

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMARA ALVES DA SILVA

EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR NO
ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA DO ANEXO PÉS NO CHÃO - CONTAGEM

BELO HORIZONTE

2013

LUCIMARA ALVES DA SILVA

EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR NO
ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA DO ANEXO PÉS NO CHÃO - CONTAGEM

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial
para obtenção de título de Especialista em Docência da
Educação Infantil.

Orientador: Rogério Correia da Silva

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG

2013

Dedico a você, Sérgio, que, mais uma vez, esteve de coração aberto para me ajudar a conquistar mais um passo na minha formação. Obrigada por ser tão especial em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me ajudado, dia após dia, até chegar neste momento.

Agradeço também:

aos meus filhotes que amo incondicionalmente,

à minha mãe que é minha luz,

ao meu pai que, mesmo não estando presente nesse mundo, está sempre do meu lado,

ao meu irmão, meu protetor de todas as horas,

à Rosalba, minha irmã de alma e de luta nessa profissão que amo,

às profissionais do Anexo Pés no Chão que me acolheram com muito carinho,

à Ana Cristina, guerreira e de uma generosidade imensa,

à Darci, Ghisene, Érica, Sandro e Elizete, grandes companheiros que, mesmo afastados pelas circunstâncias, demonstram muito carinho e cuidado por mim

e,

principalmente, às crianças do Anexo que, a cada dia que eu chegava à unidade, me recebiam com um prazer e um brilho nos olhos envolvente e apaixonante.

RESUMO

A presente pesquisa busca conhecer e reconhecer as experiências do brincar vividas pelas crianças do Anexo Pés no Chão, intervindo nelas e nos espaços que medeiam a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças. Para compreender o processo de estruturação social e espacial da instituição de Educação Infantil pesquisada, nossa atenção voltou-se para o trabalho das profissionais que atuam com as crianças de 3 anos e o espaço eleito para o trabalho de pesquisa foi a brinquedoteca. Após a coleta de dados, organizamos uma intervenção no espaço de forma que as crianças passassem a ter papel ativo e central nas escolhas, decisões, condução das ações, bem como na possibilidade de organizar o local em outros formatos e definir seus usos, com autonomia e criatividade. Um novo espaço em que a dimensão corporal fosse protagonista e que, nos tempos de brincar, possibilitasse às crianças criar outras geografias e construir novos arranjos nos espaços da brinquedoteca.

Palavras-chave: brincar, espaços, experiências, crianças

ABSTRACT

This research seeks to understand, recognize and intervene in the proposed experiments of play to be experienced by the children of Annex Feet On Ground and spaces that mediate the learning and development of these children. To understand the process of social and spatial structure of the institution of education our children's attention turned to the work of the professionals who work with children 3 years and the space chosen for the job was the playroom. After data collection organize an intervention in space so that the children to raise their active and central role in their choices, decisions to conduct its actions, the possibility of organizing the spaces in other formats and define their uses, with autonomy and creativity. New spaces in which body size is the protagonist and enables the children to play in the times of other geographies create and build new arrangements in the playroom space.

Keywords: play, spaces, experiences, children

SUMÁRIO

1	ASSIM COMEÇA...	7
2	O ESTADO DA ARTE	12
	2.1 Espaços	12
	2.2 Brincar	15
	2.3 Experiência	16
	2.4 Crianças	17
3	CONHECER PARA INTERVIR	18
	3.1 A vivência nos espaços da unidade	19
	3.2 O dia a dia das crianças	22
4	MOMENTO DE MUDANÇAS	29
	PALAVRAS FINAIS	44
	REFERÊNCIAS	46

1 ASSIM COMEÇA...

A presente pesquisa busca conhecer e reconhecer as experiências do brincar vividas pelas crianças do Anexo Pés no Chão, intervindo nelas e nos espaços que medeiam a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças.

Segundo o *Caderno da educação infantil: construindo o projeto político-pedagógico* (CONTAGEM, 2007), a cidade de Contagem tem aproximadamente 600 mil habitantes, sendo 47 mil crianças de 0 a 6 anos (dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - em 2010).

Em nossa coleta de informações no Perfil da Turma 2013, das unidades de Educação Infantil da rede pública de Contagem, constatamos que essas crianças pertencem a classes sociais diferentes, são de raças diferentes e vivem em regiões completamente díspares. Algumas vivem em áreas urbanizadas, com todos os serviços públicos implementados e acessíveis para a população local, outras habitam lugares precários, com pouquíssimos investimentos na qualidade de vida dos moradores, seja na saúde, na cultura, no esporte, no lazer ou na educação. Em relação às moradias, encontramos crianças residindo em condomínios fechados, apartamentos, casas, casebres, casas de lonas, dentre outras. Essas realidades revelam que, assim como nas demais cidades brasileiras grandes e médias, encontramos diferentes infâncias espalhadas nos 195 mil km de extensão do município de Contagem. São *infâncias*, no plural, por não serem iguais e nem vividas do mesmo jeito e que, segundo Ferreira (2002), “não é uma realidade finita com uma forma única, mas antes uma pluralidade de concepções que coexistem e são produto de uma construção social e histórica” (p. 34). E no dizer de Kramer (1992):

A idéia de infância, como se pode concluir não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (p. 19).

A população de Contagem sofre com a desigualdade socioeconômica e cultural, que começou na época do ciclo do ouro e ainda permanece nos tempos atuais. Assim, algumas regiões da

cidade apresentam um baixo índice de desenvolvimento humano, caracterizando-se como áreas de vulnerabilidade social, marcadas por condições precárias ou mesmo por falta de saneamento básico, escolarização, moradia e alimentação. Entre as infâncias vividas pelas crianças do município, temos a dura realidade de encontrar meninos e meninas ainda extremamente vulneráveis, ligados à criminalidade, vítimas de um sistema excludente e desigual. Dentre os fatores que colocam essas crianças na categoria de vulnerabilidade social, há os problemas relacionados ao alcoolismo; aos conflitos entre casais que fazem da criança testemunha de ofensas e agressões; à precariedade da oferta de instituições e serviços públicos; à falta de disponibilidade de espaços destinados ao lazer; às relações de vizinhança com os pontos de venda de drogas controlados pelo tráfico; ao trabalho infantil informal; ao risco de aliciamento para a prostituição infantil.

Apesar das condições paradoxais de vida a que essas crianças e suas famílias estão sujeitas, existe, nas comunidades onde vivem, um imenso mosaico de produção cultural, constituído por valores, crenças, modos de vida, hábitos, músicas, histórias e casos, criações artísticas, brincadeiras, dentre outros, que fazem parte da história e do cotidiano delas. Ainda que as restrições socioeconômicas não permitam o acesso aos shoppings, cinemas, TV a cabo e shows, essa população frequenta, por exemplo, as festas religiosas (como as de Nossa Senhora do Rosário, São Gonçalo, Folia de Reis e Nossa Senhora das Dores); a feirinha do Eldorado, os parques e as praças; as missas e cultos nas igrejas; a escadaria da igreja de São Gonçalo para ouvir música; a Lagoa Vargem das Flores; a Casa de Cacos e as exposições artísticas do Centro Cultural; os jogos nas diversas quadras esportivas espalhadas pela cidade e as atividades da Escola Aberta no final da semana, bens culturais que pertencem a todos, independentemente das condições de vida. E é nessa multiplicidade de vivências culturais que nos deparamos, no cotidiano educativo, com crianças vivendo diferentes infâncias; infâncias midiáticas, super estimuladas, paparicadas, protegidas, violadas e/ou exploradas.

As crianças que chegam às instituições de Educação Infantil de Contagem são sujeitos que se constituem no meio sociocultural onde vivem e, por isso, trazem consigo as marcas e experiências da sua história, com as contradições de uma sociedade desigual e com a riqueza cultural de suas comunidades. Portanto, essas crianças estão incluídas em uma tradição, em um sistema coletivo de significações e em uma história que terão continuidade nos novos espaços em que elas forem se inserindo, nas relações que estabelecerem entre o que já

construíram e as novas experiências individuais e partilhadas. Nesse sentido, Debortoli (2008) afirma que

[...] o lugar social das crianças como sujeitos que desestabilizam, desfocam e descentram olhares adultos, que provocam e remetem os adultos a tocar em suas memórias e experiências, que relembram que os objetos, mais do que serem instrumentos e terem uma função, no sentido de Baktin, são um signo: materializam relações sociais em sua plena constituição ideológica (p. 80).

Sendo as crianças produto e produtoras de culturas, é nesses espaços que construirão seus conhecimentos e será por meio das múltiplas linguagens que deixarão suas marcas. Entretanto, é principalmente no brincar que, segundo Pereira (2001), elas estão

[...] em estado de busca, e brincar é um ato de descobrir, indagar, escolher, recriar: é uma metáfora da criação. Criação no sentido genuíno, de espelho do gesto criador do universo, como o termo *lila*, que em sânscrito quer dizer jogo, brincadeira. Mais rica de sentidos do que as palavras correspondentes em nossa língua, ela significa brincadeira divina, o jogo da criação, destruição e recriação, o dobrar e desdobrar do cosmos (p. 24).

