui pós-graduação, *lato sensu*, em Educação Infantil e Psicopedagogia. Das trinta e oito professoras, apenas uma não possui graduação em Pedagogia, mas em Filosofia.

Dos três auxiliares técnicos administrativos, um possui Ensino Médio, um está cursando Pedagogia e uma é formada em Pedagogia. A agente escolar, as cozinheiras, a equipe da limpeza e o vigia, dividem suas formações entre Ensino Fundamental completo e Ensino Médio.

2.1.2. Organização geral da escola

As matrículas das crianças são feitas pelo Cadastro do Escola Online (EOL) e portal da Secretaria Municipal de Educação (SME). As crianças são distribuídas conforme a data de nascimento. A organização das salas e turmas é realizada de acordo com demanda da faixa etária das crianças. A atribuição das professoras para a escolha das turmas é feita no mês de dezembro do ano anterior à matrícula, e elas são classificadas de acordo com a pontuação do tempo efetivo de cargo, além da lotação na Unidade.

O PPP é reformulado todos os anos, com a participação da comunidade escolar e equipe docente, que explicitam o planejamento das atividades pedagógicas que serão realizadas durante o ano, podendo a qualquer momento, ser reescrito e/ou reformulado.

No início de cada ano, as docentes escrevem suas propostas pedagógicas, por meio das cartas de intenções. Em 2021, elas foram modificadas, levando-se em consideração propostas de atividades que facilitassem aos familiares realizarem-nas dentro de casa, já que alguns bebês e crianças não retornaram à escola, devido à pandemia do coronavírus. Entretanto, com o retorno gradual do atendimento presencial, as cartas de intenções foram sendo modificadas, à medida que as crianças voltavam a frequentar o CEI. A rotina da escola é elaborada por toda a equipe escolar no início do ano e repassada para todos os familiares. No quadro a seguir, apontamos os horários e atividades desenvolvidas no CEI.

Quadro 4- Horários e atividades do CEI

HORÁRIO	ATIVIDADES
7h às 07h15	Entrada dos bebês e das crianças
7h30 às 08h25	Lanche da manhã
8h às 11h	Atividades pedagógicas, conforme programação de cada sala e linha do tempo
10h15 até 11:40	Almoço escalonado por turmas

10h40 às 12:30	Repouso/despertar
12h às 13h /17h às 18h	Reuniões dos professores e coordenadora (Projeto Especial de Ação- PEA) -às segundas, terças e quartas-feiras
12h45 às 13h30	Lanche da tarde
12h45 às 15h30	atividades pedagógicas, conforme programação de cada sala e linha do tempo
14h30 até 16h	Jantar
16h30 às 17h	Saída das crianças

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola.

Durante o ano, são realizados momentos de estudo com as professoras, denominados Projeto Especial de Ação (PEA). Eles acontecem às segundas, terças e quartas-feiras, nos quais são realizadas discussões e reflexões sobre textos, projetos pedagógicos e práticas diárias dos docentes. Durante o afastamento social e aulas online, por conta da pandemia do coronavírus, a formação continuada aconteceu por meio de reuniões virtuais, acompanhada pela equipe gestora.

Em 2021, o atendimento presencial foi retornando gradualmente, e em agosto do mesmo ano, 100% das crianças puderam retornar ao atendimento presencial. Naquele período, foi necessário que as escolas seguissem alguns protocolos sanitários estabelecidos pelo Ministérios da Saúde e da Educação, a fim da não propagação do vírus da Covid-19.

3. ESPAÇOS, AMBIENTES, BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ambiente fala, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Nesta seção, abordamos a organização dos espaços e ambientes escolares, utilizando como base as contribuições de Barbosa (2006), Forneiro e Zabalza (1998), Horn (2004; 2007 e 2017) e Mayume Lima (1989) e, posteriormente, abordaremos o tema interações e brincadeiras, utilizando como referência: Kishimoto (2010); Kramer (2009); Rezende (2018); Souza e Silva (2020), e os documentos: Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil (2019) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

3.1. Espaços e ambientes

Sobre as contribuições e estudos na perspectiva da arquiteta Mayume Lima (1989), acerca dos espaços escolares, destacam-se a forma como eram organizados na década de 1950 e 1960, os quais impunham o controle, a ordem e a disciplina, em detrimento das necessidades das crianças. (LIMA apud HORN 2004, p.23).

Lima (1989) entende que o espaço físico pode conter vários tipos de ambientes, ou seja, um mesmo espaço representa para a criança, [...] “o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (LIMA, 1989, p. 30 apud BARBOSA, 2006, p. 119). Nesse sentido, a percepção dos espaços está entrelaçada com as representações e significados que as crianças têm do mundo, ou seja, as relações que as crianças estabelecem nos ambientes produzem uma diversidade de emoções, que podem ser positivas ou negativas, influenciando diretamente em suas aprendizagens. A arquiteta também defende a participação efetiva das crianças na construção e na manutenção dos espaços escolares, já que eles serão utilizados por elas, na maior parte do tempo.

O espaço físico das escolas de Educação Infantil não pode se resumir apenas ao seu tamanho. É importante que ele seja transformado em diversos tipos de ambientes, desafiadores e ricos em possibilidades, gerando experiências enriquecedoras para as crianças.

A definição de espaço e ambiente, segundo Forneiro (apud Zabalza, 1998, p. 232) é apresentado da seguinte forma:

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

De acordo com o autor, os ambientes possuem quatro dimensões, que são inter-relacionadas entre si. A primeira delas é a física, que se refere ao espaço físico e suas condições estruturais, arquitetura, decoração e disposição dos materiais e objetos. A segunda dimensão é a funcional, a forma como os espaços são utilizados e o tipo de atividade a que se destinam, pois um mesmo espaço pode assumir diversas funções de utilidade.

A terceira dimensão é a temporal e se refere à organização do tempo em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo das atividades realizadas está ligado diretamente aos espaços, como por exemplo, o tempo de brincar nos cantos, contar histórias, lanchar etc. A dimensão temporal está relacionada à organização da rotina de uma instituição escolar.

A última dimensão é a relacional, que se refere às diferentes relações que se constituem dentro da sala de referência e são influenciadas pelas diversas organizações, tais como: agrupamento dos alunos por faixa etária; a divisão das atividades em pequenos ou grandes grupos e a interação do professor/aluno durante as atividades propostas. Todas essas dimensões configuram as características dos espaços. (FORNEIRO, apud ZABALZA, 1998). Elas influenciam na maneira como a criança se constrói, a partir de suas descobertas e vivências, como consequência da exploração dos ambientes disponíveis a ela.

Barbosa (2006) ressalta que o ambiente é um espaço construído, que é definido conforme as relações das pessoas responsáveis pelo seu funcionamento. O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.” (BARBOSA, 2006, p. 120).

Hoyuelos (2006) enfatiza a organização do espaço-ambiente como um papel principal dos educadores e que favorece condições adequadas para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, o educador assume o papel de mediador, organizando os ambientes educacionais, de modo que as crianças possam transformá-lo, “a criança pode e

deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado”. (BRASIL, 2006a, p. 7). Podemos dizer que o ambiente ressignifica o espaço, pois é possível construir ambientes diversificados dentro de um mesmo espaço, com intencionalidade, para que as crianças construam suas relações e aprendizagens. Dessa maneira, é possível compreendermos o espaço como um parceiro pedagógico, que auxilia o educador no cotidiano escolar.

Pensar no espaço da escola é, portanto, refletir sobre as questões físico-materiais, como: tamanho das salas, pisos, janelas, portas, cores etc. Já, pensar no ambiente, é levar em consideração as interações da criança com o outro e com os objetos, brinquedos e materiais disponíveis a ela. Essas relações que ocorrem nos espaços-ambientes brincantes dentro da escola podem promover vivências intensas e profundas para as crianças, em todos os aspectos.

3.1.1. Espaços externos

Desde pequenas, as crianças, na maioria das vezes, são privadas de desfrutar dos espaços ao ar livre e conviver com natureza, seja por questão de segurança, ou pela infraestrutura da cidade, rodeada de prédios e ruas de cimento. Nesse sentido, vale ressaltar que as instituições de educação infantil, em muitos casos, são os únicos lugares em que as crianças terão acesso às brincadeiras ao ar livre.

As crianças aprendem também pelos sentidos e o ambiente externo é capaz de proporcionar experiências significativas, seja por meio do aspecto sensorial, tendo contato diretamente com a terra e outros elementos da natureza, ou com a experiência sonora, ao ouvirem os sons que a natureza produz. A esse respeito, Tiriba (2010, p. 6) destaca que “[...] as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades.”

Portanto, ao possibilitar que as crianças convivam com a natureza nos espaços externos da escola, proporcionam-se momentos de interações com os diferentes seres que nela existem. Logo, é preciso “Encantar-se com a beleza do dia, brincar na chuva, comer goiaba tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, observar as nuvens brincando no céu[...]” (TIRIBA, 2010). Nessa relação das crianças com a natureza, desperta-se ainda mais o sentimento de valorização, respeito e amor.

Sendo assim, o brincar na e com a natureza desperta nas crianças um sentimento de pertencimento e de apreciação do meio ambiente, proporcionando momentos brincantes ricos

e significativos. Tiriba (2010) corrobora afirmando que as brincadeiras nos espaços externos podem favorecer a construção de sentimentos de companheirismo e solidariedade, pois “Um pátio que é de todos, onde cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar, não favorece atitudes individualistas e competitivas, ao contrário constitui espaço de convivência amistosa, prazerosa.” (TIRIBA, 2010, p. 07).

Valerio e Silva (2021, p.27) descrevem a experiência única que o brincar e o interagir com a natureza podem promover nas crianças:

[...] interagir e brincar na natureza é uma experiência única e singular para cada um(a), pois não dá para falar e explicar a natureza, é preciso senti-la com os pés, mãos, olhos, ouvido, nariz; não dá para falar do vento, é preciso sentir a brisa acariciando o rosto; não dá para falar do calor, é preciso sentir o sol aquecendo a pele; não dá para falar do cantar dos pássaros, é preciso ouvir para se encantar; não dá para explicar o cheiro da flor, da folha, das sementes, dos frutos, das árvores.

Nessa perspectiva, Caobelli (2013 *apud* HORN, 2017, p. 87) ressalta que uma pedagogia vivida ao ar livre contribui na interação das crianças com a natureza, tendo efeitos positivos, tais como:

- Desenvolvimento do poder de observação e da criatividade;
- Promoção do uso da linguagem e das habilidades cooperativas;
- Alívio do estresse e possibilidade de lidar com adversidades;
- Auxílio no tratamento a crianças com déficit de atenção;
- Melhor desempenho da coordenação motora; e
- Desenvolvimento da imaginação e despertar de um sentimento de admiração pelo mundo.

Para tal, Horn (2017) aponta que é preciso organizar os espaços externos, de modo que sejam desafiadores para as crianças em suas interações com as outras e com diferentes tipos de materiais. A autora destaca que é imprescindível compreender as áreas externas da escola, também como parceiras pedagógicas das práticas cotidianas. “O espaço externo coloca a criança em situação de adaptar-se a novas experiências que exige delas novas respostas. [...]” (ARRIBAS et al. 2004, *apud* HORN, 2017, p.88).

Assim, o espaço na área externa da escola pode ser visto como um terceiro educador, pois quando organizado com intencionalidade, possibilita que as crianças vivenciem uma relação estimulante e segura, auxiliando e favorecendo as aprendizagens infantis. Segundo Arribas et al. (2004), para que os espaços externos sejam qualificados, alguns aspectos devem ser levados em considerações:

- A amplitude dos espaços externos;

[...]

- A distribuição de espaços para atividades distintas (movimento/reposo, segurança/aventura, socialização/autonomia, imitação/criança);
 - A criação de espaços nos quais a criança possa ter privacidade (buracos, cabanas etc.);
 - A previsão de espaços com sombra e com sol;
 - A previsão de pisos diversificados, como terra, pedra, madeira, grama etc.;
- [...] (ARRIBAS ET AL. 2004, *apud* HORN, 2017, p.90).

Dessa maneira, torna-se possível propor na educação infantil, áreas externas estimulantes e diferenciadas, para acolher as crianças, enriquecendo as brincadeiras e as interações, tornando-as brincantes e atrativas, com propósito amplo no desenvolvimento das habilidades infantis.

3.2. Organização dos espaços-ambientes brincantes

O espaço que a criança ocupa dentro da escola de educação infantil não é apenas um cenário ou um local, mas sim um importante parceiro pedagógico, que auxilia os professores em suas propostas. Assim, é preciso que a organização desses espaços aconteça com intuito de torná-los brincantes, provedores e incentivadores das interações e brincadeiras das crianças. Assim, Silva e Franceschini (2019, p. 221) enfatizam que

Os(as) professores(as), ao organizarem os contextos das brincadeiras, precisam considerar que estas são caracterizadas pela liberdade, de modo a propiciarem momentos que possibilitem variadas experimentações e criações. Além dos espaços designados ao brincar, também se faz necessário observar a forma como os brinquedos ou objetos que estimulam o brincar são disponibilizados.

Nessa perspectiva, os espaços brincantes na Educação Infantil precisam ser organizados levando em consideração as necessidades coletivas e individuais dos bebês e das crianças, tornando-os ambientes favoráveis à socialização, brincadeira e aprendizagens. Horn (2004, p. 28) afirma que “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”.

As representações que esses espaços e ambientes carregam podem revelar as diferentes culturas, sendo capaz de compreendermos a concepção de criança que o(a) educador(a) possui. A respeito disso, Horn (2004, p. 37) afirma:

O espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em

significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais etc. Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem.

É necessário que os(as) educadores(as) das escolas da primeira infância reflitam cuidadosa e intencionalmente sobre a organização dos espaços brincantes destinados às crianças e a forma como estão sendo representados, pois isso está diretamente ligado à concepção de criança adotada pela escola e com o processo de construção das suas aprendizagens, sendo necessário ter as “crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos, que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas” (BARBOSA, HORN, 2008, p. 28). Portanto,

[...] devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e 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. (BARBOSA E HORN, 2001, p. 73)

Diante do exposto, faz-se necessário pensarmos sobre a descentralização da figura do adulto nesses espaços, pois “[...] quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica”. (HORN, 2004, p. 20).

