

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Cássia Martins, Rita de; Camargo Garanhani, Marynelma

A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?

Revista Diálogo Educacional, vol. 11, núm. 32, enero-marzo, 2011, pp. 37-56

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118887003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?

*The space organization in the childhood education:
what is told by the children?*

Rita de Cássia Martins^[a], Marynelma Camargo Garanhani^[b]

^[a] Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Secretaria de Educação da Prefeitura de Curitiba, Curitiba, PR, Brasil e-mail: cass.martins02@gmail.com

^[b] Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil, e-mail: marynelma@ufpr.br

Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa que teve por objetivo compreender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuem aos espaços da instituição educativa que frequentam. Para tanto, os referenciais teóricos e metodológicos utilizados foram: Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2007), Faria (2007) e Santos (2008), sobre o espaço e o espaço na instituição de educação infantil; documentos que orientam sobre a organização dos espaços nos Centros Municipais de Educação Infantil; Demartini (2002), Cerisara (2004), Gobbi (2002, 2009), sobre pesquisas com crianças; Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), sobre a pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação

participante, entrevista semiestruturada, desenhos comentados e visita monitorada. Na análise dos dados, utilizou-se como encaminhamento teórico-metodológico a constituição de núcleos de significação, inspirada na metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006) e empregada por Moro (2009). Apoiada nos estudos de Vygotsky (1991, 2001a, 2001b) sobre a linguagem e o pensamento, esta pesquisa concluiu que os significados e os sentidos que as crianças atribuíram aos espaços, foram construídos e reelaborados por elas à medida que falavam sobre eles. A análise dos núcleos de significação levou a pensar que a *ludicidade*, a *aafetividade*, o *reconhecimento das regras de convivência social*, a *curiosidade* e a *imaginação* podem ser considerados elementos constitutivos da infância, por meio dos quais as crianças atribuem significados e sentidos ao espaço institucional que frequentam.

Palavras-chave: Educação infantil. Espaço. Pesquisa com crianças.

Abstract

The article presents a research with the goal of understanding the meanings and the senses which children in an Infant Education Municipal Center of Curitiba give to the spaces of the educational institution they attend. For that, the theoretical and methodological references used were: Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho and Rubiano (2007), Faria (2007) and Santos (2008), about the space and the space in the institution of Infant Education; documents which give orientation about the organization of the spaces in the Infant Education Municipal Centers of Curitiba; Demartini (2002), Cerisara (2004), Gobbi (2002, 2009), about researches with children; Lessard-Hébert, Goyette and Boutin (1990), about the qualitative research. The tools used for data collection were the participative observation, semi-structured interview, commented drawings and monitored visit. For data analysis, the Meaning Focus inspired in the methodology proposed by Aguiar and Ozella (2006) and used by Moro (2009) was used as a theoretical-methodological approach. Supported by Vygotsky's studies (1991, 2001a, 2001b) about language and thought, this research concluded that the meanings and the senses that children gave to these spaces were built and re-elaborated by them as they talked about them. The analysis of the meaning focuses led to the thinking that ludicity, affectivity, recognition of the social convivence rules, curiosity and imagination can be considered constitutive

elements of the childhood, in which children give meanings and senses to the institutional space they attend.

Keywords: Infant education. Space. Research with children.

Introdução

O artigo apresenta uma pesquisa, cujo objetivo foi compreender o que dizem as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba sobre os espaços da instituição educativa que frequentam, apreendendo os significados e os sentidos atribuídos por elas a esses ambientes.

Na educação infantil, pesquisadores apontam o espaço como um elemento curricular (FORNEIRO, 1998), um recurso pedagógico e um parceiro do professor na prática educativa, capaz de oportunizar aprendizagens às crianças, por meio das interações entre elas, com adultos, com objetos, ou ainda com elementos da natureza (HORN, 2004, 2005; CARVALHO; RUBIANO, 2007; FARIA, 2007).

As atuais pesquisas também discorrem sobre a figura do professor como alguém que “observa, registra, interfere, oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças” (HORN, 2005, p. 31). Para que o professor possa perceber como melhorar este espaço, para as próprias crianças, considera-se a importância do protagonismo infantil.¹

Assim como na instituição de educação infantil, as crianças precisam ser consideradas protagonistas para o desenvolvimento do trabalho do professor. No campo acadêmico, a pesquisa “A organização do espaço

¹ Ao tratar do protagonismo infantil, Horn (2005) se refere à importância do professor estar atento às crianças.

na educação infantil: o que contam as crianças?" se dispôs a ouvi-las por acreditar que são elas que poderão ampliar a compreensão do adulto sobre como percebem os espaços. São as crianças que podem nos informar sobre os espaços da instituição educativa que frequentam, revelando o que pensam destes espaços e como dão sentido a eles.