As crianças também utilizarão outros mecanismos, como a imitação, a imaginação, a repetição, a expressão estética e a interação com diferentes atores e com os diversos espaços instituídos pelos adultos ou aqueles criados e descobertos por elas, para aprenderem e se desenvolverem.

Desenvolvimento e aprendizagem são entendidos aqui como processos dinâmicos de inter-relação entre as experiências culturais vividas por sujeitos sociais e sua maturação biológica, marcados, muitas vezes, por rupturas, retrocessos e crises. Esses processos iniciam no nascimento e se prolongam por toda a vida. São concomitantes e indissociáveis, ocorrendo em vários espaços sociais e em diferentes momentos, nas interações diversas estabelecidas entre os sujeitos ou deles com o mundo físico, mediados por outros indivíduos da cultura onde estão inseridos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é também uma conquista individual, pessoal, marcada pela qualidade das interações e experiências.

As interações e experiências acontecem nos diversos lugares, mas a IEI é um espaço privilegiado e, na maioria das vezes, pensada e projetada por adultos para atender às necessidades e expectativas das crianças, de acordo com as concepções de infância, aprendizagem, instituição de Educação Infantil. Entretanto, muitas vezes, a criança não foi

ouvida. Daí ser possível encontrar muitas situações e organizações nas quais os espaços não são acessados pelas crianças devido à grande preocupação com a segurança ou às repetidas recomendações que elas recebem para não irem até eles por diversos motivos, como a necessidade de preservação da materialidade (que, na maioria das vezes, é cara e de difícil aquisição) e a manutenção da organização pensada e realizada pelas profissionais. Tais atitudes entram em contradição com o conceito de infância e de criança. Como afirma Calvert (apud POLLARDE, 1985),

[...] espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam independentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas soluções originais para os problemas (p. 39).

A organização espacial nunca é neutra, ela é uma realidade física com várias dimensões tais como cor, luz, sombra, altura, capacidade e sons. O espaço afeta e envolve, sempre comunica o que é permitido e possível fazer (ou não) nele. E, na maioria das instituições educativas, à revelia das necessidades das crianças, os espaços são organizados para impor ordem e disciplina. De modo geral,

[...] os educadores têm preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não prevêem espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. Na verdade, há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem torno do adulto. Toda vez que alguma situação foge ao controle da professora, isso é reafirmado (HORN, 2004, p. 24).

Sendo os espaços educadores silenciosos, a mediação das profissionais se faz necessária na organização do que é pertinente e importante para o desenvolvimento das crianças e para incentivá-las a recriar e transformar o ambiente. Nesse movimento de apropriação, as crianças vão explorar, modificar e introduzir os valores culturais das famílias, ou seja, o espaço precisa ser entendido como elemento curricular, nunca neutro. E ele será estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas que estão postas, das linguagens que estão representadas. Mas como os profissionais poderão saber o que é importante ou não nos espaços educativos? Fornero (apud ZABALZA, 1998) afirma que, para a criança, o espaço é

[...] o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (p. 231).

Ao concordamos que o espaço é o que a criança sente, vê e faz nele, faz-se necessário dizer e reconhecer que é o brincar - linguagem privilegiada pelas crianças para compartilhamento de significados - que possibilitará à criança estabelecer relação com o outro e com o mundo. Assim, elas constroem e se apropriam de saberes e conhecimentos que a humanidade produziu e vem produzindo. Portanto, o diálogo, a escuta e a observação das produções das crianças são fundamentais para vê-las e compreendê-las; as informações obtidas nesse processo são pistas valiosas para o trabalho pedagógico.

É diante dessa trama de conceitos e contextualizações, que pretendemos pesquisar como são as experiências do brincar vivenciadas pelas crianças de três anos nos espaços do Anexo Pés no Chão. Para isso, esta pesquisa busca identificar e descrever os espaços do brincar na instituição; analisar a comunicação e a interação das crianças com os espaços durante as brincadeiras; identificar as concepções de infância das educadoras; conhecer os objetos que compõem os diferentes espaços nos quais as crianças vivenciam as brincadeiras; identificar que experiências os espaços e mobiliários propiciam às crianças; propor mudanças no espaço da unidade que propiciem experiências do brincar mais autônomas e favoreçam o protagonismo das crianças.

2 O ESTADO DA ARTE

Neste capítulo, pretendemos traçar o "pano de fundo" do problema de pesquisa, que compreenderá uma seleção dos estudos e pesquisas que se relacionem com problema investigado, bem como uma síntese das principais ideias sobre o assunto. O objetivo central é compreender como as temáticas espaço, brincar, experiência e criança têm sido tratadas pelos pesquisadores.

2.1 Espaços

Ao pensar os espaços das unidades de Educação Infantil, é importante considerar que o modo como são organizados os materiais e móveis, a maneira como crianças e adultos ocupam esses espaços e as interações com ele nos dão pistas das concepções pedagógicas que permeiam o trabalho pedagógico e o cotidiano educativo. Outro ponto a ser destacado é que não basta que a criança esteja em um espaço organizado, que aguça a curiosidade dela por meio de texturas, cheiros, cores, sons e que desafie suas possibilidades e potencialidades; é preciso que ela interaja e experiencie esse espaço para vivê-lo de modo intencional. Consideramos que espaço não é concedido, natural, mas sim “uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições” (HORN, 2004, p15.).

Cabe, então, aos profissionais das instituições consolidar uma prática pedagógica junto às crianças que favoreça as relações entre os diferentes agrupamentos, sem coerções e disciplinamentos centrados nas regras ditadas apenas pelos adultos. As crianças necessitam de espaço para exercer sua criatividade e para contradizer o que não gostam e/ou desaprovam.

Nesse sentido, o papel das profissionais da Educação Infantil, segundo Horn (2004), é o de “parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário onde esse processo acontece, mas nunca é neutro”p.32.

Assim, planejar as experiências no espaço das unidades implica ver com antecedência quais vivências são imprescindíveis para aquelas crianças e para cada agrupamento a que se destina, sempre com base no diagnóstico realizado. Há de se adequar a disposição dos móveis, brinquedos e objetos de forma a contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças.

É imprescindível que a criança tenha um espaço cheio de brinquedos e materiais diversos, com cores, texturas, dimensões, formatos, sons e aromas também diversos, com os quais possa inventar, imaginar, organizar e, principalmente, brincar. Certamente esse espaço será organizado de forma diferente conforme estiver destinado para crianças maiores ou menores.

Considerando o princípio sociointeracionista de que o meio influencia o desenvolvimento dos indivíduos, o espaço é um elemento importante desse processo; ao interagir com o meio e com outras crianças e adultos, as crianças aprendem. E a forma como organizamos os espaços interfere de forma significativa nas aprendizagens infantis.

Rinaldi (2013), pedagoga do Department of Early Education de Reggio Emilia, também produziu estudos sobre os espaços e as relações envolvidas nele. A pesquisadora afirma que construir uma unidade educativa é criar um espaço de vida que pulsa, muda, transforma, cresce e amadurece. Aponta também que a qualidade dos espaços depende da quantidade, qualidade e desenvolvimento das relações que são estabelecidas nele. Esse espaço relacional de crianças com crianças e de crianças com adultos precisa permitir que os sujeitos façam escolhas e decidam sobre limites e possibilidades; sejam protagonistas no ato do conhecimento; experienciem o aprendizado como uma prática e não tanto como um fim; expressem a dimensão estética como uma característica essencial do aprendizado, do conhecimento e da relação.

Outra marca importante nos estudos dessa autora é a afirmação de que a leitura que realizamos da linguagem espacial é multis sensorial e envolve olhos, ouvidos, nariz, pele, membranas e músculos. E a criança pequena demonstra uma grande habilidade para examinar com atenção e distinguir a realidade; tem um nível inato de sensibilidade e competência perceptíveis que é polissêmico e holístico em relação ao espaço à sua volta.

Assim, o espaço poderá ser palco de encontros, ações, movimentos e relações das crianças com os adultos e das crianças entre si, pois

[...] são identificados a partir do que acontece neles, com o que é ou não é possível fazer, seja porque tenham sido criados para realizar alguma coisa concreta, seja porque tenham consolidado um uso determinado dos mesmos. Quando a sala está arranjada de uma determinada maneira, ela predispõe

uma experiência com a dimensão corporal, ou seja, como esse corpo pode ser experimentado, seja nas possibilidades e nos constrangimentos (SIMÃO, 2012, p. 261).

Ao pensarmos uma Pedagogia da Infância, faz-se necessário e torna-se fundamental refletirmos sobre a influência das concepções de criança, infância e Educação Infantil na organização dos tempos e espaços nas instituições educativas. Como indica Simão (2012),

[...] o espaço não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve. Afeta por sua presença e aspectos, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação que produz nas atividades possíveis de serem ali realizadas (p. 261).