Neste sentido, torna-se clara a necessidade de participação das crianças na organização dos espaços e ambientes brincantes, tanto na sala de referência, quanto nas áreas externas, pois nessa construção conjunta entre professoras e crianças, estabelece-se uma relação de pertencimento àquele espaço, pois elas passam a perceber de outra forma os materiais, objetos e brinquedos que estão ali. Rezende (2018) afirma que “[...] é preciso criar contextos de brincadeiras, disponibilizando materiais versáteis e, sobretudo, observar as situações de brincadeira criados pelas próprias crianças para compreender os interesses delas e seus modos de brincar, interagir e inventar”.

Entendemos que a organização do espaço tem de ser feita em cooperação com a criança que brinca, pois quando ela ajuda a organizar os brinquedos e materiais, participa ativamente, expressando sua personalidade, seus pensamentos, desejos e sonhos, reconstruindo sua representação de mundo.

Vale ressaltar também, sobre a importância de a educadora ou o educador conhecer o grupo de crianças com o qual está trabalhando, para que seja possível planejar e organizar os espaços e ambientes brincantes, considerando a subjetividade de cada criança, individual e coletivamente, pois se não houver essa relação entre educador(a) e criança, não há como planejar atividades em ambientes que estimulem o seu desenvolvimento.

Cabe aos profissionais pensarem a organização do espaço como algo feito para e com as crianças, e não somente organizado de modo que seja versátil aos adultos, com objetos em lugares altos, armários aéreos, longe do alcance delas, não permitindo assim a exploração plena do espaço. Barbosa (2006, p. 124) destaca que “quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças”. É preciso que as crianças vivenciem intensamente suas experiências dentro desses espaços, e que eles estejam repletos de objetos diversificados, com diferentes texturas e materiais, mediante as brincadeiras, jogos, atividades diversificadas, com brinquedos que estimulem os diferentes sentidos, oportunizando amplos conhecimentos.

Segundo Zabalza (1998), a organização dos espaços dentro das instituições escolares atua como uma condição que favorecerá ou dificultará o processo de desenvolvimento das crianças. Isso poderá ser estimulante ou limitante, em relação aos métodos e às atividades que forem colocadas em prática, por isso é necessário o olhar atento e sensível dos(as) educadores(as), ao planejarem as atividades brincantes dentro desses espaços.

Cocito (2017) destaca que é preciso transformar o espaço dentro das escolas de Educação Infantil em um ambiente acolhedor e agradável, para que as crianças se sintam seguras e protegidas, possibilitando a construção de afetividade com a escola e com os(as) professores(as), desenvolvendo assim, o sentimento de pertencimento àquele lugar.

Os múltiplos espaços das escolas merecem a devida importância, com foco no bem-estar das crianças, possibilitando o seu amplo desenvolvimento. O mobiliário, quando está acessível à criança, auxilia na aquisição de habilidades psicológicas e motoras. Segundo Forneiro (1998):

Um dos critérios que devem ser considerados quando pensamos em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens na educação infantil é a possibilidade dessa organização espacial ser transformada. Para isso, os móveis devem ser flexíveis, os objetos e materiais devem estar diretamente relacionados as situações imprevisíveis que ocorrem ao longo da jornada de trabalho e que não foram necessariamente planejadas. (FORNEIRO, 1998, apud HORN, 2004, p. 28)

Estudos baseados nas escolas da região de Reggio Emília, na Itália, segundo Horn (2004), conceberam mudanças significativas a respeito da organização dos espaços escolares, que descentralizam a figura do adulto. Quando há diversas propostas brincantes dentro de um mesmo espaço, a criança deixa de se concentrar somente no adulto que ali está e passa a exercer seu protagonismo, desenvolvendo suas habilidades e a sua autonomia.

Os espaços escolares transmitem as concepções dos(as) educadores(as) a respeito da criança e da infância, portanto é necessário atentarmos-nos quanto à utilização de imagens estereotipadas, por exemplo. Todas as propostas devem ser muito bem pensadas, a fim de garantir o protagonismo das crianças. Dessa forma, durante o percurso delas na Educação Infantil, as propostas pedagógicas elaboradas pelos professores devem contemplar estratégias de acolhimento e construção de vínculos, pois muitas vezes o(a) professor(a) é visto como uma inspiração para elas. Zabalza (1998, p. 20) relata que a criança,

ao deixar a Educação Infantil deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade. Não se trata apenas de que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os seus recursos para enriquecê-los, de percorrer com ele um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos nesse nível de perfeição) sem a atenção especializada que é oferecida pela escola infantil.

Por essa perspectiva, o enriquecimento das experiências das crianças ocorre durante o seu percurso na Educação Infantil, por meio das possibilidades dos contextos brincantes que são oferecidas a elas. Isso acontece dentro dos ambientes constituídos nos espaços, que estão diretamente ligados às vivências e às aprendizagens das crianças, sejam elas no aspecto coletivo ou no individual. Dessa forma, é fundamental que os(as) educadores(as) e as crianças construam juntos ambientes estimulantes e potencializadores.

3.3. Brincadeiras e interações

As brincadeiras e interações são mediadoras entre o prazer e a construção dos conhecimentos das crianças. Quando elas brincam, entram em um mundo de imaginação, fantasia e criatividade, que pressupõe um aprendizado vinculado às suas vivências constituídas. Segundo Souza e Silva (2020, p. 157), “A criança não nasce sabendo brincar, mas aprende na relação com a cultura. Relação esta que se estabelece com o convívio entre os

objetos culturais, o ambiente, as pessoas, e consigo mesma”. Dessa forma, comprehende-se que as interações que os bebês e as crianças constituem desde o nascimento oportunizam as brincadeiras infantis.

As autoras relatam que as interações ocorridas durante as brincadeiras contribuem na construção da personalidade das crianças, pois por meio delas, elas se expressam, criam expectativas, imaginam, assumem papéis, observam, dialogam, entram em conflitos e, assim, vão construindo sua autonomia e identidade e aprendem a reconhecer o ponto de vista do outro. (SOUZA; SILVA, 2020).

Na escola de Educação Infantil não é diferente, as brincadeiras e interações ocorrem nos espaços-ambientes brincantes, pois é um dos lugares onde as crianças aprendem a respeitar e a conviver com as diferentes culturas e histórias sociais. Por isso, esses espaços-ambientes brincantes tornam-se potencializadores das aprendizagens infantis.

Vale destacar que as interações e brincadeiras são eixos norteadores da Educação Infantil, conforme explícito nas DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as quais orientam que as propostas pedagógicas dessa primeira etapa da educação promovem o conhecimento de si e do mundo, por intermédio de experiências sensoriais e corporais; incentivam a curiosidade e exploração; favorecem às crianças acesso a diferentes linguagens, participam de atividades individuais e coletivas, e promovem vivências éticas e estéticas com outros grupos culturais e outras crianças. Assim, entendemos que as interações na Educação Infantil ocorrem por meio de diferentes experiências das crianças, em todos os campos e com todos os sujeitos que ali se encontram. Ao interagir durante as brincadeiras, elas vivenciam experiências e investigações, aprendendo a conviver com as diferentes culturas.

Rezende (2018, p. 210) destaca que “[...] o interagir e o brincar são modos fundamentais pelos quais as crianças se relacionam com o mundo, é possível pensar que todas as atividades realizadas pelas crianças nos diferentes contextos em que vivem, de modo especial nas instituições de educação, podem ser vivenciadas como interações e brincadeiras [...]”. Assim, ao brincarem e interagirem, as crianças assumem papéis ativos, potentes e constroem suas aprendizagens.

A respeito das interações, Kramer (2009, p. 151) assevera:

Quando interage com o meio, a criança entra em contato com uma série de histórias, ideologias, culturas e seus significados. Nesse movimento de interação e de atribuição de sentidos, ela internaliza conceitos e preconceitos que constituem a sua consciência. O desenvolvimento acontece no contexto

social e se expressa nas interações vivenciadas com outras crianças e com adultos, quando a experiência vai se tornando individual [...]. As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento.

No manual “Brinquedos e Brincadeiras de Creche”, Kishimoto (2010), com base nas DCNEI (2009), descreve que não é possível pensar o brincar sem interação com todos os sujeitos. Quanto a isso, aponta as diferentes dimensões que a interação deve contemplar:

Interação com a professora — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece. (KISHIMOTO, 2010, p. 3, grifos da autora)

Para efetivar tais interações, é necessário que as propostas pedagógicas contemplem intencionalidade dos diversos elementos curriculares presentes nas Unidades Escolares de Educação Infantil.

A respeito das brincadeiras, Souza e Silva (2020, p. 158) contribuem destacando que “Brincando a criança se percebe como um ser capaz, potente, que se desenvolve e se expressa com todo o seu corpo. Inventa novos brinquedos e brincadeiras. Aprende. Descobre o mundo à sua volta, dando novos significados aos espaços, objetos e contextos que têm acesso.” Portanto, é por meio das brincadeiras que as crianças compreendem o funcionamento de suas emoções, criam e recriam e experimentam diferentes sensações com o corpo e os seus sentidos.

Nessa perspectiva, na Educação Infantil, as crianças, em todos os momentos em que estão brincando, constroem também suas aprendizagens, seja de forma livre ou com direcionamento dos educadores e das educadoras. “O brincar deveria ser associado a todos os momentos na educação infantil, pois caracteriza a forma de apreender o mundo da criança pequena, isto é, sua forma privilegiada de aprendizagem” (PEREIRA, 2017, p.120).

Silva e Franceschini (2019) corroboram enfatizando que é por meio das brincadeiras que as crianças investigam, movimentam-se e conhecem o mundo ao seu redor. Um lugar repleto de objetos e materiais que experienciam. Um mundo social, que promove referenciais das práticas culturais de cada grupo humano. Sendo assim, a brincadeira tem papel fundamental na vida das crianças, pois é por intermédio do brincar, que elas se expressam e produzem novos significados.

Kishimoto (2010, p. 01) nos traz uma reflexão ampla sobre as brincadeiras e como são importantes para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, afirma:

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A criança é um ser potente, capaz e que possui suas próprias características e especificidades. A escola, portanto, tem o papel de promover condições que auxiliem no seu desenvolvimento, a partir das brincadeiras e interações que elas realizam na escola.

Rezende (2018, p. 2013) aponta que o direito das crianças à brincadeira deve ser garantido, mas para isso acontecer de forma significativa, é necessário que, por parte dos educadores e educadoras, aconteça “uma atitude, uma sistemática de observação e escuta atenta e respeitosa de reflexão e consideração do observado/escutado na estruturação das práticas que promovem as vivências das crianças”.

Silva e Franceschini (2019, p. 226), citando Brougère (1998), evidenciam que “a brincadeira só é possível se houver espaço para decisão da criança, e é por meio do brincar que as interações e aprendizagens sociais emergem”. A respeito disso, pode-se dizer que os

professores e as professoras, quando praticam uma escuta e observação sensível das crianças durante as brincadeiras, assumem um papel fundamental de mediadores e potencializadores das brincadeiras e interações infantis.

O documento “O Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil” (2019), pautando-se nas DCNEI, também aponta sobre as interações e as brincadeiras das crianças que precisam ser foco dos projetos pedagógicos, abordando “as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e as crianças aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral” (SÃO PAULO, 2019, p. 68). Nesse sentido, compreendemos que as brincadeiras e interações não ocorrem somente de forma verbal, mas sim, pelas diferentes linguagens, sejam pelos gestos, olhares, toques etc.

De acordo com o documento, os educadores e educadoras, bem como todos os envolvidos da Unidade Escolar, no que se refere ao processo de aprendizagens dos bebês e das crianças, precisam possibilitar situações, a fim de

promover interações de crianças e bebês com o seu grupo e com outros grupos da UE e de outras Unidades é a maneira como acolhemos crianças e bebês e suas histórias, suas emoções, seus desejos e interesses, cuidando e educando-os como sujeitos ativos e potentes, que se constituem nas experiências vividas e, ao mesmo tempo, constituem tais experiências. (SÃO PAULO, 2019, p. 69)

O documento também ressalta a relevância das interações entre os bebês e as crianças maiores, pois assim, aprendem a acolher quem precisa e a respeitar suas histórias e as diferentes culturas. “Quando interagem com crianças mais velhas, bebês e crianças ampliam o seu vocabulário, vivenciam brincadeiras novas, observam e aprendem coisas que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem fazer com ajuda dos mais velhos” (SÃO PAULO, 2019, p.70).

Para que isso ocorra de forma efetiva, é preciso envolver toda a equipe escolar, a fim de que compreendam a importância dessas interações entre bebês e crianças, com o intuito de proporcionar momentos ricos e importantes nas aprendizagens e protagonismo infantil.

As Escolas de Educação Infantil possuem papel fundamental em garantir o direito de brincar das crianças e potencializar as diversas culturas infantis. A esse respeito, Souza e Silva (2020, p. 170) afirmam que

[...]creches e pré-escolas têm um papel fundamental na formação das crianças e é preciso discutir mais profundamente o direito de brincar e a produção das culturas infantis, visto que, na medida em que elas exploram o

mundo por intermédio dos objetos, brinquedos e diversos materiais, vão construindo interpretações do mundo que vivem, formas e significados. Oportunizar tempos e espaços para as brincadeiras possibilita a formação de sujeitos participativos, críticos, criativos e transformadores; possibilita a construção de uma educação infantil cidadã.

Nesse contexto, durante as brincadeiras e interações, as crianças exercem seu papel de atores sociais, são protagonistas na construção de sua identidade e autonomia, e é a partir das relações que estabelecem nos diferentes lugares que frequentam, que elas consolidam suas aprendizagens e estruturam seus conhecimentos, ampliando suas habilidades e competências, que serão importantes ao longo de toda a vida.

4. ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS-AMBIENTES BRINCANTES DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, APÓS RETORNO PRESENCIAL

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 2015, p. 88).

Esta seção tem como propósito retomar os problemas, os objetivos da pesquisa e apresentar a metodologia utilizada para a sua realização, bem como apresentar aportes sobre pesquisa com crianças. Também apresentamos as observações realizadas nos diferentes espaços, os diálogos com as crianças, conversas com as duas professoras e suas respectivas análises.

4.1. Problemas e objetivos da pesquisa

O objeto da presente pesquisa é a organização dos espaços-ambientes brincantes de um Centro de Educação Infantil, após retorno presencial. Partimos da hipótese de que os espaços-ambientes brincantes, quando bem organizados, favorecem as interações e brincadeiras das crianças podendo atuar como parceiros pedagógicos.