O problema de pesquisa

Uma preciosa contribuição da geografia para a reflexão sobre o espaço é fornecida por Santos (2008). Segundo ele, sem a ação humana não há espaço, pois é o homem que atribui vida às formas espaciais: "quando a sociedade age sobre o espaço, não o faz sobre objetos como realidade física, mas como realidade social" (SANTOS, 2008, p. 109). Assim, no espaço de uma instituição de educação infantil, são principalmente as crianças e adultos que compartilham este espaço que lhe atribuem um conteúdo social. Quando agem sobre o espaço, fazem-no sobre uma realidade social da qual fazem parte.

No campo da educação, Horn (2004) afirma que o espaço não é algo dado, natural, mas sim uma construção social, que na instituição educativa tem estreita relação com as atividades desempenhadas pelas pessoas que lá convivem. Horn (2004) apresenta algumas ideias das crianças sobre o espaço da instituição de educação infantil, com base nos estudos de Forneiro (1998). Segundo esta autora, o espaço para a criança envolve relação com os sentimentos, sentidos e ações vivenciados por elas: "para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele" (FORNEIRO, 1998, p. 231).

Na educação infantil, Forneiro (1998) estuda o espaço a partir da perspectiva dos profissionais e das crianças, e cita o professor Enrico Battini, da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Turim: "estamos acostumados a considerar o espaço como um volume, uma caixa que poderíamos até encher". No entanto, este autor lembra que a concepção do espaço como caixa é uma abstração dos adultos, pois

para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e quentes, etc. (BATTINI apud FORNEIRO, 1998, p. 231).

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

Ao assumirmos que a criança entende o espaço da instituição de educação infantil como um “conjunto completo” (FORNEIRO, 1998, p. 231), com tudo que o compõe – mobília, objetos, pessoas, cheiros, cores, sensações, etc. – cabe uma aproximação com elas a fim de questionar: *o que falam as crianças pequenas² sobre os espaços da instituição educativa que frequentam?*

É comum os momentos em que os profissionais discutem sobre a organização dos espaços *para as crianças: para que as crianças brinquem, para que as crianças aprendam, para que as crianças se desenvolvam, para favorecer o período de inserção³ das crianças* etc. Como pesquisadoras, observamos uma carência de pesquisas que respondam às questões a partir das necessidades das próprias crianças; ao invés disso, respondem às necessidades de quem se preocupa e se ocupa delas.

A pesquisa “A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?” veio justamente questionar as crianças sobre esta instituição educativa que frequentam diariamente, a fim de compreender suas falas sobre os espaços do CMEI e identificar os significados e

² Tomando por base a pesquisa de Gobbi (2002), utilizei a expressão *crianças pequenas* ao me referir àquelas com idade anterior aos 6 anos.

³ Utilizamos o termo *inserção* em substituição ao termo *adaptação*, por tomar como referência os estudos de Foni (1998).

os sentidos que elas lhes atribuem. A pesquisa deu voz às crianças por considerá-las sujeitos sociais de pleno direito, competentes para falar de si e da instituição educativa que frequentam. E a proposta de escuta das crianças se apoiou nas orientações de Ferreira (2008, p. 147), que afirma a importância de “levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos”.

Significa que somos nós, adultos, que precisamos compreender as crianças, reconhecendo que elas têm muito a nos dizer. E é justamente este o objetivo que mobiliza a pesquisa: *compreender os significados e sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuem sobre os espaços da instituição educativa que frequentam*.

Pesquisas com crianças: desafios e orientações

A proposta de tomar como objeto de análise as linguagens das crianças – falas, gestos, registros gráficos e demais expressões simbólicas – certamente não é uma tarefa fácil. Para Sarmento (2001⁴ apud CERISARA, 2004), as pesquisas que procuram captar as vozes das crianças enfrentam muitos desafios, como:

- 1) *adultocentrismo*: por mais comprometidos que formos com as crianças, seremos sempre adultos falando pelas crianças e sobre elas;
- 2) *linguagens*: as crianças utilizam linguagens e formas de expressão distintas das dos adultos, e nós, pesquisadores adultos, ainda não nos alfabetizamos suficientemente nestas linguagens;
- 3) *questão de poder*: considerando que o pesquisador sempre tem uma relação de poder com os pesquisados, nas pesquisas com

⁴ Os desafios elencados foram apresentados por Manuel Jacinto Sarmento em palestra proferida em 30 ago. 2001, em Florianópolis, e registrados por Cerisara (2004).

adultos já se anuncia a necessidade de criar uma atmosfera cooperativa entre o pesquisador e os pesquisados com o objetivo de trocar pontos de vista acerca da interpretação do primeiro sobre os segundos, o que se torna mais difícil com crianças;

- 4) *questão ética*: ainda que os pais autorizem legalmente a participação das crianças nas pesquisas, outros problemas éticos permanecem: como tratar os nomes e os rostos das crianças? E as fotos e filmagens? Como fazer a devolução às crianças e às instituições sem comprometer ou expor as crianças?
- 5) *questões de métodos e técnicas*: ainda há muito a caminhar, uma vez que estamos presos à forma tradicional de obter dados;
- 6) *questão política*: o compromisso com uma ideia de infância e com os direitos das crianças parece ser o elemento definidor dos usos e/ou abusos que podem ser feitos com a recolha das vozes das crianças nas pesquisas, e devem ser claramente explicitados.