Foucault foi um filósofo e professor de História dos Sistemas do Pensamento no Collège de France, entre 1970 e 1984. De suas abordagens sobre as relações de poder, a contribuição para o presente trabalho é a estrutura do Panóptico de Bentham, uma construção em anel que circunda uma torre central, permitindo que uma única pessoa vigie todos sem que os outros a vejam; tem como princípio que as situações coletivas devem ser evitadas. Essa visão total de todos e de tudo é utilizada para vigiar e, se necessário, punir.

Podemos entender o Panóptico como uma máquina maravilhosa que funciona sem o uso de grades, correntes e fechaduras, gera um disciplinamento a partir dos desejos mais diversos e, segundo Foucault (1989), “fabrica efeitos homogêneos de poder” (p. 178). Podemos verificar que nossas instituições educativas são herdeiras desse modelo de organização espacial, assemelhando-se a outras instituições disciplinares e de controle, como as prisões e os quartéis. Mas, para além da estrutura arquitetônica, é possível verificar

[...] que, de modo geral, os educadores prevêm espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. Na verdade, há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto (HORN, 2004, p. 24).

Acreditamos que organizações de espaços onde o disciplinamento, o controle dos corpos e a vigilância são constantes inviabilizam o protagonismo da criança, considerada sujeito proativo, atuante em todos os processos quando houver diálogo permanente, com espaço para que experimente, explore, participe, seja valorizada a criatividade, dentre outras posturas por parte das profissionais que atuam junto delas.

2.2 Brincar

Diversas áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia realizaram estudos sobre o brincar, mas, neste trabalho, abordaremos apenas alguns autores que colaborarão com as discussões e estudos na intervenção que será proposta.

O brincar é uma linguagem aprendida social e culturalmente, que possibilita a construção, significação, compreensão e reconstrução do cotidiano. Está ligado à ação da criança e passa pela relação dos sentidos e do corpo com o meio. A criança brinca ressignificando sua cultura, constrói identidades e renova os significados dos objetos e de tudo à sua volta. Através da brincadeira, enquanto ação de brincar, as crianças formulam hipóteses sobre como as pessoas se relacionam, como trabalham, como se estrutura o mundo da cultura, sobre a vida, as identidades, as relações de gênero e de sexualidade, os preconceitos e, assim, constroem suas aprendizagens (PEREIRA, 2005). Nessa perspectiva, o brincar é entendido também como conhecimento, patrimônio histórico-cultural da humanidade e se traduz como um direito da criança.

Debortoli (2005) aponta a urgência de se discutir a importância do brincar na educação das crianças e também como um signo próprio da infância. O brincar deve ser ressaltado como a linguagem prioritária das crianças, como forma de participação na cultura; deve ser tomado como princípio para a organização do cotidiano, das relações entre os diferentes sujeitos envolvidos, das metodologias, dos espaços e dos tempos.

Já Corsaro (2002), referência em pesquisa etnográfica com crianças e também em socialização na infância, contribui com esse debate ao afirmar que o faz de conta veicula o processo de reprodução interpretativa e se dá a partir da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de uma pessoa adulta, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. Nesse contexto, os objetos e as pessoas tomam a forma e as características que a criança escolhe para elas. Os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam, muitas vezes, outra coisa diferente daquilo que aparentam ser, pois as crianças, ao repensarem os acontecimentos que deu origem a eles, os recriam.

Vygotsky, fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural, considera que a capacidade de brincar se constrói na relação entre o biológico e o cultural. É na tentativa de compreender o mundo adulto que as crianças buscam imitá-lo por meio do brincar, do faz de conta, atribuindo os significados desejados aos objetos a que têm acesso e às situações que organizam. Ele analisa que embora nesse momento a criança ainda precise de um objeto que represente a realidade ausente (por exemplo, ela precisa de um pedaço de pau ou de algum outro objeto para representar um avião), essa sua ação de desprender-se do objeto concreto que tem em mãos (o pedaço de pau), dando-lhe outro significado (a ideia de avião), é um importante passo no percurso que a levará a desvincular-se totalmente das situações concretas, conforme acontece no pensamento adulto. Desse modo, o brincar de faz de conta tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de abstração da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/2009 - orientam, no seu art. 9º, que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009a, p. 4). Desse modo, o brincar deve estar no cerne de todas as experiências propiciadas às crianças na Educação Infantil, imprimindo um caráter lúdico ao trabalho que ali se desenvolve.

2.3 Experiência

Bondiá (2002) propõe pensar a educação através da díade experiência e sentido, isto é, da relação entre a vida humana e o conhecimento. Dentro dessa perspectiva, o que importa é a experiência, o sujeito da experiência e o saber de experiência e não a informação, o sujeito da informação e o saber das coisas. Portanto, segundo esse autor, o saber de experiência é

[...] como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. [...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (p. 27).

Para ser, de fato, uma experiência vivida, é necessário que ela nos deixe marcas, nos mobilize, nos transforme. E, ao vivê-la, participamos do que acontece com envolvimento e nos modificamos no processo. Ao nos transformarmos, é possível que estejamos ampliando e construindo nossos conhecimentos e saberes, alargando a nossa compreensão da realidade e do pertencimento em que vivemos.

Se, conforme Jorge Larrossa Bondiá (2002), experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos passa, aquilo que nos toca (BONDIA, 2002, p. 21) e se considerarmos que as crianças, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, vivenciam experiências, há de se eleger as experiências como a forma principal da aprendizagem e desenvolvimento delas.

2.4 Crianças

Atualmente, conforme as DCNEI/2009, as crianças são consideradas sujeitos históricos e de direitos, que aprendem nas interações estabelecidas com outras crianças e/ou adultos nos grupos e contextos culturais nos quais se inserem. Nas relações e práticas cotidianas que vivenciam, elas constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Também encontramos marcas importantes dessa concepção no parecer da relatora das DCNEI/1998:

As crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: I - inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas, em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; II - tagarelas desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação por onde a vida se explica; III - inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido num mundo que é sempre novo a cada manhã; IV - encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas, desde que o contexto ao seu redor e principalmente nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar, apoiar o encantamento e a fascinação que levam ao conhecimento, à generosidade e à fascinação (BRASIL, 2009).

Concordamos com Larrosa (2011) quando ele afirma que

[...] a criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, com o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua (p. 284).

Conceber a criança assim abre para uma pedagogia que dialoga com a infância nas suas diferentes dimensões e coloca a criança, de fato, na centralidade do trabalho, como protagonista.

3 CONHECER PARA INTERVIR

Para compreender o processo de estruturação social e espacial da instituição de Educação Infantil pesquisada, nossa atenção voltou-se para o trabalho das profissionais que atuam com as crianças de três anos e o espaço eleito para a pesquisa foi a brinquedoteca. A investigação foi realizada de maio a agosto de 2013.

A escolha desse grupo se deu por ser o último ano etário da creche e por essa fase ainda não sofrer as pressões advindas do Ensino Fundamental e nem das organizações curriculares que sucumbem aos desejos que a pré-escola seja a etapa de preparação e não um momento de viver a infância em uma instituição educativa.

Para identificar e analisar as experiências do brincar que as crianças de três anos vivenciam nos espaços do Anexo Pés no Chão foi eleita a investigação qualitativa, que se deu pela realização de trabalho de campo na unidade citada. A pesquisadora não faz parte do quadro de profissionais, pois atua na gestão da Secretaria de Educação de Contagem, na Diretoria de Educação Infantil.

A escolha da pesquisa qualitativa possibilitou um exame minucioso e descritivo dos espaços e das experiências vivenciadas pelas crianças, num ambiente permeado por um pluralismo de significados que fazem parte de um universo cultural e político sobre o qual foi possível refletir e fazer a intervenção necessária. De acordo com Minayo (1996), “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (p. 15). Nesse sentido, para entender esse universo e organizar um quadro de análise, realizou-se, inicialmente, uma análise dos documentos que norteiam o trabalho na unidade.

Para este estudo, foi realizada uma leitura cuidadosa do Projeto Político-Pedagógico da instituição, bem como do plano de ação para 2013 que a SEDUC anualmente solicita que as IEI organizem junto com a comunidade escolar. O objetivo desse estudo foi colher dados sobre o Anexo, sua história, o contexto no qual está inserido, as concepções que defende e a forma como organiza os processos de trabalho, de maneira a aprofundar os conhecimentos em relação à unidade.

Depois da análise documental, seguiu-se o trabalho de campo, que envolveu a observação da prática da educadora, tendo as fotos e filmagens como principais recursos. Durante quatro meses foram realizadas gravações do trabalho desenvolvido pela profissional que atua com as crianças de três anos. O esforço para compreender e descrever as situações desenvolvidas tinha como objetivos identificar as experiências que eram possibilitadas às crianças, bem como perceber que sinalizações e indícios das concepções de infância e de brincar estavam presentes na prática da educadora.