Buscamos responder às seguintes problematizações: Quais são os espaços-ambientes brincantes utilizados pelas crianças no CEI, após retorno presencial? O que as crianças têm a dizer sobre os espaços-ambientes brincantes?

O objetivo geral é analisar quais são os espaços-ambientes brincantes preferidos pelas crianças, após retorno presencial. Os objetivos específicos são: analisar em quais espaços-ambientes brincantes acontecem as brincadeiras e interações das crianças; compreender o que as crianças têm a dizer sobre eles e verificar como acontecem as escolhas e a organização dos espaços-ambientes brincantes.

4.2. Percurso metodológico

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, que, de acordo com Lüdke e André (2017), acontece quando há um contato direto do pesquisador com o seu universo, pois é nessa fase que o pesquisador cria novas ideias e hipóteses, sendo necessário valorizar mais o processo do que o produto, visto que isso possibilitará a construção de novos

conhecimentos sobre o tema pesquisado. Dessa forma, a pesquisa qualitativa torna-se enriquecedora, pois parte de problemas relevantes, que acontecem em nosso cotidiano escolar. Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 2017, p. 12) apresentam cinco características básicas, a saber:

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...];
- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos [...];
- 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...];
- 4- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...];
- 5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...].

Na presente pesquisa, utilizamos, como procedimento de produção de dados, a observação dos espaços-ambientes brincantes utilizados pelas crianças no CEI. Lüdke e André (2017) destacam que a observação nas abordagens qualitativas educacionais é utilizada como método principal de investigação, pois possibilita um contato direto do pesquisador com o universo da pesquisa. “A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p.17)

Segundo Bogdan e Biklen, (1982 *apud* Lüdke; André, 2017), na observação, existe uma parte descritiva e outra reflexiva. A descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre no universo da pesquisa, como: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição de locais; descrição de eventos especiais; descrição das atividades e descrição dos comportamentos do observador. Já a parte reflexiva inclui informações pessoais do pesquisador: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, preconcepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

Ainda, segundo os autores, existem vários tipos dessas reflexões, que orientam a observação e organizam os dados coletados, são elas: reflexões analíticas - novas concepções e ideias surgidas; reflexões metodológicas - procedimentos e estratégias metodológicas; dilemas éticos e conflitos - relacionamento com os informantes, podendo surgir conflitos; mudanças na perspectiva do observador - expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e sua evolução, durante o estudo; esclarecimentos necessários - pontos a serem esclarecidos nas anotações.

Também fizemos uso da entrevista semiestruturada, com base em um roteiro de perguntas as quais nos permitem fazer adaptações, se necessário. Lüdke e André (2017) salientam que é melhor utilizar um roteiro para orientar a entrevista, sendo que ele deve garantir que haja uma sequência lógica entre as perguntas, das mais simples às mais

complexas, permitindo que as informações coletadas aconteçam de forma mais livre e espontânea.

Segundo as autoras, as entrevistas devem ser registradas por meio de gravações diretas ou anotações. Em nossa pesquisa, utilizamos o registro por meio de anotações, visto que, anotar durante a entrevista já representa um trabalho preliminar na interpretação das informações obtidas, pois é possível sinalizar o que é importante, independentemente de ser positivo ou negativo. Vale ressaltar que “quanto mais preparado estiver e, quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista” (LÜDKE e ANDRÉ, 2017, p. 44)

Para analisar os dados produzidos nesta pesquisa, optamos pela análise de conteúdo cunhada por Bardin (1977), estruturada em três fases, a saber: pré-análise; exploração do material, categorização ou codificação; tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Esse método possibilita-nos decodificar o que está em evidência na pesquisa, permitindo que sejam feitas as inferências. (BARDIN, 1977).

A pré-análise é a fase na qual se organizam os dados da pesquisa. Compreende-se a realização dessa fase em quatro processos, sendo o primeiro, realizando uma leitura flutuante; o segundo é a escolha dos documentos; o terceiro é a formulação de hipóteses e dos objetivos e o quarto é a elaboração de indicadores. Nessa fase, é importante atentar-se às seguintes regras, na seleção dos documentos, segundo Bardin (1977, p. 97 e 98):

- regra da exaustividade – uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus. Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos, por esta ou por aquela razão. [...]
- regra da representatividade – A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo. [...]
- regra da homogeneidade – os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha. [...]
- regra de pertinência – os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

A segunda fase é a exploração do material, que tem por objetivo codificar e/ou categorizar, por meio de recortes que aparecem com frequência no texto. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja

presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). Essa etapa é muito importante, pois possibilita ao pesquisador, ter uma melhor interpretação dos dados. Nessa etapa, buscamos explorar o material pesquisado e destacar os pontos que apareceram com frequência, nas observações, nas falas das crianças e nas falas das professoras.

Na terceira e última fase, o tratamento dos resultados, inferências e interpretação, consiste no destaque das informações para uma análise reflexiva e crítica. “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos- ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 117). Dessa forma, elencamos as categorias: brincadeiras e interações nos espaços-ambientes brincantes e ausência da participação das crianças na escolha e organização dos espaços-ambientes brincantes e em seguida, realizamos suas respectivas análises.

Nesse contexto geral, os métodos utilizados foram pensados e planejados de maneira que transmitissem ao leitor, mais clareza sobre os objetivos e resultados da pesquisa.

4.2.1. Pesquisa com crianças

Durante muito tempo, a criança foi rotulada com concepções tradicionalistas, que viam apenas como seres biológicos, imaturos, sem valor e incompletos. Os campos de estudos da Antropologia e da Sociologia da Infância vêm abrindo novos caminhos e pensamentos, acerca das concepções sobre criança e infância, rompendo muitos paradigmas em relação aos direitos infantis. Nessa perspectiva, Oliveira e Tebet (2010, p.49) ressaltam que

[...] uma sociologia que vem propondo uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como um ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e também autor na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o rodeia.

Essa maneira de compreender a criança e a infância vem gerando novos conceitos sobre a importância de se realizarem pesquisas **com**⁹ as crianças, e não somente **sobre**¹⁰ as ou

⁹ Participação efetiva e ativa das crianças durante a realização da pesquisa.

¹⁰ Pesquisa realizada sobre as crianças ou para as crianças, mas sem a sua efetiva participação.

para as crianças. É necessário levar em consideração que elas são seres ativos, que constroem e modificam suas culturas e aprendizagens, dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo para o mundo adulto. Dessa maneira, dar visibilidade às vozes das crianças durante as pesquisas, permite uma compreensão mais concreta do que será pesquisado, pois são elas que desempenham o papel principal no cotidiano escolar.

Nossa intenção neste estudo foi o de realizar uma pesquisa com a participação ativa das crianças, o que pressupõe conhecê-las a partir delas mesmas, por meio da observação e do diálogo. Nesse sentido,

o estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante reflexibilidade investigativa. (...) a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (SARMENTO; PINTO apud MARTINS FILHO; BARBOSA 2010 p. 14).

O pesquisador precisa ter um olhar sensível em relação à maneira como as crianças se expressam, estando atento aos detalhes ditos por elas. Martins Filho e Barbosa (2010 p.16), citando Kramer (1996), ressaltam que “vale à pena insistir na ideia de visitar o mundo das crianças para torná-lo especialmente significativo e visível, o que pode contribuir para desnaturalizar o silêncio que circunda o envolvimento das crianças nos procedimentos metodológicos eleitos nas pesquisas”. Faz-se necessário dar visibilidade à realidade infantil, penetrando em seu mundo, para que seja possível uma escuta concreta e potente.

Dessa maneira, para realizar pesquisas com crianças, não basta apenas perguntar para elas sobre determinado assunto, é preciso ir mais além, interessar-se pelo que fazem e pelo que dizem, conhecer o contexto em que estão inseridas, para que seja possível realizar uma pesquisa consistente.

De acordo com o Woodhea, (2006, p. XVIII):

Na pesquisa com crianças, a formação de relações, em que as crianças sentem que querem participar durante todo o processo de investigação, é particularmente importante, a fim de conseguir um diálogo contínuo, no qual, tanto as crianças como investigadoras, sintam que têm controle.

É fundamental que o pesquisador estabeleça alguma relação com as crianças a serem pesquisadas, trazendo segurança e conforto para que elas sintam-se à vontade e suas vozes

sejam verdadeiramente valorizadas. Uma escuta atenta e significativa acontece quando o pesquisador abandona sua maneira de olhar e julgar o mundo e está disposto a ouvir o ponto de vista das crianças. Por isso, ao aceitar o desafio de pesquisar com crianças, é essencial que ele deixe de lado as suas convicções, pois elas são seres surpreendentes e capazes de criar novos paradigmas. Durante o percurso da pesquisa, tanto o pesquisador quanto as crianças podem ressignificar seus pensamentos e modificarem suas visões de mundo.

Nesse sentido, ressaltamos que para realizar pesquisas com a participação ativa das crianças, é preciso estarmos atentos às questões éticas envolvidas nessa investigação, pois é fundamental considerar a seriedade e o respeito com aquele que se investiga. Na pesquisa com crianças, os cuidados éticos precisam ser ainda mais peculiares, por conta da “crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos.” (FERNANDES, 2016, p. 761).

Com essa perspectiva, nesta pesquisa, entendemos ser fundamental que as crianças participantes e seus familiares soubessem sobre o tema a ser pesquisado. Buscamos então, desde o início, promover “uma ética em pesquisa com crianças que possa proteger, mas que também possa mostrar as crianças como sujeitos de direito, com a possibilidade de autoria e participação” (BARBOSA, 2014, p. 243). Nesse sentido, partimos do pressuposto que deixaríamos as crianças livres para escolher se desejavam ou não participar da pesquisa, pois “o consentimento de cada criança deve ser obtido na medida de sua capacidade e que a recusa da criança em participar em uma pesquisa deve ser sempre respeitada” (BARBOSA 2014, p. 238).

Realizamos uma roda de conversa com elas sobre a realização da pesquisa, buscando, de imediato, dar visibilidade às vozes infantis, garantindo o seu direito de escolha. Em seguida, optamos pela apresentação do que seria pesquisado, por meio de um termo de consentimento, que explicou de forma simples, como seria o processo de investigação, sendo enviado aos familiares das crianças.

4.3. Caracterização dos participantes da pesquisa

A seguir, apresentamos as crianças participantes da pesquisa, com nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades, conforme quadro 5.

Quadro 5- Crianças participantes da pesquisa.

CRIANÇAS	IDADE
Aladim	4 anos
Ariel	3 anos
Aurora	4 anos
Batman	4 anos
Capitão América	3 anos
Cinderela	4 anos
Homem-Aranha	4 anos
Homem de ferro	3 anos
Hulk	3 anos
Super- Homem	4 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

As crianças têm idades entre três e quatro anos, compõem a turma do Mini Grupo II, do CEI pesquisado.

Quadro 6- Professoras participantes da pesquisa.

NOME	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FORMAÇÃO
Maria ¹¹	47 anos	26 anos	7 anos	Pedagogia e pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Inclusiva e Psicopedagogia
Diedre ¹²	67 anos	25 anos	16 anos	Magistério e Filosofia

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

A professora Maria tem 47 anos, é formada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva e Psicopedagogia, anteriormente trabalhava como professora do Ensino Fundamental I e há sete anos, atua na Educação Infantil.

A professora Diedre tem 67 anos, trabalhava anteriormente como costureira e depois, como evangelizadora espírita das crianças da comunidade. Cursou magistério quando tinha 42 anos de idade, e quando completou 51, cursou a Faculdade de Filosofia. Trabalha há 16 anos na Educação Infantil.

Vale lembrar que pelo tempo de magistério, a professora Maria iniciou sua trajetória na educação aos 21 anos e Diedre, aos 42 anos de idade. Ambas iniciaram sua trajetória na Educação Infantil após os 40 anos de idade.

¹¹ Nome escolhido pela professora em homenagem a sua avó.

¹² Nome escolhido pela professora. Trata-se de uma atriz de um filme com a qual ela se identifica, por ser muito determinada e romântica.

4.4. As observações, diálogos com as crianças e entrevistas com as duas professoras

Antes de relatar a pesquisa de campo, vale lembrar que o retorno presencial foi acontecendo de forma gradual, no decorrer do ano de 2021, com alguns protocolos sanitários a serem seguidos, principalmente em relação aos espaços e materiais, pois precisavam ser higienizados diversas vezes durante o dia. Foi recomendado pelo Ministério da Saúde, que as crianças e os professores utilizassem, na maior parte do tempo, os espaços externos das escolas. No mês de agosto do mesmo ano, 100% das crianças já puderam retornar para as escolas, pois os casos de pessoas infectadas pelo coronavírus estavam baixos e a vacinação para os adultos já tinha atingido grande parte da população. Diante disso, realizei¹³ a pesquisa de campo entre os meses de setembro a novembro de 2021, por conta de a pandemia estar um pouco mais controlada.

Vale ressaltar que a unidade escolar, universo desta pesquisa, é um CEI no qual trabalhei durante dois anos, local onde surgiu minha inquietação de pesquisar sobre os espaços brincantes escolares, visto que os espaços deste CEI são amplos e cheios de possibilidades para serem exploradas. Antes de iniciar as observações, conversei com a diretora da Unidade e com a coordenadora pedagógica, sobre a possibilidade de observar as crianças e acompanhar a rotina da turma em alguns dias da semana, entre os meses de outubro e novembro do ano de 2021.

A diretora da escola assumiu o cargo em 2019, para substituir outra diretora que se encontrava em licença-saúde, e a coordenadora pedagógica ingressou na unidade em 2020. Durante a nossa conversa, apresentei a proposta de observação e escuta das crianças e ambas demonstraram grande interesse e disponibilidade em cooperar. Comprometi-me a dar uma devolutiva sobre os resultados do estudo para a equipe gestora e para as professoras, a fim de tornar possível, futuramente, refletir e repensar ações sobre a organização dos espaços brincantes do CEI.

A turma escolhida para a realização da observação foi a do Mini Grupo II (MGII), que possui duas professoras, uma no período matutino e outra no vespertino. Conversei com as professoras antes de iniciar a pesquisa, respondi às dúvidas e expliquei como seria todo o

¹³ Nesta seção, utilizarei o verbo na primeira pessoa do singular, por apresentar a pesquisa de campo, por mim realizada.

processo. As professoras aceitaram e se prontificaram em me auxiliar no que fosse necessário. Assim, no final do mês de setembro de 2021, fui ao CEI, apresentei-me presencialmente para as crianças da turma e, por meio da roda de conversa, expliquei para elas a maneira como realizaria a minha pesquisa, perguntando se elas gostariam de participar. Todas aquelas que estavam presentes, naquele momento, disseram que sim.

Em seguida, com o aceite das crianças, a coordenadora enviou uma mensagem via *WhatsApp* para os familiares da turma do MGII, explicando como seria realizado o meu estudo e avisou que disponibilizáramos uma autorização (termo de consentimento) para os responsáveis. Dessa forma, no início de outubro de 2021, voltei ao CEI, no período da tarde. As crianças estavam na sala referência, brincando com a “caixa dos tesouros”, contendo: colares, pulseiras, bijuterias etc. Assim que entrei, num primeiro momento, elas pararam de brincar e me olharam, mas logo voltaram para a brincadeira, então sugeri que fizéssemos uma roda de conversa.

Todas sentaram-se, conversei com elas e pedi que me apresentassem a escola e fotografassem os espaços do CEI. A turma é composta por 20 crianças, mas, naquele dia, havia 10 crianças. Considerei que o momento de fotografar os espaços seria mais significativo, se fôssemos em pequenos grupos. Então, fui perguntando para as crianças quem gostaria de ir comigo tirar as fotos, organizei os grupos de duas a três crianças e cada uma escolheu um espaço para fotografar. Ao todo, foram registradas 188 fotos. Selecionei¹⁴ algumas, conforme a sequência abaixo:

Imagen 20 - Casa do lobo

Fotografada por: Ariel.



Fonte: acervo da pesquisadora.

¹⁴ Na escolha das fotos, busquei selecionar aquelas que contemplassem o máximo de crianças participantes.

No ano de 2015 a 2018, essa casa continha uma pintura, com base no conto “os três porquinhos” e era denominada Casa do lobo. Em 2019, por meio de um projeto com as crianças e familiares, a casa foi revitalizada e transformada na casa do “João de Barro”, porém o nome anterior prevalece, entre as professoras e as crianças. Ao fotografar, elas disseram que aquela era a Casa do lobo e agora é a casa do João de Barro, mas que ele não vive nela.

Imagens 21 e 22 - Parque das Abelhas

Fotografada por: Hulk e Super-Homem.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Quando subimos até o Parque das abelhas, as crianças disseram que lá havia muitas abelhas e que o abacate caía no chão. No estacionamento do CEI, que fica ao lado, existe realmente, um abacateiro. Observei que um dos brinquedos estava com uma faixa, impossibilitando o uso das crianças. Perguntei o porquê e elas me responderam, dizendo que não podiam ir ao carrinho, porque o abacate poderia cair na cabeça delas e machucar. Ficamos com uma dúvida: “Por que não mudar o brinquedo de lugar?”.

Imagen 23- Parque de cima (com mesas, bancos e gira-gira)

Fotografado por: Aurora.

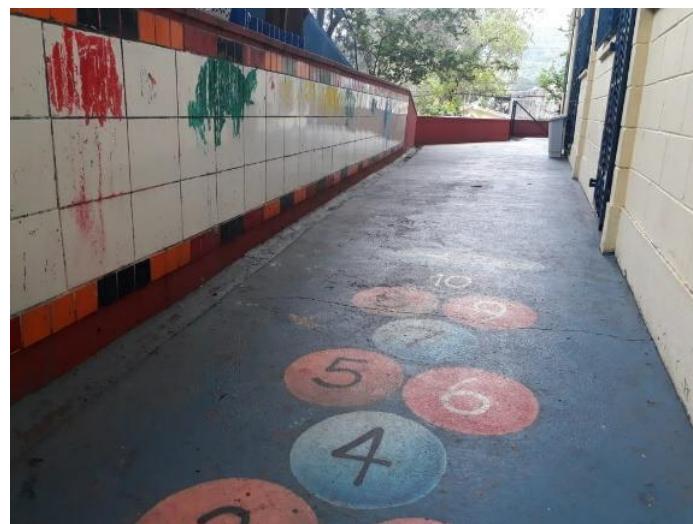


Fonte: acervo da pesquisadora.

No Parque de cima, as crianças relataram que brincam com panelinhas no chão, colocando terra e grama para fazer as comidinhas.

Imagen 24- Pátio lateral

Fotografada por: Aladim.



Fonte: acervo da pesquisadora.

As crianças disseram que no pátio lateral, elas correm e brincam com bambolê e carrinhos.

Imagens 25 e 26 - Parque principal do CEI

Fotografada por: Batman e Capitão América.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Ao lado do pátio lateral, fica o Parque principal. É o maior espaço externo do CEI. As crianças relataram que gostam de ir ao balanço, andar de motoca e comer amoras.

Imagen 27- Solário

Fotografada por: Cinderela.



Fonte: acervo da pesquisadora.

O solário fica na parte superior do CEI e tem acesso pelo interior do prédio. As crianças disseram que lá é o parque dos bebês, que somente eles poderiam ter acesso àquele espaço.

Imagens 28 e 29 - Sala de referência

Fotografada por: Homem-Aranha e Homem de ferro.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Por fim, pedi para conhecer a sala referência das crianças. No local, elas me mostraram suas mochilas e a mesa da professora. Disseram que dentro do armário havia muitos brinquedos. Depois que elas me mostraram e fotografaram os espaços do CEI que costumavam frequentar, voltamos para o local em que a professora estava com as demais crianças. Agradeci a participação de todas e me despedi.

4.4.1. Observação realizada no dia 26 de outubro de 2021

No dia 26 de outubro de 2021, cheguei à escola no período da manhã, para observar como acontecia o acolhimento das crianças durante a entrada. A professora já estava na sala e tinha organizado o espaço com tatames em círculos e disponibilizado algumas peças de blocos de madeira, um pouco em cada tatame. Então, as crianças foram chegando, cumprimentaram-me e guardaram suas mochilas no cabideiro. Lavaram as mãos e escolheram os lugares para se sentar e brincar. Durante aquele momento, a professora colocou músicas do cantor e compositor Toquinho.

Depois que todas as crianças chegaram, a professora sentou-se com elas e iniciou a roda de conversa. Perguntou se as crianças dormiram bem e cantaram a música do “Bom dia”, da qual as crianças participaram alegremente. Em seguida, ela mostrou as plaquinhas com os nomes das crianças, perguntando se estavam presentes. Elas ainda estavam aprendendo a reconhecer as letrinhas de seus nomes. Apenas um menino reconheceu os nomes de algumas crianças e um pouco tímido, respondia baixinho. A professora pediu para que as crianças pegassem sua plaquinha. Alguns ainda se confundiam, mas a maioria das crianças reconheceu seu próprio nome

Às 7h45, as crianças utilizaram o banheiro e lavaram as mãos, para tomar o café da manhã. A prática de lavar e usar álcool gel nas mãos era diária, por conta da pandemia. Elas desceram então para o refeitório, cada uma escolheu o seu lugar, enquanto a professora foi servindo-as. Finalizado o lanche, voltamos para sala e as crianças sentaram-se novamente no tatame, para ouvir a história "Ida e volta".

Durante a contação de história, a professora foi interagindo com as crianças, associando o conteúdo à rotina delas, como: tomar banho, lavar as mãos etc. Elas eram muito participativas e responderam a todas as perguntas. Foi muito dinâmica a maneira como a professora conduziu a história, abordando o tema sobre como economizar água. Além disso, ela trouxe um recipiente de shampoo e outro de condicionador vazios, para demonstrar para as crianças como tomar um banho mais rápido. Enquanto ela falava, notei que elas olhavam muito atentas, compreendendo como economizar água.

Na metade da história, algumas crianças começaram a brincar com as pecinhas de madeira, mas mesmo brincando, elas respondiam às perguntas que a professora fazia. Após finalizar a história, ela propôs que as crianças desenhassem na área externa e brincassem com bambolês, associando as brincadeiras com o conteúdo da história. O lugar escolhido por ela foi uma parte do estacionamento. Logo depois, a professora organizou uma fila com as crianças e segurou dois bambolês, enquanto elas passavam por dentro da "Roda da bicicleta", semelhante à do livro. Elas participaram com entusiasmo da atividade, mas algumas ainda não compreendiam as “regras” das atividades dirigidas. Então, a professora foi sugerindo diversas atividades com bambolê, mas notei que em nenhum momento, pediu a opinião das crianças ou perguntou a elas do que queriam brincar ou a qual espaço externo gostariam de ir.

Depois de algum tempo de brincadeiras dirigidas, a professora deixou as crianças interagirem livremente com os bumbolês e elas desenharem com o giz. Algumas delas começaram a desenhar na parede, outras preferiram continuar brincar com o objeto.

No estacionamento, observei um buraco no chão, no qual as professoras colocaram algumas pedras, para que conseguissem passar com os carros. Achei muito interessante quando vi algumas crianças agachadas, próximas ao buraco e então, fui até elas e perguntei:

Pesquisadora: - O que vocês estão fazendo nesse buraco?

Hulk: - A gente vai procurar um tesouro.

Pesquisadora: - Tesouro do quê?

Hulk: - Uma pedra, estamos cavando.

Pesquisadora: - Vocês gostam de brincar no estacionamento?

Homem de ferro: - O brinquedo do lutador quebrou aqui.

Pesquisadora: Quebrou, por quê? O que vocês gostam de fazer no estacionamento?

Homem-Aranha: - Pegar um tesouro.

Hulk: - Pegar uma pedra de tesouro.

Eles estavam muito entretidos com a brincadeira, até que a professora chamou-os e voltamos para a sala de referência. As pecinhas de madeira ainda estavam no chão, perto dos tatames, disponíveis para as crianças. Quando chegaram, começaram a brincar novamente. Dois meninos fizeram a casa da boneca e disseram que era da “Batatinha frita: 1, 2, 3”. Outras três pegaram uma parte do tatame e começaram a brincar de arma de fogo. Naquele momento, a professora da sala tinha ido ao banheiro e eu fiquei com a turma, propondo para que fizéssemos uma casa grande, com todas as pecinhas que estavam ali. As crianças concordaram, mas logo a professora chegou e disse que era hora de guardar tudo.

A educadora organizou a sala com algumas mesas e cadeiras, que ficam guardadas no banheiro. As crianças ajudaram e escolheram onde queiram sentar-se. Em seguida, ela distribuiu uma atividade de coordenação motora, com papel sulfite e tesoura, para que as crianças cortassem a folha. Todos ficaram em silêncio e concentrados. Conforme iam cortando, chamavam a professora, para mostrar que conseguiram, algumas delas pediram

ajuda para cortar. Então, a professora sentou-se ao lado daquelas e foi ajudando. Quando todos estavam em silêncio, fomos interrompidos por uma das meninas:

Cinderela: - Já vai terminar?

Pesquisadora: - Por que você quer que termine?

Cinderela: - Porque eu quero ir no (*sic*) carrinho, no parque.

A atividade durou mais alguns minutos, até que todos começaram a se distrair e levantar, dizendo que já tinham conseguido cortar tudo. Então, a professora distribuiu para as crianças um pedaço de barbante e canudinhos cortados, para que pudessem formar um “colar”. Enquanto elas iam criando seus colares, a professora colocou música clássica em seu celular. Naquele momento, percebi que algumas incomodaram-se, quando outras começavam a falar. Pediram silêncio, para que pudessem ouvir a música. Logo depois, chegou a hora do almoço: as crianças ajudaram na organização da sala, lavaram as mãos e desceram para almoçar. Naquele momento, despedi-me.

4.4.2. Observação realizada dia 09 de novembro de 2021

Quando cheguei à escola no dia 9 de novembro, as crianças estavam brincando no pátio lateral com bambolês, correndo de um lado para o outro. Os meninos jogavam alguns bambolês no chão e diziam que eram uma roda do caminhão. Uma menina aproximou-se e começou a comparar os bambolês com os animais. Disse que pareciam borboleta e cachorros. As crianças começam a apostar corrida, segurando os bambolês. A brincadeira estava muito divertida, com todos brincando e a cada momento, eles inventavam uma utilidade para o bambolê.

A menina soltou um grito: "olha pessoal, é um bambolê de carrossel!", com dois bambolês nas mãos, girando sem parar. As demais crianças pararam o que estavam fazendo e ficaram atentas, olhando para ela. Em seguida, elas se dirigiram para o Parque principal do CEI. Algumas ajudaram na arrumação, outras foram correndo em direção ao outro parque e chegando lá, pegaram uns pedaços de papelão e escorregavam no escorregador de cimento. Isso demonstrou ser muito desafiador, mas pareceu ser costume das crianças, fazerem esse tipo de brincadeira. Duas meninas preferiram brincar dentro do carro de madeira que há no parque. Aproximei-me delas e perguntei:

Pesquisadora: - O que vocês estão fazendo?

Ariel: - Dirigindo, para chegar na praia.

Pesquisadora: - Que legal! O que vocês gostam de fazer na praia?

Aurora: - Brincar na areia e nadar.

Notei que o balanço também era o preferido de algumas crianças e que havia uma competição, para saber quem conseguia chegar mais ao alto. Um garoto gostava de desafios e ficava tentando subir pelo escorregador. Mesmo quando caía, não desistia, até que conseguiu. No balanço, ele gostava de "sentar de barriga". Ficou evidente que quanto mais desafiadora fosse a brincadeira mais diversão provocava.

4.4.3. Observação realizada dia 22 de novembro de 2021

No dia 22 de novembro de 2021, quando cheguei à escola, as crianças estavam no Parque de cima. Quase todas estavam sentadas no Gira-gira. A professora disponibilizou uma sacola, com algumas colheres de metal, além de potes de iogurte e panelinhas de plástico, para que elas brincassem com a terra. Elas começaram a colocar terra dentro dos potes, fazer comidinhas e oferecer aos amigos. Um menino pegou uma colher e uma tampa de metal e começou a bater. Quando percebeu que saía um som muito alto, todas as crianças ficaram olhando para ele, mas logo em seguida, voltaram para a brincadeira de fazer comidinha. Algumas crianças sentaram-se nas mesas do parque e brincaram de restaurante.