3.1 A vivência nos espaços da unidade

Diariamente, as crianças da turma pesquisada frequentam quatro espaços: sala de atividades, brinquedoteca, pátio e refeitório. Optamos, inicialmente, por descrever os espaços frequentados pelas crianças e as experiências que são proporcionadas por eles e/ou provocadas intencionalmente pela educadora, considerando que o espaço é o lugar dos encontros, do movimento, das atuações, das ações e relações das crianças com elas mesmas, com outras crianças, com os adultos e também das crianças entre si (SIMÃO, 2012).

A sala de atividades, um dos espaços usados pela turma, mede aproximadamente 12m²; possui cinco mesas com quatro cadeiras em cada mesa, uma mesa com cadeira e um armário para a educadora. As paredes da sala possuem ganchos na altura das crianças com uma plaquinha em cada um com o nome e a fotografia de cada criança. Elas utilizam esses ganchos para pendurar as mochilas. Além disso, em uma das paredes tem um alfabeto pouco acima da altura média das crianças.

A brinquedoteca é um espaço de aproximadamente 14m², de piso queimado e com alguns buracos, onde há maior uso pelas crianças. Nele há três colchões organizados e apoiados em uma parede, algumas almofadas, uma TV de 29 polegadas sobre uma mesinha, duas estantes de aproximadamente 1,80m cada com brinquedos e livros, caixas organizadoras com outros brinquedos no chão, uma mesa infantil de 1mx1m, uma cadeira para adulto, uma caixa de som, um mural decorado com bordas coloridas e feito de papel, acessível apenas aos adultos.



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

O pátio tem aproximadamente 80m², possui piso de cerâmica e é utilizado para brincadeiras ao ar livre, atividades corporais, rodona, apresentações culturais, teatros de fantoches, brinquedos do parquinho, escorregador, velotrol ou para os banhos de piscina e ducha em dias quentes. É também o espaço de circulação para banheiros e refeitório, bem como o espaço

onde as crianças realizam a higiene bucal, utilizando duas torneiras de água filtrada. Possui uma casinha de brinquedos e uma prateleira com diversos livros infantis.



Fonte: Arquivo pessoal

O refeitório possui quatro mesas e oito bancos para as crianças realizarem as refeições, um purificador de água, uma geladeira, um forno microondas, um aparelho de DVD e uma televisão.



Fonte: Arquivo pessoal

A partir do que estava afixado nas paredes e das organizações, observamos que, de modo geral, as profissionais se apoderaram dos espaços, com suas lógicas e gostos, decorando-os e arrumando-os a partir de uma prática e uma visão centralizadoras e sem a participação das crianças. De acordo com Horn (2004),

[...] existe um espaço a ser povoado, com cores, com objetos, com distribuição de móveis. Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores (p. 37).

No entanto, percebemos que os espaços dessa unidade também são pensados para manter uma ordem; alguns espaços podem ser utilizados pelas crianças, mas dentro de certa ordem pensada pelos adultos da instituição.

3.2 O dia a dia das crianças

Todos os dias as crianças são acolhidas na sala de atividades pela educadora com uma saudação de bom dia, entram, colocam a agenda na mesa da profissional e começam a ler livros de literatura, que já estão acessíveis a elas, enquanto esperam a chegada dos demais colegas. Após esse momento, as crianças são chamadas a participar de uma grande roda que acontece no pátio com todas as turmas. Todos cantam músicas, fazem uma oração e, em seguida, fazem o desjejum, que é servido no refeitório para todas elas, em sistema de rodízio devido ao número insuficiente de mesas e do tamanho do refeitório. As experiências vivenciadas pelas crianças que prevalecem nesses espaços são de controle dos corpos e de heteronomia; as crianças obedecem às regras como uma lei rígida, imutável que deve ser sempre cumprida. Exemplo disso é a criança esperar sentada e, de preferência, sem bagunça que a educadora a sirva na quantidade que a cozinheira colocou e coma tudo que lhe foi servido mesmo não gostando de determinados alimentos. Parece-nos que “a regra é considerada como sagrada, intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (PIAGET, 1994, p. 34).



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

A turma realiza, cotidianamente, uma roda de conversa, alternando entre a sala de atividades e o pátio. Há, nesse momento, a chamada das crianças para verificar as ausências, a distribuição dos crachás, relatos de histórias vividas ou inventadas pelas crianças, brincadeiras com materiais como o polibol, lego, massinha, blocos lógicos, dentre outros.

Uma das atividades propostas pela profissional na roda dentro de sala foi que as crianças brincassem livremente utilizando as peças de polibol e de lego. Assim que houve a distribuição dos brinquedos, uma delas tematizou a brincadeira, dizendo que iria construir uma cama para dormir. Imediatamente as demais começaram a se interessar pelo que ela fazia e a imitaram. Com muito entusiasmo e envolvimento, foram construídas camas de todas as larguras e alturas. Em determinado momento, uma das crianças chamou a educadora para a brincadeira, convidando-a a dormir na cama que havia acabado de construir. A educadora aceitou o convite dizendo estar muito cansada, com sono e que precisava ir para a cama, deitou-se e começou a fazer de conta que estava dormindo. Assim que a criança percebeu que a educadora havia entrado no jogo, sacudiu-a dizendo que já estava na hora de acordar. Segundo Carvalho e Guimarães (2002), “[...] as brincadeiras de faz-de-conta constituem um palco privilegiado para as crianças tanto treinarem sua entrada no mundo adulto como também expressarem as vivências afetivas advindas do contato com esse mundo” (p. 35).

Outra situação a ser destacada foi quando a educadora levou as crianças para o pátio e organizou a brincadeira de carrinho de mão, envolvendo outra turma de três anos. Ela propôs

que uma criança ficasse de pé, segurasse as pernas da outra e as levantasse até a altura da cintura; a outra criança precisava apoiar as mãos no chão para começar a brincadeira. Foram organizadas duas duplas e as educadoras acompanharam o percurso demarcado por elas, incentivando-as até que atingissem a linha de chegada. As demais crianças aguardaram a vez sentadas rentes à parede e torciam para quem desejassem. Inicialmente houve uma euforia e todas acataram o combinado. Como demorou a chegar a vez, elas começaram a dispersar e a inventar brincadeiras diferentes da proposta ou iam para o playground e casinha.



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

No espaço que será nosso foco de intervenção - a brinquedoteca -, as crianças brincam cotidianamente e todas as atividades são propostas pelas profissionais; a materialidade para o brincar também é fornecida por elas. Além disso, observamos que o espaço não contribui para que as crianças façam escolhas e que,

[...] como adultos, temos ainda dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas delas viverem e atuarem no mundo. Suas práticas, marcadas pela expressão de múltiplas linguagens, de simultaneidade, de imprevisibilidade, são, na maioria das vezes, tratadas como problema, como caos. Cabendo à educação a tarefa de modificá-las, dominá-las no sentido do enquadramento social. Nessa perspectiva, educar tem como objetivo frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos. (SIMÃO, 2012, p. 273).

A imagem abaixo demonstra bem um dos momentos em que as crianças se tornam dependentes das profissionais para começar a brincar. Podemos perceber que algumas não dão conta de esperar, conforme foi solicitado e ficam de pé na ânsia de começar a brincar bem rapidamente; as demais, infelizmente, já entraram no disciplinamento e controle do seu corpo e desejos.



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

3.3 Outras experiências com o brincar e as brincadeiras em diferentes espaços

Durante a observação, percebemos outras experiências vividas pelas crianças em outros espaços da unidade, tais como:

- Brincar com os sons que consegue emitir e com objetos sonoros;
- Brincar com bichinhos de borracha ou de pelúcia;
- Brincar de esconder, procurar e achar o outro e objetos escondidos;
- Brincar com o corpo, explorando todas as suas possibilidades como: espernear e balançar os braços; pegar o próprio pé; deslocar-se no espaço engatinhando, passando por baixo ou por cima de obstáculos e apoios, sentando-se;
- Brincar com fantasias, bonecos, carrinhos, brinquedos construídos pelas próprias crianças;
- Escolher de que, com quem, com o que, onde e como brincar;
- Fazer construções a partir de objetos como tampinhas e com objetos industrializados;
- Interagir com outras crianças compartilhando objetivos na brincadeira;
- Compartilhar brinquedos com outras crianças.

4 MOMENTO DE MUDANÇAS

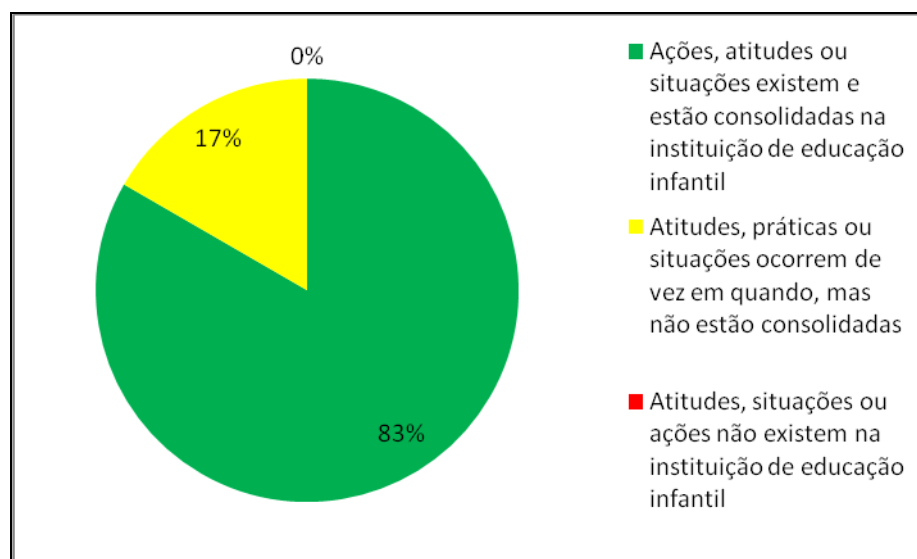
Durante os meses combinados, a pesquisadora esteve presente na unidade duas vezes por semana, coletando os dados através de observação, filmagens e fotografias. A postura foi de integrar e interagir com o grupo nas brincadeiras, na alimentação, na higienização e no auxílio à educadora e/ou crianças nos momentos que se fizessem necessário.

A aceitação das crianças à presença da pesquisadora e ao uso de equipamentos para o registro dos momentos eleitos foi tranquila e sem nenhuma intercorrência. Em relação às profissionais, inicialmente houve um estranhamento e um distanciamento; afinal era a representante da SEDUC que estava “interferindo” e, no imaginário delas, talvez investigando o trabalho, mesmo conhecendo qual era a proposta para aqueles momentos. Depois foi surgindo o desejo de que constantemente fosse avaliado o que elas haviam feito e fossem propostas outras ideias, outras atividades, enfim, um jeito diferente de trabalhar com as crianças.

A rotina de trabalho proposta pelas profissionais não altera muito; há uma prática constante, na qual prevalece, cotidianamente, entrada, desjejum, momento na sala de atividades, almoço, pátio, brinquedoteca e saída.

A intervenção no espaço começou após todas as observações realizadas e após a coleta de informações através do mapeamento do brincar na instituição. Esse mapeamento foi feito a partir de um instrumento que teve como base questões do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c) sobre o brincar. Esse documento subsidia a autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, propondo um processo participativo e aberto a toda a comunidade escolar. Os dados resultantes desse mapeamento foram importantes e essenciais para realizar a intervenção. Abaixo a análise dos deles:

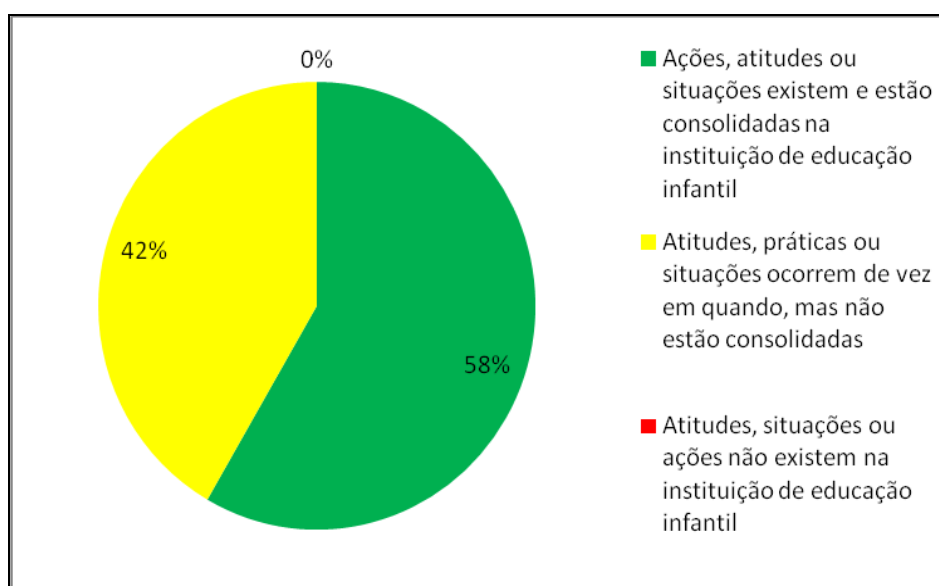
Gráfico 1: As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

Verificamos que o brincar está presente de forma sistemática na rotina das crianças e que as profissionais se organizam para garanti-lo.

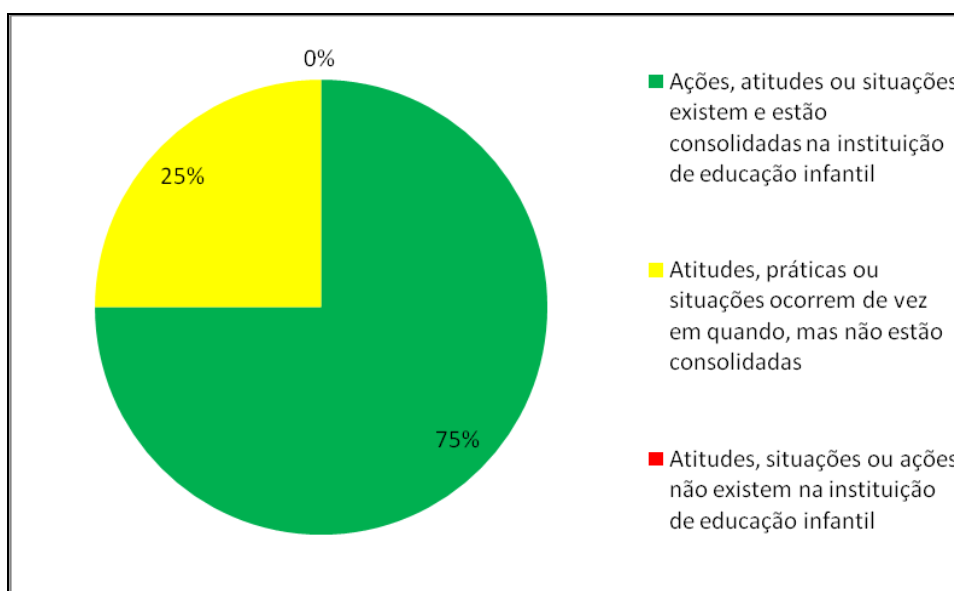
Gráfico 2: As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

Em relação à autonomia das crianças, percebemos que a ação está consolidada, porém é necessário atenção, pois o percentual de ocorrência das escolhas feitas pelas crianças oscila entre a autoridade do adulto e o desejo delas; ocorrem vivências contraditórias nessa relação pedagógica.

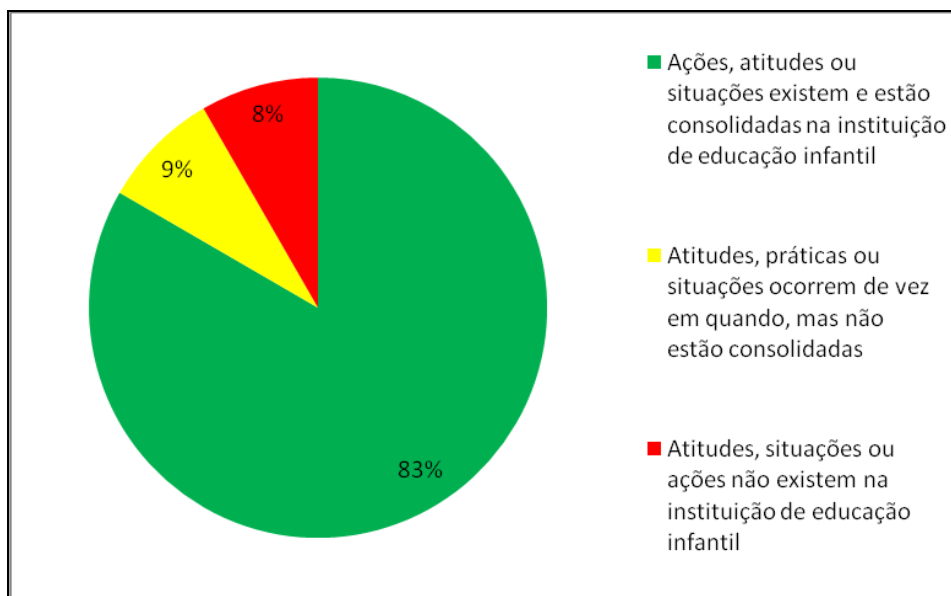
Gráfico 3: As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

Nesse gráfico, fica claro que a ação é exclusivamente do adulto e quase sempre está consolidada. É um bom sinal, mas é necessário também garantir a participação das crianças como protagonistas no processo.