Uma garota disse olhando para o amigo: "estou fazendo um chocolate para você. Está maravilhoso!". O grupo todo brincou nas mesinhas e somente três meninas, que se sentaram no chão, ficaram brincando de fazer bolo de chocolate. Uma delas tampou o potinho e ofereceu para as amigas um pedaço de bolo. Elas estavam peneirando a terra, para colocar nos potes

Algumas crianças começaram a tirar seus sapatos e ficaram descalças. Perguntei se gostavam de pisar na terra e elas disseram que sim, que a terra era "fresquinha". Naquele momento começou a ventar e os galhos das árvores balançavam, fazendo barulhos. Um garoto olhou para o céu e disse: "será que vai chover?", demonstrando ser observador e atento aos detalhes.

As crianças que estavam na mesa, começaram a bater a colher nas tampas de metal e a cantar: "Havia uma barata na careca do vovô". Foi uma festa, todas começaram a cantar e a dançar. Depois de um tempo, a professora pegou uma sacola e pediu para as crianças irem

guardando os brinquedos. Percebi que há muita cooperação no grupo e todas ajudam a guardá-los. As crianças foram para o banheiro lavar as mãos e, em seguida, saíram para o jantar. Então, despedi-me delas.

4.4.4. Observação realizada no dia 23 de novembro de 2021

No dia 23 de novembro de 2021, assim que cheguei à escola, as crianças estavam no Parque principal. Quando me viram, vieram correndo me abraçar e notei que algumas delas estavam perto do “Caminho das formigas” e gritavam, dizendo que as formigas iriam comê-las. Então, alguns meninos começaram a imitar dinossauros e disseram que iriam comer as formigas. Outras crianças estavam nos balanços, e outras ainda, andando nas motocas.

Em seguida, subimos para a sala referência e a professora distribuiu uma folha de papel de seda vermelha para cada criança e começou a cantar uma música que dizia para amassar a folha e transformar em uma bola e as crianças foram amassando. Eas estavam muito concentradas, amassavam e desamassavam a folha. Depois, a professora propôs que as crianças jogassem a bolinha de papel amassada para cima e a pegassem, sem deixar a bolinha cair no chão. Naquele momento, as crianças ficaram muito entusiasmadas! Foi uma grande diversão e todas elas participaram. Em seguida, ela disponibilizou uma caixa com brinquedos e as crianças começaram a pegá-los e sentaram-se próximas àquelas com quem tinham mais afinidade, para brincarem juntas.

Uma menina pegou uma capinha de celular e no “faz de conta”, fez ligações e conversou com os familiares dela. Outra, pegou um minicarrinho de supermercado e foi colocando no carrinho, todas as frutinhas e legumes de brinquedos que estavam na caixa. Em seguida, levou-as para as amigas brincarem, dizendo: “Quem quer maçã? Quem quer uva?” Cinco meninos pegaram os bonecos de super-heróis e brincaram de luta com eles. Naquele momento, despedi-me e retornei na semana seguinte.

4.4.5. Observação realizada no dia 29 de novembro de 2021

No dia 29 de novembro de 2021, quando cheguei à escola, as crianças estavam no Parque das abelhas. Notei que algumas estavam brincando com carrinhos de plástico e outras, com potinhos de Danone vazios, além de panelinhas. Elas colocavam os carros no escorregador e diziam ser uma pista de corrida. Em todos os ambientes externos do CEI, a natureza é muito presente, pois ele está rodeado de árvores, grama e terra. Portanto, as crianças, desde o berçário, já estão acostumadas a brincar com a terra, água, grama etc.

Duas meninas começaram a brincar de dançar *hip hop*: apoiavam as mãos no chão e erguiam as pernas. A professora disse que, algumas vezes, coloca essas músicas para as crianças dançarem na sala. Algumas delas pegavam as folhas secas do chão e davam para os bonecos segurarem. Disseram que era a varinha mágica dos bonecos. Em alguns momentos de conflitos, a professora intervinha e solicitava que as crianças pedissem desculpas, uma para a outra, mas notei que aquela turma dificilmente entrava em conflito.

Em um determinado momento, um menino tirou o chinelo e ficou descalço, A professora disse para as crianças que, quem quisesse, poderia tirar os sapatos. A maioria tirou. O chão do parque é de terra e o dia estava muito quente. Tem uma parte com ferros, como uma espécie de ralo, de fora a fora, e assim que tiraram os sapatos, elas foram explorar e sentir aquele material, com os pés. Uma delas disse que era muito bom, porque estava geladinho. Elas começaram a subir nos brinquedos e a correr na terra.

Em seguida, fomos para a sala de referência e a professora começou a contar uma história, e enquanto a contava, foi perguntando para as crianças o que estavam vendo. Elas foram respondendo e interagindo durante toda a contação de história e, em alguns momentos, elas se distraiam, mas a professora demonstrou muita didática no processo de contação. Levantava-se algumas vezes e dançava, contando as histórias e as crianças logo ficavam atentas, novamente.

Depois de finalizar a história, a professora distribuiu papel crepom colorido, para que as crianças representassem as asas do pato (da história). Colocou a música do Pato e as crianças começaram a dançar. Foi uma festa! Dava para perceber em seus rostos que estavam muito animadas com a brincadeira. Naquele momento, despedi-me delas.

4.4.6. Diálogos com as crianças e entrevista com as duas professoras

Depois de concluir minhas observações, retornoi à escola, para realizar a roda de conversa com as crianças, sobre os espaços do CEI. Coloquei um tapete no meio da sala, com algumas fotos que elas tinham tirado dos espaços. Em um primeiro momento, pedi para que dissessem quais eram aqueles lugares. Elas reconheceram todos eles e, em seguida, fui conduzindo a roda, conforme roteiro abaixo, previamente estabelecido: 1- Quais desses espaços vocês mais gostam?; 2 - O que vocês fazem lá?; 3 -Tem algum espaço de que você não gosta de brincar? Por quê?; 4 - O que vocês acham da sala referência? O que vocês fazem nela?; 5- Que espaços e brinquedos vocês gostariam que tivesse na escola e não têm?. Os diálogos poderão ser visualizados na íntegra, no apêndice A.

Realizei também, em um outro momento, uma entrevista semiestruturada, com as duas professoras regentes da sala pesquisada, conforme roteiro pré-estabelecido: 1- O que você entende por espaço e ambiente, na educação infantil?; 2- Como são organizados os espaços para as crianças?; 3-Quem pode colaborar na organização dos espaços? Como/Por quê?; 4- O que você tem a dizer sobre a participação das crianças na organização dos espaços-ambientes?; 5- Como é feita as escolhas dos espaços nos quais as crianças brincam?; 6- Quem escolhe os brinquedos e as brincadeiras no cotidiano do CEI?; 7- Os brinquedos e materiais ficam à disposição das crianças? Explique; 8 - Como são proporcionados os momentos de interação entre as crianças? As entrevistas poderão ser visualizadas na íntegra, no apêndice B.

4.5. Categorias de análises

Conforme a proposta de Laurence Bardin (1997), após leitura flutuante e exploração do material, observamos que as brincadeiras e interações das crianças nos espaços-ambientes do CEI eram frequentes, principalmente nas áreas externas. E, por meio da pesquisa de campo e falas das duas professoras, notamos que não há participação ativa das crianças durante a escolha dos espaços-ambientes que elas frequentaram e nem em sua organização. A partir disso, elencamos então duas categorias, a saber: brincadeiras e interações nos espaços-ambientes brincantes e ausência da participação das crianças na escolha organização dos espaços-ambientes brincantes.

4.5.1. Brincadeiras e interações nos espaços-ambientes brincantes

Desde o início desta pesquisa de campo, na qual conversei com as crianças e pedi para que me apresentassem e fotografassem os espaços do CEI, pude perceber o grande interesse delas pelos espaços externos, pois foram os primeiros que elas quiseram me apresentar e fotografar. Conforme sugerido pelas autoridades governamentais sobre a utilização dos espaços ao ar livre, por conta da pandemia da Covid-19, durante minhas observações, notei que as professoras e crianças frequentaram, na maior parte do tempo, as áreas externas do CEI, o que não gerou grandes conflitos, pois a instituição possui vários espaços externos amplos, com muitas árvores, terra e grama, o que tornou as brincadeiras ao ar livre mais convidativas para as crianças.

Nas brincadeiras observadas, o faz de conta esteve muito presente entre as crianças. Durante essas brincadeiras, elas, muitas vezes, assumiam o papel de “mamãe” e de “papai”, trazendo para o contexto escolar suas vivências e experiências, como: fazer comidinhas, assar bolos, lavar louças, dirigir carros etc. É no brincar que elas experimentam o mundo do imaginário, produzem cultura e isso contribui para que sejam capazes de compreender e diferenciar o mundo real, do imaginário. Nesse sentido, as interações durante a brincadeira de faz de conta, proporcionaram momentos de trocas de experiências entre as crianças, promovendo e fortalecendo as amizades ali constituídas.

As brincadeiras de faz de conta nas escolas de educação infantil propiciam as crianças exercerem diferentes papéis. É importante que, nessa fase de desenvolvimento, elas sejam capazes de imaginar, criar, imitar, associar e representar nas brincadeiras seus desejos e pensamentos. A esse respeito, Kishimoto (2003, p. 39) ressalta que

a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social.

Sendo assim, com base nas ideias da autora, quando a criança brinca, ela sai de um papel passivo e passa para a exercer um papel mais ativo, externalizando suas alegrias, angústias e os seus desejos. Portanto, a brincadeira de faz de conta não só permite as interações entre as crianças e entre os espaços-ambientes brincantes, como também auxilia e favorece o processo de construção de seus pensamentos e de suas aprendizagens.

Nos espaços-ambientes brincantes externos, percebi que as crianças eram atraídas por elementos que ali estavam: mexiam na terra, nos galhos e nas plantas. O interesse era ainda maior, quando a professora disponibilizava brinquedos de alto alcance, como: potes, colheres, tampas, entre outros. Foi possível perceber que elas tinham uma certa intimidade com aqueles espaços, pois eram desprendidas e demonstravam muita criatividade enquanto brincavam.

Sobre o brincar com a na natureza, Valerio e Silva (2021, p.32) destacam que “[...]as crianças brincando com e na natureza assumem seu poder de criação e transformação no mundo, atribuindo significados particulares a cada elemento encontrado.” Tais elementos são transformados frequentemente pelas crianças, durante as brincadeiras, conforme descrito em minhas observações: **“Algumas meninas pegavam as folhas secas do chão e davam para os bonecos segurarem. Disseram que era a varinha mágica deles.”** Isso demonstra a imaginação e a criatividade presentes nas brincadeiras das crianças com os elementos da natureza, pois elas vão atribuindo novos significados a cada elemento encontrado.

Destaco o quanto importante é proporcionar momentos de brincadeiras na natureza, possibilitando uma conexão entre as crianças e ela, para que estabeleçam a afetividade, o cuidado e o amor, pois é de total relevância para o desenvolvimento delas, visto que muitas vezes é na escola, o único lugar em que terão esse contato.

Durante a brincadeira no Parque de cima, com base no que foi observado no decorrer desta pesquisa de campo, aponto que: **“Algumas crianças começaram a tirar os sapatos e ficaram descalças. Perguntei se gostavam de pisar na terra e elas disseram que sim, porque a terra era “fresquinha”.** Percebi que a professora propiciava momentos nos quais as crianças podiam ter um contato direto com a natureza, pois em nenhum momento, ela disse que não poderiam tirar os sapatos e também, as crianças não ficaram receosas, ao pisarem na terra. Quanto a isso, Pereira (2013, p. 57) afirma:

Brincar na natureza expressa um papel vital na manifestação da alegria, da espontaneidade e da capacidade criativa do ser humano ao inventar suas próprias brincadeiras, desafiando seu corpo em crescimento, criando seus vínculos nas parcerias que são construídas num espaço que permite o exercício de a criança ser criança. Esse exercício de ser criança certamente propicia a condução de uma humanidade mais saudável, consequentemente mais feliz porque mais humana, que é o que nos interessa em nosso modo de pensar a educação brasileira.

Percebi que existe uma relação de proximidade entre as crianças e os elementos da natureza, e que existem muitas possibilidades brincantes na/e com a natureza, para as aprendizagens infantis. Entretanto, as relações ocorreram também de maneira evidente, com

os brinquedos físicos que havia nos parques do CEI. Além de gostarem de brincar com os elementos da natureza, as crianças demonstraram também muita alegria ao brincar e também, ao falarem sobre os espaços preferidos delas.

Com base nos diálogos que realizei com as crianças, confirmamos que os espaços-ambientes externos são os favoritos delas, conforme destaco abaixo:

Pesquisadora: Quais desses espaços vocês mais gostam?

Homem de ferro: Eu gosto do estacionamento.

Homem- aranha: Eu gosto do carrinho do parque.

Capitão América: Eu gosto do parque da frente.

Alice: O carrinho do parque.

Cinderela: Eu brinco nesse daqui (apontando para a foto do parque principal).

Ariel: Eu gosto da sala.

Aurora: Eu gosto do solário.

As respostas apontam que os espaços-ambientes das áreas externas do CEI são os prediletos da maioria das crianças, e durante as minhas observações, enquanto elas brincavam ao ar livre, demonstraram-se muito entusiasmadas e contentes. Ali, puderam correr, pular, agachar, girar e conversar com seus pares, o que potencializou a criatividade durante as interações e as brincadeiras.

Nesse sentido, os espaços ao ar livre, sejam com elementos da natureza ou com brinquedos físicos, ficaram em evidência, no gosto das crianças. Sobre isso, Tiriba (2006, p. 166) aponta que “Nos espaços ao ar livre as crianças têm maior liberdade, na medida em que os adultos não estão preocupados em controlar suas atividades, cada um pode decidir com quem, como e com o que vai brincar. Por esse motivo, aí elas seriam mais criativas.”. Dessa maneira, a exploração dos espaços-ambientes brincantes externos dentro das instituições de Educação Infantil é fundamental, mesmo fora do contexto pandêmico, visto que são nos parques que as crianças sentem-se livres ao brincar, constituindo-se como seres ativos e protagonistas de suas aprendizagens. A autora complementa ressaltando que

as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, onde há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. [...] Podemos pensar que as brincadeiras nos espaços externos podem constituir-se como fonte de sentimento de solidariedade e

companheirismo. Um pátio que é de todos, e onde cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar, não favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário, constitui-se como espaço de convivência (TIRIBA, 2010, p. 8)

A respeito dos espaços-ambientes internos, mais especificamente na sala de referência, percebi que os momentos de brincadeiras e interações ocorreram durante as rodas de histórias, rodas de conversa e algumas brincadeiras livres, na quais as professoras disponibilizavam alguns brinquedos para as crianças. Na conversa que realizei com as crianças, elas disseram que também gostam de estar na sala de referência, conforme trecho abaixo:

Pesquisadora: O que vocês acham da sala referência? O que vocês fazem nela?

Homem de ferro: Eu gosto, porque “nóis” pode ver as mochilas dos amigos.
Homem- aranha: Assistir televisão, brincar de bonecos, brincar de massinha, peteca.

Capitão América: A gente pode brincar na sala de moto, motinha pequenininha.

Alice: Eu brinco de Barbie. [...]

As interações que aconteciam durante as brincadeiras na sala de referência, e nas áreas externas, demonstraram a afinidade que as crianças possuem, pois elas dividiam-se entre grupos, ao brincar. A respeito disso, Campos (2017, p. 151) afirma que as crianças formam grupos para brincar, conforme estabelecem suas relações de amizade dentro da escola. Segundo a autora, “As crianças investem muito tempo na construção de suas brincadeiras e isso as leva a cooperar umas com as outras com a finalidade de alcançarem um objetivo comum, ou seja, brincar conjuntamente”. Nesse sentido, a sala de referência também pode ser um **espaço** potente de brincadeiras e de interações das crianças, desde que elas possam ter a liberdade de escolha e de seus movimentos, descentralizando da figura do adulto ali presente.

Além de o grupo de crianças interagirem entre si, notei que algumas gostavam de interagir com as professoras e comigo também. A respeito disso, Kishimoto (2010), com base nas DCNEI (2009), ressalta sobre as diferentes dimensões que a interação deve contemplar, e que uma delas é a interação com a professora, apontando que essa interação: “é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras.” (KISHIMOTO, 2010, p. 3).

Valério e Silva (2021, p. 18-19) corroboram, afirmando que as brincadeiras são importantes momentos de socialização, pois com base nas interações, as crianças convivem

com pessoas de todas as idades, com materiais, objetos e também, com o mundo ao seu redor. As autoras acrescentam que esses momentos propiciam as tomadas de decisões, apropriações e produções das culturas infantis, pois em contextos brincantes, “atribuem novas significações ao mundo, construindo e manifestando suas próprias culturas, em que ressignificam, por meio das situações imaginárias, objetos, espaços e tempos, dando um significado diferente daquilo que são” (VALERIO E SILVA, 2021, p.19). Dessa maneira, ressalto que as interações e as brincadeiras das crianças que aconteceram nos diferentes espaços-ambientes do CEI, tantos nas áreas externas quanto nas áreas internas, contribuíram para que elas ampliem suas aprendizagens, autonomia e conhecimentos sobre si, o outro e o mundo.

Ao refletir e analisar as fotos tiradas pelas crianças, as observações por mim realizadas foram de que nos diálogos que estabeleci com elas, ficou evidente que os espaços-ambientes externos são os seus preferidos, mas sabemos que a sala de referência também possui um papel importante, pois promove relações entre as crianças e entre as crianças e as professoras, proporcionando momentos de descobertas e saberes infantis.

Nessa perspectiva, torna-se reconhecível que as professoras oportunizaram as brincadeiras e as interações das crianças nos espaços-ambientes brincantes externos e internos do CEI, e, em alguns momentos, de forma dirigida e em outros, de forma livre. No entanto, vale evidenciar que talvez, isso tenha acontecido somente por recomendação do Ministério da Saúde e da Educação, que por conta da pandemia do Covid-19, aconselhou aos professores/gestores que frequentassem com as crianças, na maior parte do tempo, os ambientes ao ar livre das escolas.

4.5.2. Ausência da participação das crianças na escolha e organização dos espaços-ambientes brincantes

Embora as brincadeiras e as interações das crianças nos espaços-ambientes brincantes internos e externos tenham sido de grande relevância durante a pesquisa, foi possível notar também que as crianças não foram solicitadas para participar da escolha e organização dos espaços e ambientes, brinquedos e materiais. No decorrer desta pesquisa de campo, pude observar que os espaços e brinquedos disponibilizados para elas, eram determinados somente pelas professoras, e em nenhum momento, houve diálogos com as crianças, a respeito dos espaços a que elas gostariam de ir e/ou os brinquedos com os quais gostariam de brincar.

Sobre a organização dos espaços-ambientes, enfatizamos acerca das quatro dimensões, citadas por Forneiro (apud Zabalza, 1998), que se interrelacionam entre si. São elas: a física; funcional; temporal e a relacional. Elas favorecem as relações das crianças com os espaços e ambientes da escola. Vale destacar que a segunda dimensão, a funcional, está diretamente ligada à maneira como os espaços-ambientes da escola são utilizados e ao tipo de atividades se destinam. Posto isso, os contextos brincantes de aprendizagens que esses espaços podem oferecer, dependem do planejamento e a intencionalidade das educadoras, e quando há participação da criança nesse planejamento, esses contextos de aprendizagens tornam-se ainda mais interessantes e significativos.

Durante as entrevistas semiestruturadas realizadas com as duas professoras, percebi uma certa discrepância entre as suas falas, mesmo sendo docentes da mesma turma, conforme os excertos abaixo,

4 - Pesquisadora: O que você tem a dizer sobre a participação das crianças na organização dos espaços?

Maria: Primeiro, você tem que saber que as crianças são capazes, e quando você tem isso em mente, você forma grupos com mais ou menos 3 ou 4 crianças por dia, e a partir daí, com sua orientação, elas podem arrumar o ambiente e as outras crianças irão usufruir. Eles vão organizar do jeito deles, as crianças são capazes sim, só precisam de orientação. **Eu acredito nisso, mas eu nunca fiz isso (grifo nosso).**

Pesquisadora: Por que você nunca fez?

Maria: Porque não tinha muito experiência e a cada dia, eu estou aprendendo que as crianças são competentes e criativas. Porque a nossa formação é de que o professor, ele domina todo o saber e precisamos desconstruir isso, só assim, nós teremos uma educação de qualidade, ajudando as crianças acreditarem em si, uma educação em que a criança é a protagonista da sua história.

Diedre: Não funciona, porque elas têm preferência por exemplo, por material não estruturado, e se deixar por conta delas para organizar, elas vão já no que têm interesse e aí gera conflitos. Aí, o outro também quer, aí não dá tempo de começar a brincadeira e resolver os conflitos. Eu deixo os materiais e eles escolhem, aí cada um cria o seu canto, em grupos de 3 ou de 2 e outros sozinhos.

Pesquisadora: Quem escolhe os brinquedos e as brincadeiras, no cotidiano do CEI?

Maria: São as professoras, infelizmente ainda somos nós. Já tenho consciência de que deveria ser as crianças, mas ainda prevalece as escolhas das professoras. Às vezes, por falta de brinquedos e opções, e às vezes, por comodidade, fazer o que é mais fácil.

Diedre: A professora faz um semanário e apresenta para a coordenadora. Tudo o que vai proporcionar aquela semana. Então, eu proporciono várias brincadeiras, mais de competição e de jogos, que são coisas que eles gostam muito.

Pesquisadora: Em algum momento, as crianças escolhem os brinquedos e as brincadeiras?

Diedre: Eles montam as brincadeiras deles, tanto em sala quanto no parque, que eles ficam livres no Parque das abelhas, no Parque com terra. Ficam livres para eles formar grupos e brincadeiras.

Pesquisadora: Mas elas podem escolher com o que querem brincar?

Diedre: É que é engessado, ela quer o semanário e depois, ela quer o diário de bordo, para confirmar que a gente só fez o semanário e não deu a atividade. Então, ela quer os dois no e-mail dela, para ela comparar se o semanário bate com o diário de bordo.

Pesquisadora: Ela quem?

Diedre: A coordenadora.

Pesquisadora: Mas você não pode escrever no semanário que as crianças ficarão livres para escolher os brinquedos que desejam?

Diedre: É uma coisa que eles falam, se você deixa livre, é porque você não programou. Isso vem de todas as coordenadoras.

A professora Maria, durante sua fala, demonstrou ter um olhar mais sensível em relação à infância e que sabe sobre a importância da participação ativa das crianças, mas que nem sempre, é possível praticar isso. Pude perceber um entendimento maior por parte dessa docente, pois ela reconhece as potências infantis, mas há uma certa dificuldade para que tudo aconteça de forma efetiva, por conta da falta de materiais e brinquedos, ou até mesmo, pela passividade das docentes.

A maneira como a professora Diedre relata, revela uma concepção de criança passiva, na qual apenas aceitam e se adaptam às atividades determinadas pelas docentes. Isso vai totalmente contra uma concepção que entende a criança como ser ativo e protagonista de sua história, uma vez que não a considera autônoma para escolher suas preferências. Pode-se perceber também durante suas falas que existe uma certa falta de entendimento sobre a importância de deixar as crianças escolherem os espaços, brinquedos e materiais que querem utilizar, e que isso não parte somente dela, mas também da gestão, que espera um planejamento pedagógico detalhado das atividades elaboradas somente pelas professoras, sem levar em consideração as opiniões das crianças. Diante disso, percebemos que existe uma vontade excessiva de controlar os corpos das crianças, controlar seus movimentos e suas escolhas, delimitando-as a brincarem com apenas aquilo que a professora disponibiliza, desconsiderando seus desejos e suas vontades.

A passividade em que as docentes demonstram em suas falas, revelam suas concepções a respeito das crianças, e a irrelevância da participação delas nas escolhas dos

espaços, materiais, brinquedos e brincadeiras, o que reflete a falta do protagonismo infantil presente no CEI. Nesse sentido, uma inquietação surge e questiono-me: Por que as crianças não podem escolher quais espaços-ambientes do CEI querem frequentar? Por que elas não podem escolher com qual brinquedo desejam brincar, naquele determinado momento? Por que todo o planejamento pedagógico tem que partir do que as professoras querem, e não do que as crianças querem? Por que as professoras não utilizam a autonomia que possuem, para realizar planejamentos em que as crianças são as protagonistas de suas escolhas? Essas questões levam-nos a pensar sobre uma escola da infância, que deveria estar centrada no que as crianças querem, mas que leva em consideração somente os desejos dos adultos.

Pesquisas realizadas por Pereira (2017) e Franco (2018) também apontam para a falta do protagonismo infantil e de escuta das crianças, dentro das escolas de Educação Infantil, e o excesso de protagonismo docente, pois o foco principal deveria ser o amplo desenvolvimento e a valorização das crianças, e não dos adultos. Nesse sentido, destaco que a participação delas nas escolhas da utilização dos brinquedos, materiais e dos espaços-ambientes que desejam frequentar, torna-se essencial, quando pensamos na criança como ser ativo, pensante e potente, dando um enfoque ainda maior a respeito do protagonismo das crianças. Nesse contexto, Pereira (2017, p. 73-74) afirma que a liberdade e a autonomia compreendem

[...]deixar a criança escolher suas brincadeiras, testemunhar suas fantasias e valorizar suas construções com uma escuta e olhar atentos, permitir que arrume seu prato na hora do almoço, tome água na hora que sentir sede, escolha a cor da massinha ou do lápis que quer usar, atitudes simples, mas que possibilitariam o protagonismo infantil, por meio de uma troca com o adulto, uma relação de cumplicidade e respeito entre a professora e as crianças.

É preciso, portanto, que educadores e educadoras estejam dispostos a dar visibilidade ao protagonismo das crianças, oportunizando-as, para que sejam capazes de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador” (FREIRE, 2011, p. 42), possibilitando o reconhecimento de seu papel de forma autônoma, desde a infância.

Em outra pergunta da entrevista, pudemos notar que a escolha dos espaços-ambientes do CEI é determinada por uma linha do tempo, feita no início do ano letivo, pela coordenadora, conforme apresento abaixo:

5- Como é feita a escolha dos espaços nos quais as crianças brincam?

Maria: Tem um cronograma, uma linha do tempo, para que todas as salas possam usar aquele espaço. Cabe a você, como professora, enriquecer esse

espaço.

Pesquisadora: Então, as crianças não escolhem os espaços a que querem ir?

Maria: Não, pois no começo do ano, a coordenadora organiza essa linha do tempo, com 30 minutos no máximo, para cada turma.

Diedre: Eles têm um horário-atividade, uma hora em sala, depois o horário do parque e ali, a gente faz esse horário em dupla com a outra professora do Mini Grupo II

Pesquisadora: Mas quem escolhe os lugares?

São determinados pela coordenadora, e tem um horário que é feito no começo do ano, aonde eu posso ir e quais horários, pátio lateral, Parque das abelhas, parque do ateliê.

A partir desses relatos, questionamo-nos: Será que essa falta de participação das crianças no planejamento pedagógico está diretamente ligada a uma gestão centralizadora? Ou isso parte de uma passividade, por parte das docentes, as quais recebem o cronograma pronto e não o questiona, apenas seguem-no?

Ficou evidente também, em outro momento da entrevista sobre a organização dos brinquedos e materiais, que a sala de referência é organizada de maneira que não considera a autonomia e as necessidades das crianças.

7- Os brinquedos e materiais ficam à disposição das crianças? Explique.

Maria: Não, a sala é organizada com balcão e com portas. Todas elas. Isso impede que as crianças possam escolher os brinquedos que querem. As professoras preferem assim, a sala sem bagunça, priorizando pela organização da sala.

Diedre: A gente já tentou fazer assim, mas depois veio a pandemia e tudo era higienizado. A ideia agora é até tirar a porta dos armários e deixar os brinquedos disponíveis.

As falas das docentes apontam que os brinquedos e materiais ficam em balcões fechados, impedindo que as crianças possam praticar suas escolhas. Diedre cita em sua fala sobre a pandemia do Covid-19, dando a entender que os brinquedos só estão dentro dos armários por conta da pandemia, pois precisam ser higienizados diariamente, mas quando estive presente no CEI, no decorrer de minhas observações, constatei que os brinquedos e demais materiais, após serem utilizados pelas crianças, eram novamente guardados dentro dos balcões, não havendo higienizações, mas isso também pode ter ocorrido em outro momento em que eu não estava presente.

Sabemos que a organização dos espaços interfere diretamente nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Segundo Horn (2017, p.17), “A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo.” Portanto, faz-se necessário pensarmos sobre a forma como os materiais e brinquedos estão disponíveis às crianças: se essa organização permite que elas pratiquem sua autonomia e suas vontades, pois é preciso que tenhamos esses espaços, como importantes parceiros pedagógicos.