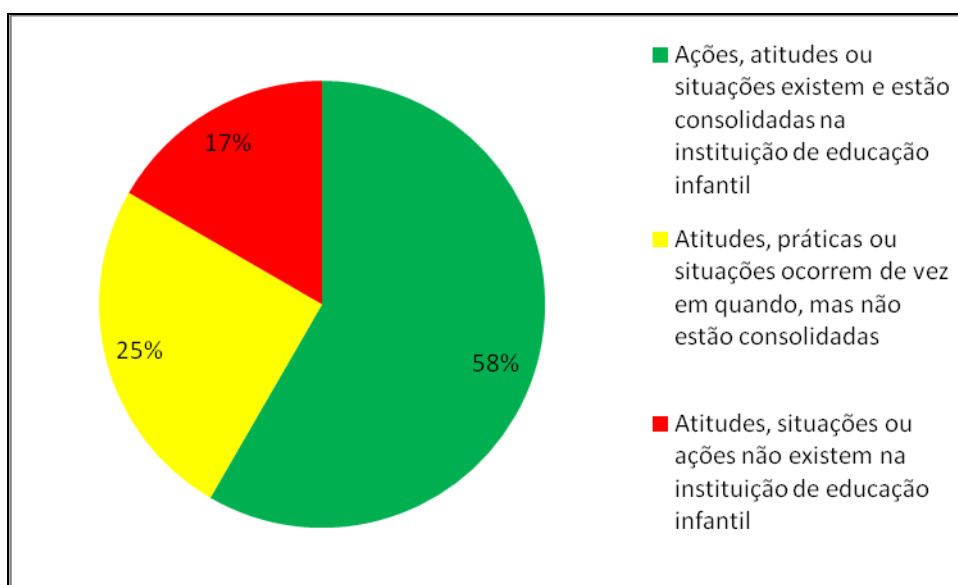
Gráfico 4: As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?



Fonte observação do cotidiano da instituição

Fica evidente que, ao propor espaços, materiais e atividades para o faz de conta, as educadoras estão contribuindo para o enriquecimento da experiência do brincar.

Gráfico 5: As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?

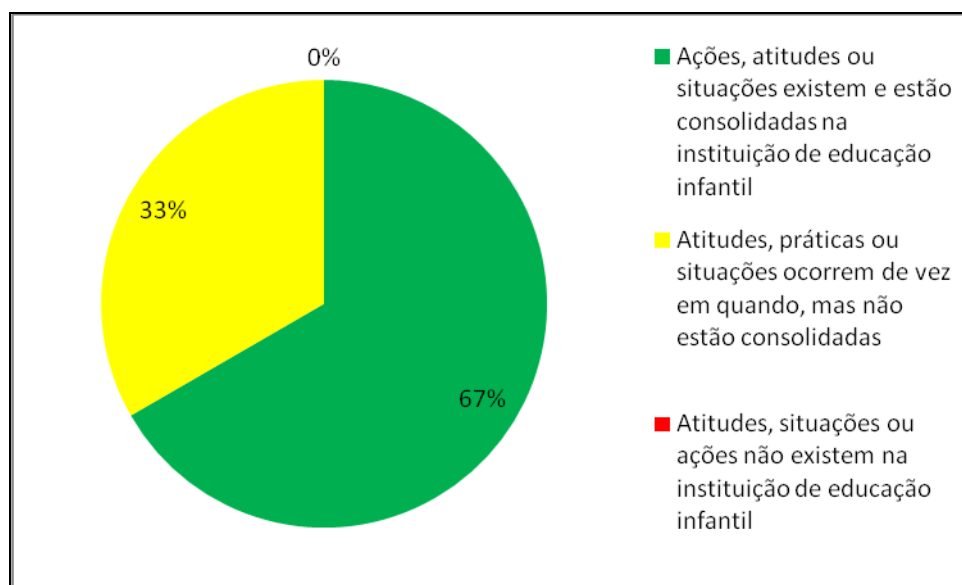


Fonte: observação do cotidiano da instituição

Percebe-se que há uma boa iniciativa para que as crianças vivenciem um ambiente rico e estimulante da linguagem musical, que possibilita a elas conhecer e aprender por meio de

experiências musicais e que, ao experimentar, podem interpretar e criar outros modos, outros jeitos.

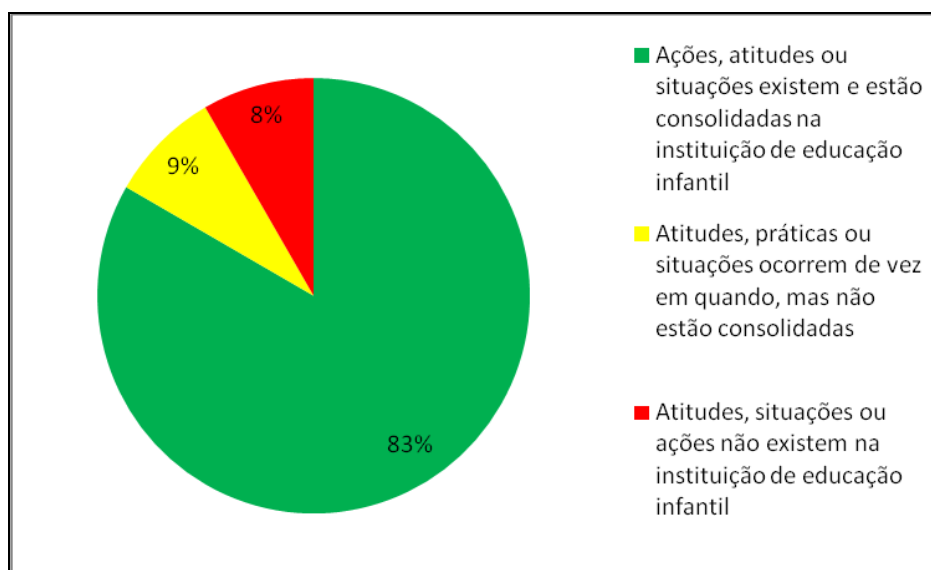
Gráfico 6: As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

Notamos que as brincadeiras propostas privilegiavam a linguagem oral, que tem papel imprescindível na produção e transmissão da cultura, formando os sujeitos nela inseridos como seres de relações e de interação. Por meio dessa linguagem, marcamos nossa presença como membros atuantes da cultura, na argumentação, interação, participação, narração, invenção e, sobretudo, na aprendizagem.

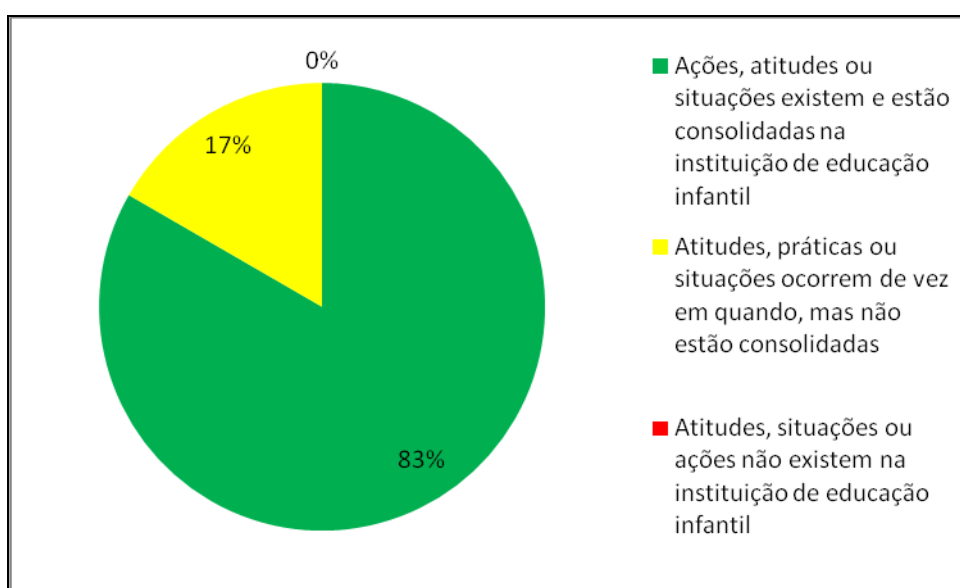
Gráfico 7: Quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais intervêm?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

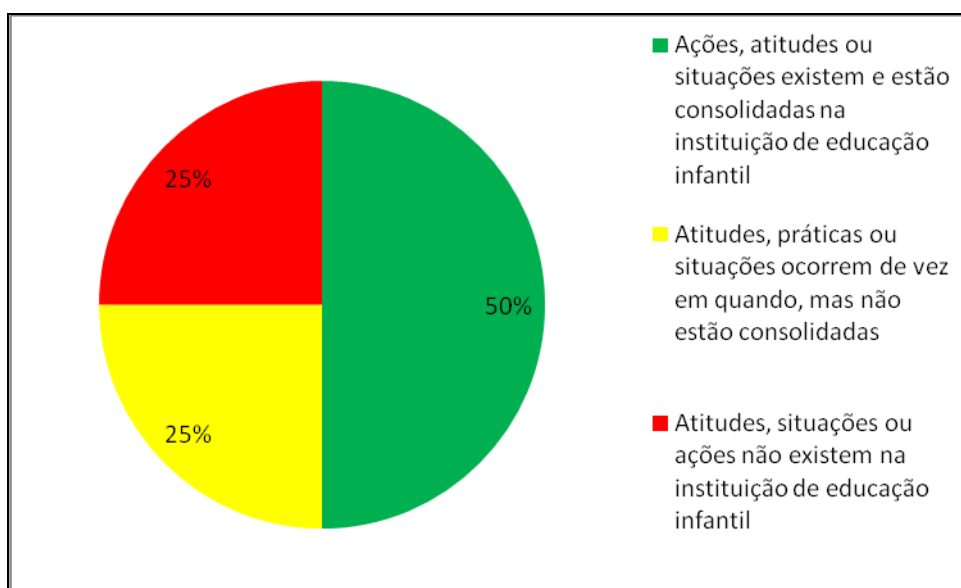
A intervenção ou mediação de conflitos aparece com muita ênfase na postura das profissionais. Há necessidade de compreendermos como se dá essa mediação nas situações vividas pelos sujeitos envolvidos.