Rebelo (2017) também salienta que, na organização dos espaços escolares, é preciso que haja possibilidades de escolhas, pertencimento e responsabilidade para todos, incluindo professoras e crianças.

Com base nas análises feitas, enfatizamos que a ausência de participação das crianças pode estar associada à falta de escuta por parte das educadoras e da gestão escolar, visto que os espaços-ambientes brincantes, os materiais, os brinquedos e todo o planejamento pedagógico, são definidos pelas professoras e supervisionados pela gestão. Quando pensamos em uma pedagogia vivenciada pela e para a infância, devemos considerar as vozes das crianças, dando oportunidades de expressarem seus pensamentos, suas ideias, seus receios e suas escolhas. Nesse sentido, segundo Silva (2017b),

Escutar as vozes das crianças implica silenciarmo-nos. O silêncio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, seus gestos, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo. (SILVA, 2017b, p. 92 *apud* SILVA, 2022, p.134)

Nessa ótica, é necessário também considerar as experiências de ambas as professoras, uma vez que suas ações pedagógicas têm como base, suas vivências e conhecimentos, adquiridos no decorrer de suas jornadas profissionais e pessoais. Nesse sentido, salientamos a importância das formações permanentes de professores, para que compreendam e reconsiderem seus conhecimentos sobre um determinado assunto. A esse respeito, Freire (2011, p. 40) ressalta “[...] a formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que melhoramos a próxima prática”. Portanto, como educadores, precisamos refletir sobre nossas ações no cotidiano escolar, pois a autocrítica e a reflexão docente serão propulsoras do desenvolvimento infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto do presente estudo foi analisar a organização dos espaços-ambientes brincantes de um Centro de Educação Infantil, localizado no município de São Paulo, após retorno presencial. Buscou-se responder às seguintes problematizações: Quais são os espaços-ambientes brincantes utilizados pelas crianças no CEI, após retorno presencial? O que as crianças têm a dizer sobre os espaços-ambientes brincantes? Diante de tais perguntas, o objetivo geral foi analisar quais são os espaços-ambientes brincantes preferidos pelas crianças, após retorno presencial.

Para a realização deste estudo, utilizamos como procedimentos metodológicos a observação das brincadeiras e interações nos espaços-ambientes brincantes das crianças, no cotidiano do CEI, conversas com as crianças e entrevistas semiestruturadas com as duas professoras participantes da pesquisa. A pesquisa de campo foi desenvolvida durante os meses de outubro a dezembro de 2021. Como forma de registro, utilizamos anotações no caderno de campo, fotos tiradas pelas crianças e áudios, com gravações das falas das crianças e durante a entrevista das professoras.

Como aportes teóricos, para iniciar a pesquisa, apontamos os marcos históricos da Educação infantil no município de São Paulo, a fim de elucidar o progresso acerca da valorização da infância e da criança, sobretudo na educação infantil. Na segunda seção, fundamentamos, com o auxílio de diferentes autores, os espaços-ambientes brincantes do CEI.

Durante a pesquisa, buscamos estabelecer uma relação de acolhimento e respeito, tanto com as professoras quanto com as crianças, para que se sentissem confortáveis com a nossa presença.

Nesse percurso, após realizar a leitura flutuante dos dados produzidos na primeira etapa, procuramos mapear os espaços-ambientes do CEI que as crianças mais frequentavam e a forma como aconteciam as brincadeiras e as interações das crianças, o que a primeira categoria denominou: **brincadeiras e interações nos espaços-ambientes brincantes**. Na segunda etapa, observamos e destacamos que havia ausência da participação das crianças durante a escolha e organização dos espaços-ambientes, por tanto, a análise recaiu sobre a categoria: **ausência da participação das crianças nas escolhas e na organização dos espaços e ambientes**. As análises foram fundamentadas com base nos autores: Freire (2011);

Horn (2017); Kishimoto (2003 e 2010); Pereira (2017); Tiriba (2010) e Valerio e Silva (2021).

Sobre a primeira categoria, a análise revelou que os espaços-ambientes externos são os favoritos da maioria das crianças, visto que as brincadeiras ao ar livre propiciaram um movimento de maior liberdade entre as crianças, pois se utilizaram da brincadeira de faz-de-conta, explorando os materiais e brinquedos disponibilizados pelas professoras e os elementos da natureza que ali continham. Nos espaços-ambientes brincantes externos, as crianças puderam correr, pular, cantar, imitar e socializar entre seus pares e com as professoras.

Sobre isso, ficou evidente que os espaços-ambientes ao ar livre, principalmente aqueles que garantiam um contato maior das crianças com a natureza, proporcionaram momentos significativos, que auxiliaram na ampliação de suas experiências e aprendizagens. As conversas com as crianças permitiram-nos perceber que a sala de referência também é um espaço-ambiente bem quisto pelas crianças, pois elas demonstraram um afeto e um cuidado para com esse espaço, em suas falas e durante as brincadeiras e as interações que aconteceram nele, porém, destacamos novamente, que a sala de referência se torna também um espaço potencializador, mas isso acontece somente quando não há, por parte dos educadores, um controle excessivo dos movimentos e das escolhas das crianças. É preciso que na sala de referência, as crianças sejam protagonistas de suas experiências e aprendizagens.

Nesse sentido, vale relembrar sobre as quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional, citadas Forneiro (apud Zabalza, 1998), que enfatiza a maneira como organiza-se os espaços-ambientes e como acontecem as relações dentro deles, sendo possível que as crianças construam suas aprendizagens em diferentes contextos brincantes dentro de um mesmo espaço.

Vale ressaltar que com a pandemia do Covid-19, foi sugerido pelas autoridades governamentais para que se frequentasse, sempre que possível, os ambientes ao ar livre das escolas, fato que propiciou às crianças um contato maior com a natureza, visto que frequentemente, brincavam nas áreas externas do CEI. Talvez, se essa orientação não tivesse ocorrido, poderia ser que as professoras e as crianças não frequentassem com tanta regularidade as áreas externas e que ficassem na maior parte do tempo dentro sala de referência. Diante disso, destacamos sobre a relevância de as crianças frequentarem os espaços-ambientes brincantes externos das escolas de Educação Infantil, pois eles possibilitam e enriquecem as brincadeiras e a interações das crianças, ainda mais se estes ambientes possuírem elementos da natureza.

Nesse contexto, foi possível confirmar que o espaço-ambiente brincante, tanto nas áreas externas quanto internas do CEI, configuram-se como elementos facilitadores no processo de aprendizagens das crianças, pois permitem interações e brincadeiras com brinquedos, objetos e elementos da natureza, além das socializações que as crianças estabeleceram com outras crianças e com as professoras. Os espaço-ambientes são ricos em oportunidades que oferecem às crianças, principalmente quando são desafiadores. No entanto, para que se tornem, efetivamente, um espaço potencializador no desenvolvimento das crianças, é preciso que sejam considerados os desejos e as vontades das crianças, durante o planejamento pedagógico, oportunizando momentos em que elas possam escolher os brinquedos, as brincadeiras e os espaços que querem frequentar.

A segunda categoria possibilitou-nos identificar que há uma ausência da participação das crianças, tanto na escolha dos materiais e brinquedos presentes no CEI, quanto na organização dos espaços-ambientes brincantes. A respeito disso, ficou visível que todos os espaços-ambientes que as crianças frequentavam foram determinados pelas professoras. Observamos que não houve nenhum momento de conversa com as crianças, dando a oportunidade para que elas pudessem escolher qual dos espaços-ambientes gostariam de frequentar, ou com quais brinquedos gostariam de brincar.

Com base nas entrevistas semiestruturadas que realizamos com as duas professoras, notamos que a concepção que cada uma delas possui sobre a importância da participação das crianças são distintas, mesmo ambas sendo docentes da mesma turma. Isso apontou uma certa discrepância entre as duas falas, pois a professora Maria demonstrou que reconhece ser importante a participação das crianças durante a escolha de materiais e brinquedos, mas que não pratica isso, de fato. Já a professora Diedre relatou que não reconhece como sendo importante a participação ativa das crianças, uma vez que diz que tal participação, durante a escolha dos brinquedos, pode gerar conflitos entre elas. Outro ponto que ficou evidente nas falas das professoras foi sobre uma possível gestão centralizadora, que organiza, no início do ano letivo, uma linha do tempo, a qual determina os horários para cada turma frequentar os espaços-ambientes do CEI, e não discute com as docentes, nem com as crianças sobre essa organização.

Sendo assim, salientamos que o papel do docente deveria ser o de mediador e potencializador das experiências infantis, construindo juntamente com as crianças, espaços-ambientes brincantes que sejam desafiadores e diversificados, promovendo que suas escolhas e suas vontades sejam respeitadas e ouvidas. Essas análises revelaram a existência do

adultocentrismo, que permanece presente no CEI, o qual centralizam os adultos como promotores de todo o planejamento pedagógico, sem levar em consideração a opinião das crianças.

Esse estudo revelou ainda a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre criança e a infância, e o quanto se faz necessário discutirmos a esse respeito. Ter em mente as necessidades e os desejos das crianças vai muito além do planejamento pedagógico realizado somente pela professora, precisamos aprender a ouvir as crianças e ouvir o que dizem em suas múltiplas linguagens.

Ao reforçarmos e defendermos a ideia da pedagogia da infância, que reconhece as crianças como seres ativos, capazes e potentes de suas escolhas, é importante também refletir acerca de suas vozes e de seus direitos. Defendemos aqui, em resposta às problematizações do estudo, que as crianças possuem opiniões, vontades, desejos e suas vozes precisam ser visibilizadas e escutadas, verdadeiramente. Contudo, sair de certas rotinas impostas há anos, não é tarefa fácil. Precisamos estar dispostos a agir na coletividade. Nesse sentido, vale destacar o quanto importante é a formação permanente dos professores e professoras, para que continuem ampliando seus conhecimentos em relação às crianças e à infância, reconhecendo-as como protagonistas de sua própria história.

Nesse contexto, é possível afirmar que as crianças tiveram oportunidades de brincar e interagir entre seus pares e com as professoras, tanto nos ambientes externos quanto na sala de referência, porém ainda se faz necessário que as educadoras oportunizem às crianças participarem ativamente na organização e nas escolhas dos espaços-ambientes brincantes, os quais frequentam. Esta pesquisa não se encerrará aqui, mesmo porque colocaremos em prática o plano de intervenção apresentado na introdução dessa pesquisa, fim de promover uma reflexão ampla dos docentes, acerca da importância da participação das crianças na organização e na escolha dos espaços-ambientes brincantes utilizados por elas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria C. Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In.: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-79.
- BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria C. Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008
- BARBOSA, Maria C. Silveira. A Ética na pesquisa etnográfica com crianças: Primeiras problematizações. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, 9 (1), 235-245, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p. II
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: junho/ 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil:** Brasília, DF, 2006a. Encarte 1.
- CAMPOS, Rafaela K. do N. **Modos de brincar na Educação Infantil:** O que dizem as crianças? Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Sergipe Biblioteca Depositária: Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2017
- COCITO, Renata P. **Do espaço ao lugar:** contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente Biblioteca Depositária, 2017.
- COLÉGIO SÃO FRANCISCO, Portal São Francisco, c2022. São Paulo: **História.** Disponível em <https://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/sao-paulo> Acesso em março de 2022.
- COLLA, Rodrigo A. **O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil:** desenvolvendo os animais que somos. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2019, vol.100, n.254, pp.111-126. Epub May 16, 2019. ISSN 2176-6681.
- FARIA, Ana L. G. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil.** Educação & Sociedade, Campinas, dezembro de 1999, v. 20, n° 69, p. 60-91.
- FERNANDES, Natalia. **Ética na pesquisa com crianças:** ausências e desafios. In: Revista Brasileira de Educação. v.21. n.66: jul-set, 2016.
- FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na educação infantil. In ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-282.

FRANCO, Daiane S. **A criança e o brincar com nos espaços da escola.** Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia. Sul-Rio-Grandense, Pelotas Biblioteca Depositária: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HORN, Maria da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da G. S. **Brincar e Interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida e PINAZZA, Mônica Apezzato. **Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Tradução. Porto Alegre: Artmed, 2007

KISHIMOTO, Tizuko Morschida– FE-USP. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. (Org.) **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo, Ática, 2009.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGISTÉRIO, Revista. **80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** Edição especial. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, n. 2, 2015. Disponível em: < <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/24816.pdf>> Acesso em Março/2021.

MARCELINO, Eliane Cristina Ártico. **O jardim de Infância anexo à escola normal de São Paulo:** Análise do modelo didático-pedagógico. São Paulo: Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.1, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/74> Acesso: outubro/2022.

MARTINS FILHO, Altino J. BARBOSA, Maria C. S. **Metodologias de pesquisas com crianças.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez, 2010.

OLIVEIRA, Fabiana de. TEBET, Gabriela G de C. **Cultura da Infância: brincar, desenho e**

- pensamento. In: ABROMOWICZ, Anete (et al.). **O plural da infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 39 – 55.
- PESSOA, Fernando. **Obra em prosa.** 11^a ed. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1986.
- PEREIRA, Maria A. **Casa Redonda:** uma experiência em educação. 1. ed. São Paulo: Editora Livre, 2013.
- PEREIRA, Flávia H. F. **O que dizem as crianças sobre suas vivências na Educação Infantil:** tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Planalto Catarinense Biblioteca Depositária: UNIPLAC, 2017.
- RABELO, Jeriane da S. **A Organização do espelho na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança:** sentimentos e ações em turmas de pré-escolas. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro de Humanidades, 2017.
- REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil.** Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal Biblioteca Depositária: BCZM, 2018.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculum da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **História da Educação Infantil Paulistana:** 80 anos. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SILVA, Marta Regina P. da; FRANCESCHINI, Luciene. Apenas brincando? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: o que dizem as educadoras? **Dialogia**, v. 33, p. 218-232, 2019.
- SILVA, Giselle C. da S. **As interações e o brincar no retorno presencial a creche em tempos de pandemia.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Municipal de São Caetano do Sul- (USCS), 2022.
- SOUZA, Ana Flavia C.; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Territórios do brincar:** a produção das culturas infantis em creches e pré-escolas de São Bernardo do Campo. Revista Brasileira de Iniciação Científica, v. 7, p. 152-172, 2020.
- TIRIBA, Léa. **Infância, escola e natureza.** PUCRJ, Rio de Janeiro, 2006.
- TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso março/2022.
- VALÉRIO, Viviane Graciele de Araujo; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Desemparedando a Infância:** as crianças e o quintal brincante da creche. São Paulo: Amélie Editorial, 2021.
- WOODHEAD, M. 'Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy'. UNESCO EFA Global Monitoring Report 2007, **International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood**, vol. 4, no. 2, p. 5-48, 2006.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

Diálogos com as crianças

Pesquisadora: De quais desses espaços vocês mais gostam?

Homem de ferro: Eu gosto do estacionamento.

Homem- aranha: Eu gosto do carrinho do parque.

Capitão América: Eu gosto do parque da frente.

Alice: O carrinho do parque.

Cinderela: Eu brinco nesse daqui (apontando para a foto do parque principal).

Ariel: Eu gosto da sala.

Aurora: Eu gosto do solário.

Pesquisadora: O que vocês fazem lá?

Homem de ferro: Porque eu corro, meu amigo corre, eu pego ele.

Homem aranha: Eu dirijo.

Capitão América: Eu gosto se brincar de motinha.

Alice: Dirijo o carro.

Cinderela: Eu escorrego no escorregador.

Ariel: Eu brinco.

-Brinca do que?

Ariel: De Barbie.

Aurora: Porque eu quero andar né, no cavalinho.

Pesquisadora: Tem algum espaço de que vocês não gostam de brincar? Por quê?

Homem de ferro: O refeitório.

Pesquisadora: Por que você não gosta do refeitório?

Porque lá não tem brinquedo, só tem mesa e não pode nem brincar.

Pesquisadora: Por que não pode brincar no refeitório?

Porque tem que comer lá.

Homem aranha: Eu não gosto do parque da frente.

Pesquisadora: Por que você não gosta de lá?

-Porque o escorregador tá quebrado aí.

Pesquisadora: O escorregador está quebrado? Quem é que quebrou?

-Tá. Tem uma motoca quebrada lá também.

Capitão América: Não gosto desse. (Parque das abelhas)

Pesquisadora: Por que você não gosta do Parque das abelhas?

- Poque se eu corro, aí eu fico mal, naquele dia eu vomitei.

Pesquisadora: Vomitou? Você correu muito e ficou cansado?

- É, na naquele dia lá, eu não conseguia falar e vomitei.

Alice: Eu não gosto do Parque das abelhas.

Pesquisadora: Por que você não gosta de lá?

-Senão, as abelhas vão entrar no meu ouvido e aí, eu vou ficar muito brava.

Cinderela: Eu não gosto desse (apontando para o solário).

Pesquisadora: Por que você não gosta do solário?

- Porque não, porque eu não sou pequena.

Pesquisadora: Mas você já foi lá brincar?

-Quando eu era pequena, eu fui.

Ariel: Não gosto do estacionamento.

Pesquisadora: Por que você não gosta de lá?

- Porque estaciona três carros lá.

Pesquisadora: E os carros atrapalham vocês de brincarem lá?

-Sim.

Aurora: Eu não gosto do Parque das abelhas.

Pesquisadora: Por que não gosta?

- Porque lá tem muitas abelhas.

Pesquisadora: mas elas picam?

-Sim, tinha uma abelha voando perto do meu cabelo.

Pesquisadora: O que vocês acham da sala de aula? O que vocês fazem nela?

Homem de ferro: Eu gosto, porque “nóis” pode ver as mochilas dos amigos.

Homem- aranha: Assistir televisão, brincar de bonecos, brincar de massinha, peteca.

Capitão América: A gente pode brincar na sala de moto, motinha pequeninha.

Alice: Eu brinco de Barbie.

Cinderela: Eu gosto de brincar.

Pesquisadora: Brincar de quê?

Cinderela: Brincar de Barbie e sereia.

Ariel: A gente brinca.

Pesquisadora: Brincam do quê?

Ariel: De boneca.

Aurora: De carrinho e de massinha.

Pesquisadora: Existe algum brinquedo que vocês gostariam que tivesse aqui na escola?

Homem de ferro: Eu queria que tivesse uma pista de carrinhos de madeiras.

Cinderela: Eu queria uma piscina, pra poder nadar.

Ariel: Eu queria que tivesse um escorregador grandão.

APÊNDICE B

Entrevista com as professoras: Maria e Diedre.

1- O QUE VOCÊ ENTENDE POR ESPAÇO E AMBIENTE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Maria: Espaço é tudo aquilo o que tem na escola, área externa, sala de aula, pátio etc. Nesses espaços, a gente cria esses ambientes, o tipo de atividade que você quer explorar, por exemplo circuito e outros tipos de materiais de largo alcance, organizando e não apenas jogando no chão, pra ver o que as crianças são capazes de criar e produzir.

Diedre: Entendo como fundamental. Eu não me vejo numa escola, por exemplo, só cimentada, sem espaço externos, apenas com salas. O Espaço livre é fundamental para a crianças, a areia, a terra, o verde, a minha escola é privilegiada com os espaços, a criança lá, tem contato com os pequenos insetos, a gente tem visita lá dos saruês, a gente tem visita dos macaquinhas. São coisas que muitas vezes, a criança não vai ter a vida inteira dela, ou morando em um apartamento, ou em um parquinho de quintal, muitas vezes, não frequentando parques nem nada.

Pesquisadora: Você sabe a diferença entre espaço e ambiente?

Diedre: O Espaço externo não deixa de ser um ambiente, onde a criança convive melhor, ela gosta mais, e ela vive mais na educação infantil, ela convive mais com esse ambiente externo, o interno é mais na hora do refeitório, na hora do sono.

2- COMO SÃO ORGANIZADOS OS ESPAÇOS PARA AS CRIANÇAS?

Maria: Todos os dias têm que ter uma intenção para trabalhar com a criança, organizando os materiais no chão e não apenas jogando no chão, tem que ter um objetivo e com a interação das crianças e exploração das crianças, podemos observar o que elas gostam, o que elas não gostam, o que tem mais interesse. Observar qual a relação do interesse das crianças com esse material organizado neste ambiente.

Diedre: Eu quase não faço cantos, quem faz os cantos são eles.

Pesquisadora: De que maneira?

Eu tenho um tapete redondo, onde eu ponho o material, eles ficam super ansiosos e com o

olhar, eles já vão selecionando o que eles querem e depois, partem para cima do que eles escolheram, mas tem tudo um tempo: de esperar que eu organize, porque eu não tenho tempo de organizar antes, eu sou sozinha na sala.

3- QUEM PODE COLABORAR NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS-AMBIENTES? COMO/POR QUÊ?

Maria: As próprias crianças, principalmente se forem maiores, porque os bebês ainda não têm tanta autonomia. Os professores e os ATEs também podem ajudar nessa organização. O pessoal da limpeza também, dependendo do envolvimento que você tem com elas. Por exemplo no refeitório, você pode pedir ajuda das cozinheiras, se for fazer uma atividade de culinária.

Diedre: Tem os ATEs que podem colaborar nessa organização, nas outras salas, que têm duas professoras, enquanto uma fica com as crianças no jantar, a outra pode ir organizando a sala.

4- O QUE VOCÊ TEM A DIZER SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS?

Maria: Primeiro, você tem que saber que as crianças são capazes, e quando você tem isso em mente, você forma grupos com mais ou menos 3 ou 4 crianças por dia, e a partir daí, com sua orientação, elas podem arrumar o ambiente e as outras crianças irão usufruir. Eles vão organizar do jeito deles, as crianças são capazes sim, só precisam de orientação. Eu acredito nisso, mas eu nunca fiz isso.

Pesquisadora: Por que você nunca fez?

Maria: Porque não tinha muito experiência e a cada dia, eu estou aprendendo que as crianças são competentes e criativas. Porque a nossa formação é de que o professor, ele domina todo o saber e precisamos desconstruir isso, só assim, nós teremos uma educação de qualidade, ajudando as crianças a acreditarem em si, uma educação em que a criança é a protagonista da sua história.

Diedre: Não funciona, porque eles têm preferência, por exemplo, por material não estruturado, e se deixar por conta deles para organizar, eles vão já no que eles têm interesse, aí gera conflitos, aí o outro também queria, aí não dá tempo de começar a brincadeira e resolver os conflitos. Eu deixo os materiais e eles escolhem, aí cada um cria o seu canto, em grupos de 3 ou de 2 e outros sozinhos.

5- COMO É FEITA A ESCOLHA DOS ESPAÇOS NOS QUAIS AS CRIANÇAS BRINCAM?

Maria: Tem um cronograma, uma linha do tempo, para que todas as salas possam usar aquele espaço, cabe a você, como professora, enriquecer esse espaço.

Pesquisadora: Então as crianças não escolhem os espaços em que querem ir?

Maria: Não, pois no começo do ano, a coordenadora organiza essa linha do tempo, com 30 minutos no máximo, para cada turma.

Diedre: Eles têm um horário atividade, uma hora em sala, depois o horário do parque e ali, a gente faz esse horário, em dupla com a outra professora do Mini Grupo II.

Pesquisadora: Mas quem escolhe os lugares?

São determinados pela coordenadora, e tem um horário que é feito no começo do ano, aonde (*sic*) eu posso ir e quais horários, pátio lateral, Parque das abelhas, parque do ateliê.

6- QUEM ESCOLHE OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DO CEI?

Maria: São as professoras, infelizmente, ainda somos nós. Já tenho consciência de que deveriam ser as crianças, mas ainda prevalece as escolhas das professoras. Às vezes, por falta de brinquedos e opções, e às vezes, por comodidade, fazer o que é mais fácil.

Diedre: A professora, ela faz um semanário e apresenta para a coordenadora. Tudo o que vai proporcionar aquela semana. Então, eu proporciono várias brincadeiras, mais de competição e de jogos, que são coisas de que eles gostam muito.

Pesquisadora: Em algum momento, as crianças escolhem os brinquedos e as brincadeiras?

Diedre: Eles montam as brincadeiras deles, tanto em sala quanto no parque, em que eles ficam livres, no Parque das abelhas, no parque com terra. Ficam livres para eles formarem grupos e brincadeiras.

Pesquisadora: Mas eles podem escolher com o que querem brincar?

Diedre: É que é engessado, ela quer o semanário e depois, ela quer o diário de bordo, pra confirmar que a gente só fez o semanário e não deu a atividade, então ela quer os dois no e

mail dela, pra ela comparar se o semanário bate com o diário de bordo.

Pesquisadora: Ela quem?

Diedre: A coordenadora

Pesquisadora: Mas você não pode escrever no semanário que as crianças ficarão livre para escolher os brinquedos que desejam?

Diedre: É uma coisa que eles falam, se você deixa livre, é porque você não programou. Isso vem de todas as coordenadoras.

7- OS BRINQUEDOS E MATERIAIS FICAM À DISPOSIÇÃO DAS CRIANÇAS? EXPLIQUE.

Maria: Não, a sala é organizada com balcão e com portas. Todas elas. Isso impede que as crianças possam escolher os brinquedos que querem, as professoras preferem assim, a sala sem bagunça, priorizando pela organização da sala.

Diedre: A gente já tentou fazer assim, mas depois veio a pandemia e tudo era higienizado. A ideia agora é até tirar a porta dos armários e deixar os brinquedos disponíveis.

8- COMO SÃO PROPORCIONADOS OS MOMENTOS DE INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS?

Maria: Geralmente, com materiais diversos, né!? Materiais com os quais elas possam interagir, com faz de conta, brinquedos de casinhas, bonecas e brincadeiras dirigidas. Elas gostam disso, principalmente de brincadeiras tradicionais, como Corrida no saco, Batata-quente, Corre cutia, elas gostam disso.

Pesquisadora: As interações acontecem com crianças de outras faixas etárias?

Maria: Acontece mais no parque, geralmente.

Pesquisadora: Só no parque?

Maria: Dificilmente, uma sala vai para outra, apenas quando elaboramos uma atividade diferenciada de contação de histórias ou roda de instrumentos musicais.

Pesquisadora: Você considera importante as interações de crianças de faixas etárias diferentes?

Maria: Sem dúvida, muito aprendizado e descobertas durante esse convívio. Esse convívio já tem muito cuidado de umas com as outras crianças.

Pesquisadora: Por que essas interações não acontecem mais vezes?

Maria: É mais falta de conversar com as professoras, acho que falta interação entre as professoras, cada uma na sua sala, comodismo, ninguém quer ter trabalho com outra criança, que não seja da sua turma.

Pesquisadora: E como você acredita que isso pode ser mudado entre as professoras?

Maria: Primeiro, consciência do meu papel de educadora, eu não tô (*sic*) trabalhando só para cuidar, eu tenho que saber o quanto é importante meu papel como professora de Educação Infantil, pensar no desenvolvimento social, cognitivo, motor e emocional das crianças. Vou procurar meios para que isso aconteça. E pra (*sic*) isso, eu preciso estar aberta pra buscar novos aprendizados e interações.

Diedre: A nossa turma, a gente tem mais interação no parque e nas brincadeiras que a gente seleciona. Só que quando tem muitas crianças, não dá pra fazer essa interação, por exemplo na pintura em azulejo, que é livre. Eles escolhem as cores e os pincéis, aí fica inviável, quando tem muitas crianças. Em algumas atividades, tem que dividir a turma em grupos pequenos. Tem atividade que não dá pra ser todo mundo.

Pesquisadora: E acontece interação entre turmas de faixa etárias diferentes?

Diedre: Até agora não, antes tinha isso, de subir no solário das crianças, a gente levar pra visitar outra sala, mas com a pandemia, dificultou isso.

Pesquisadora: Você acha importante interações entre faixas etárias diferentes? Por quê?

Diedre: Era muito bom, para os maiores, principalmente, as crianças têm aquele prazer de cuidar de sentir o outro, assim, de que precisa de proteção, mas já tem bem uns anos que isso não acontece.

Pesquisadora: Mas você acha que não acontece por que as professoras têm essa resistência de não querer misturar as turmas?

Diedre: As professoras não, é mais por causa da gestão. Essa troca de diretora, cada hora acontece uma coisa, com a diretora ou com a coordenadora.

Pesquisadora: A mudança constante da gestão atrapalha na organização da escola?

Diedre: Atrapalha muito e cada um que entra tem aquela patota, que não deixa o negócio deslanchar, é igual político, quando troca, troca tudo.