Gráfico 8: As professoras organizam diariamente, espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?



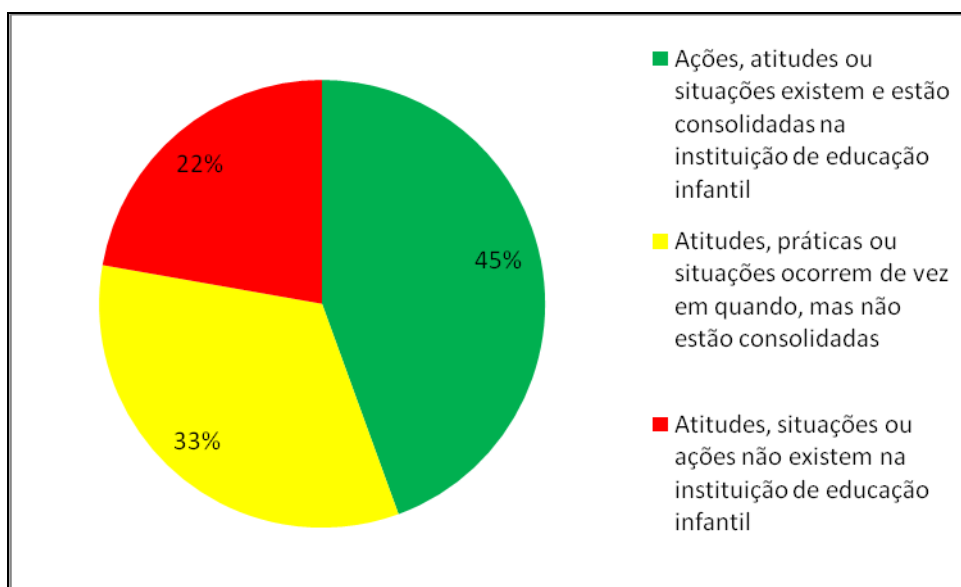
Fonte: observação do cotidiano da instituição

Gráfico 9: As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e matérias que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

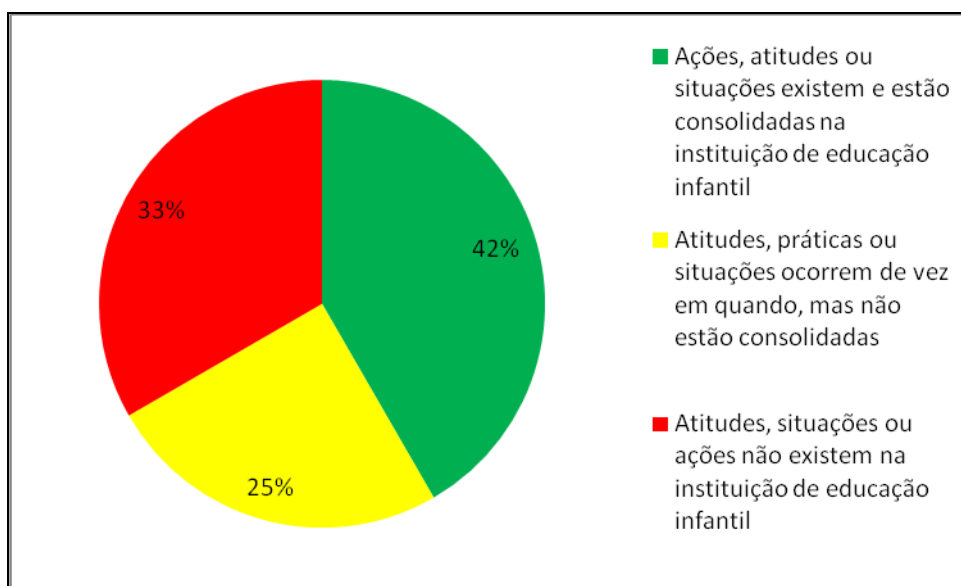
Gráfico 10: As professoras organizam espaços, materiais e brincadeiras acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

Um princípio importante da Educação Infantil é que as crianças devem conviver com grupos diversos, de diferentes faixas etárias, nos quais poderão assumir papéis diferentes e aprender a se conhecer melhor. A unidade pesquisada precisa investir na discussão sobre as organizações propostas às crianças para que elas avancem para além da interação apenas entre crianças da mesma faixa etária.

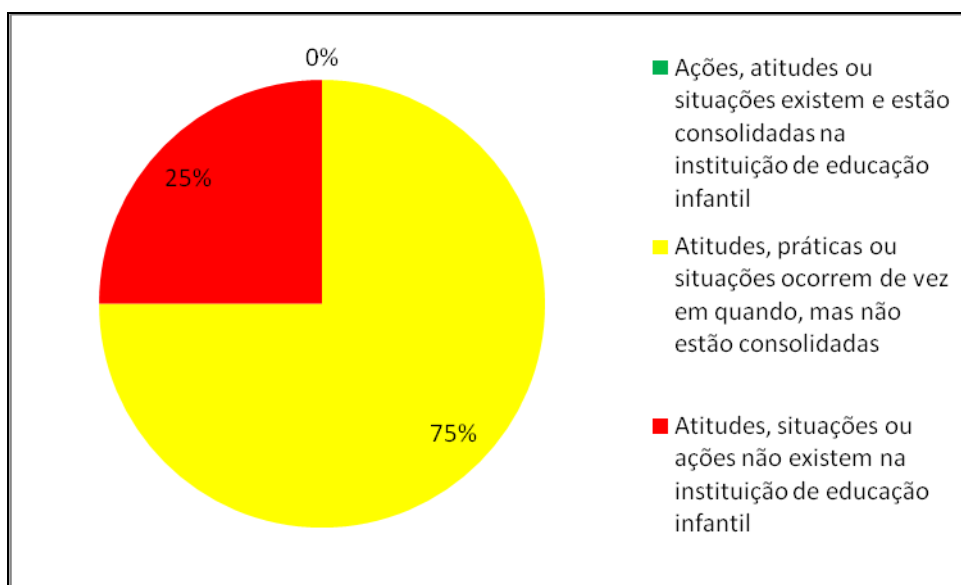
Gráfico 11: A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

O uso dos espelhos fica comprometido devido à falta dele nos diferentes espaços da unidade, mas as educadoras o reconhecem como elemento essencial para o trabalho pedagógico.

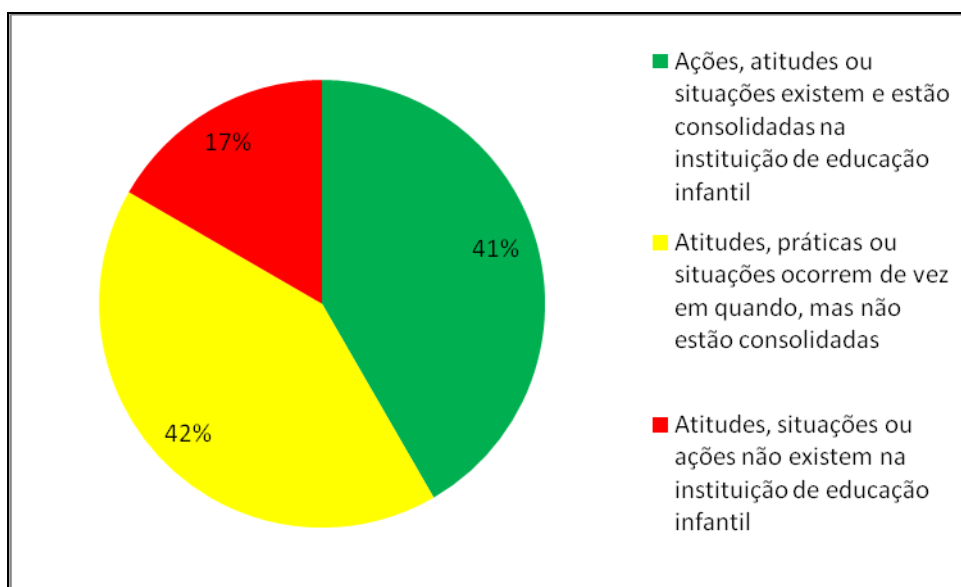
Gráfico 12: Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

Nessa questão, verificamos que, para que as experiências do faz de conta e de outras brincadeiras sejam viabilizadas, há necessidade de um grande investimento na compra de brinquedos para todos os espaços da unidade. É importante que as crianças tenham um espaço repleto de objetos com os quais possam construir, imaginar, criar e, sobretudo, possam, de fato, brincar.

Gráfico 13: Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?



Fonte: observação do cotidiano da instituição

Nesse contexto, as experiências possibilitadas às crianças precisam e devem ultrapassar as barreiras das deficiências, cor da pele, orientação sexual ou religião. Não podemos deixar que prevaleçam as desigualdades, portanto há necessidade de aquisição de materialidade que contemple a diversidade humana.

Para subsidiar as discussões e trazer novos elementos para as profissionais pensarem e elaborarem formas diferenciadas, quebrando padrões e concepções anteriores e colocando a centralidade do trabalho e da organização dos espaços nas crianças, foi proposto que retomassem o conceito de currículo construído pelas profissionais da Educação Infantil da rede municipal de Contagem para a coleção *Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos*, que tem como objetivo orientar o processo de construção da proposta curricular das instituições de Educação Infantil do município.

A coleção adotou o seguinte conceito de currículo:

Conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo (CONTAGEM, 2012).

A imagem escolhida para representar graficamente, de forma articulada e integrada, as ideias sobre o currículo foi uma mandala:



A palavra mandala vem do sânscrito e significa essência (manda) e conteúdo (la). A mandala é um círculo que contém a essência e que busca a integralidade, a totalidade da experiência humana;

[...] representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior

(pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígene de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano (BRASIL, 2009b, p. 23).

Embora o conceito de currículo adotado pela política preconize que “[...] as experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível”, as experiências respaldadas pelas profissionais em seus registros e falas são apenas aquelas selecionadas e organizadas intencionalmente nos espaços previamente preparados por elas para tal finalidade.

Outros materiais teóricos com foco na temática do brincar e dos espaços foram utilizados para incrementar e enriquecer ainda mais as discussões e reflexões. Organizamos alguns momentos coletivos ou individuais para esses debates e estudos, contando com a colaboração fundamental e imprescindível da pedagoga e da diretora da instituição.



Fonte: Arquivo pessoal

Posteriormente, na devolutiva, passamos a utilizar a análise das imagens captadas por fotografias e/ou filmagens. Mesmo considerando a fotografia como um recorte de um fato, a “tesoura” do fotógrafo, as imagens analisadas constituíram não uma realidade objetiva,

mas uma forma de olhar, registrada pela ação humana em associação a processos técnicos e pedagógicos na busca da construção da realidade. Após várias análises, risos, inquietações, indiferenças, receios, decidimos que a intervenção seria necessária e passamos a planejar como ela aconteceria. Traçamos um plano de ação, delineando o que faríamos, como faríamos e os respectivos responsáveis. Mas, em nenhum momento, esquecemos que a centralidade de nossa intervenção no espaço deveria ser a criança e que deveríamos ampliar a ação e as possibilidades delas produzirem significados.

O trabalho começou com a retirada de todos os objetos, brinquedos e equipamentos que estavam na brinquedoteca. Era hora de fazer uma grande faxina...



Fonte: Arquivo pessoal

Catar tudo que estava naquele espaço...



Fonte: Arquivo pessoal

E começar uma nova organização...



Fonte: Arquivo pessoal

Uma organização dos espaços que desse às crianças o papel ativo e central nas escolhas, decisões, na condução das ações, na possibilidade de organizar em outros formatos e definir seus usos, com autonomia e criatividade. Um novo espaço em que a dimensão corporal fosse protagonista, pois, de acordo com Simão (2012), “o corpo está na base de toda experiência social das crianças e na construção de suas relações”; e ele não precisa somente sentar. Há muitas outras possibilidades que podem e devem ser vivenciadas por ele e com ele, como descer, correr, encolher, esticar, dobrar, relaxar, conter... É nos tempos do brincar que as crianças criam outras geografias e constroem novos arranjos.



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

As imagens mostram com clareza que a nova organização do espaço passou a evocar o ato do brincar; as crianças passaram a ser encorajadas a criar, imaginar, expressar emoções e interagir com outras crianças e com os adultos.

Consideramos que o processo de articulação entre o fazer e o refletir sobre esse fazer apresenta rupturas, avanços e processos. Entretanto, só assim é que poderemos construir uma nova relação pedagógica entre crianças e educadoras e o espaço que consolida essa pedagogia.

PALAVRAS FINAIS

Este estudo e intervenção, além de permitir a organização dos espaços e as experiências do brincar no Anexo Pés no Chão, nos trouxeram elementos para refletir sobre a formação e a atuação das profissionais. Também nos permite inferir que o modo como organizamos os materiais e móveis e a forma como as crianças e adultos ocupam o espaço e interagem com ele revelam uma concepção pedagógica.

Nos momentos de formação, ficou evidente que os espaços devem ser encantadores, lúdicos e coloridos, diferentes daqueles ambientes empobrecidos e determinados apenas pelos adultos da instituição. A prática pedagógica da Educação Infantil pode e deve ser marcada por afetividade, carinho, atenção e ambientes verdadeiramente acolhedores e educativos, capazes de fomentar os princípios educativos da ética, da solidariedade e da criatividade, elementos imprescindíveis para a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação humana plena das crianças.

Analisar, prioritariamente, o espaço da brinquedoteca para trazer as possibilidades e indicativos das crianças no que se refere ao brincar foi uma decisão planejada e intencional. Uma decisão originada da observação de contextos educativos nos quais ainda prevalecem lógicas e organizações que levam em conta apenas a cabeça, privilegiam o controle dos corpos e desconsideram a criança na sua integralidade.

Nos momentos de observação e durante a análise das fotos e filmagens, as crianças apontaram o que é preciso, necessário e possível fazer de diferente nos arranjos espaciais e nas disposições de móveis e objetos. Sobretudo, demonstraram que os espaços contribuem para as relações entre elas e delas com os adultos. E, assim como Fonseca e Faria (2012), nos apontam que

[...] o ser humano não é previsível, classificável - não se desenvolve em direção a um padrão fixo. Suas possibilidades são múltiplas: não há limites para as possibilidades do aprender. A educação escolar não é necessariamente um trilhar caminhos seguros, com destino a verdade. É possível construir novos caminhos, experimentar novas possibilidades, abrindo espaço, dando condições ao diferente, ao inusitado, resignificando conceitos e ideias (p. 298).

Refletir e intervir no espaço da brinquedoteca nos possibilitou reafirmar que a Educação Infantil deve ser um lugar feito com a criança e para a criança, um espaço da infância, ou seja, um lugar, um espaço de ser criança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Noêmia Rosana de. *Conhecendo Contagem com a turma do Contagito*. Prefeitura Municipal de Contagem, 2006, 17 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por Amor e por Força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1996b.

BRASIL. Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC, 2009b (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais da educação básica: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009d.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 18 dez. 2010.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BONDIÁ, Jorge Larrosa. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./ abr. 2002.

CALLOIS, Roger. *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990

CARVALHO, Alysson C.; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (Org.). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CARVALHO, Alysson C.; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (org.). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Caderno da educação infantil: construindo o projeto político-pedagógico*. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2007.

CONTAGEM. Minas Gerais. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Discutindo o Currículo da Educação Infantil de Contagem*/Prefeitura Municipal de Contagem. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012 (Volume 1).

CONTAGEM. Minas Gerais. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *A Criança, o Corpo e a Linguagem Corporal*// Prefeitura Municipal de Contagem. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

CONTAGEM. Minas Gerais. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *A Criança, o Brincar e as Brincadeiras*// Prefeitura Municipal de Contagem. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

DEBORTOLI, José Alfredo. As Crianças e a Brincadeira. In: CARVALHO, Alysson *et al.* *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Brincar: diferentes olhares, múltiplos sentidos. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.15, n. 88, 38-45, jul/ago. 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, v. 23, p. 257-272, Ago. 2002. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013>. Acesso em: 13 de junho de 2013.

FOUCAULT, Michel. O Panoptismo. In: _____. *Vigiar e Punir*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. cap. 3, p. 173-199.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A Criança e a Linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

HADDAD, S. Juventude e Escolarização: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília, DF: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Estado do Conhecimento n. 8). *Cadernos de Pós-Graduação – educação*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, Cores, Sons, Aromas: a construção do espaço na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. A Infância e sua Singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

KRAMER, S.; LEITE, I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1992.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e a Criança. In: CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (org.). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar, Brinquedo, Brincadeira, Jogo Lúdico. *Presença Pedagógica*. v. 7, n. 38, mar/abr., 2001.

REZENDE, Márcia. O Brincar sob a Perspectiva da Terapia Ocupacional. In: CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília; SALLES, Fátima (org.). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2005.

RINALDI, Carla. O Ambiente da Infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). *Crianças, Espaços, Relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O Tornar-se Humano. *Caderno de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda*. Ribeirão Preto, v. 4, p. 28-33, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Bezerra, 1997.

SIMÃO, Márcia Buss. A Dimensão Corporal entre a Ordem e o Caos. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P 259-279.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, AR, LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo. 1998.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 229-281.