Consideramos a importância dos desafios apresentados e destacamos outro: a retomada constante das concepções teóricas que norteiam a pesquisa, sendo: a criança como ser ativo, produto e produtor de cultura, com direitos legais, uma linguagem própria e competente para falar de si mesma.

A trajetória da pesquisa e seus instrumentos

A pesquisa teve como participantes seis crianças, sendo dois meninos e quatro meninas, de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba, chamado na pesquisa de CMEI Luz do Amanhecer. A observação teve início em 2008, quando as crianças estavam na turma do maternal III (de 3 a 4 anos), e se encerrou em 2009, quando estavam na turma do pré (de 4 a 5 anos). Para resguardar o anonimato dos participantes, cada criança escolheu um nome fictício: Juliana, Lara, Julia, Vanessa, Dragon Ball Z e Motoqueiro Fantasma.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: a observação participante, o desenho comentado, a entrevista semiestruturada e a visita monitorada. A *observação participante* foi utilizada para contextualização do campo de pesquisa e da rotina do CMEI e no conhecimento das crianças (participantes da pesquisa). Os registros de observação foram feitos em um *diário de bordo* no qual se buscou descrever o percurso cotidiano da investigação, observações, reflexões pessoais e vivências das situações (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990).

Para captura das falas das crianças, foram utilizados dois instrumentos: os *desenhos comentados* e as *entrevistas* (gravadas em áudio e transcritas). Os *desenhos comentados*⁵ foram solicitados às crianças, durante conversas realizadas com grupos de três a quatro crianças. Enquanto realizavam seus desenhos, as crianças eram convidadas a falar sobre eles e este diálogo foi tão importante quanto o próprio desenho. Não foram simples *relatos de*, mas *diálogos sobre* o que foi desenhado.

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

Para captura das falas das crianças também foram utilizadas *entrevistas semiestruturadas*, e durante as conversas, os desenhos comentados e as entrevistas, as crianças falaram sobre alguns espaços do CMEI e sobre suas preferências. Porém, as falas sobre os espaços ainda eram breves, com poucos detalhes e havia a necessidade de uma proposta que despertasse nas crianças maior interesse e motivação para falar sobre os

⁵ Utiliza-se o termo *desenho comentado* para reafirmar que os desenhos foram utilizados com o propósito de motivar as falas dos participantes e que, nesta metodologia, o desenho e a fala de quem os produziu, no momento em que foram produzidos, se complementam.

diferentes espaços da sua instituição educativa. Com este objetivo, construiu-se um instrumento chamado *visita monitorada*.

A *visita monitorada* consiste na visitação com apresentação oral, conduzida pelas crianças participantes da pesquisa, aos espaços investigados. Durante essa apresentação eles narram os espaços e, ao mesmo tempo, falam livremente sobre eles. Muitas vezes essas falas suscitam lembranças, desejos, sentimentos que são expressos pelas crianças e que, dependendo do objetivo da pesquisa, poderão ser uma importante fonte de dados. Este procedimento metodológico pode ser realizado mais de uma vez, caso a pesquisadora sinta que ainda poderão surgir novos dados ou caso queira confirmá-los.

O importante é que as crianças sejam motivadas a realizar a visita monitorada, a falar sobre o tema proposto, que decidam sobre o trajeto que será percorrido e que suas falas fluam livremente. Posteriormente à visita monitorada, a pesquisadora oportuniza um momento para que as crianças possam realizar um *relato das visitas* a outras crianças.

Para mobilizar as visitas monitoradas, foi solicitado às crianças que apresentassem o CMEI. Durante a primeira visita monitorada, em 2008, as crianças falaram dos espaços do CMEI, fornecendo dados importantes para a pesquisa. Porém, observou-se que o número de crianças não permitia que suas falas fossem ouvidas integralmente, já que ocorriam falas simultâneas. Por esta razão, em 2009 as visitas ocorreram em duplas.

Assim, nesta pesquisa, cada criança participou de duas visitas monitoradas, uma em 2008 e outra em 2009, e na sequencia realizou o *relato das visitas*, contando para outra criança o que havia visto e dito durante a visita. Esta organização pode ser visualizada na Figura 1 (próxima página):

A Figura 1 mostra como foram organizadas as visitas monitoradas nos anos de 2008 e 2009, bem como o relato das visitas. Este instrumento revelou-se fundamental, pois enquanto as crianças conduziram as visitas elas revelaram informações que não surgiram em outros momentos, com a utilização dos outros instrumentos.

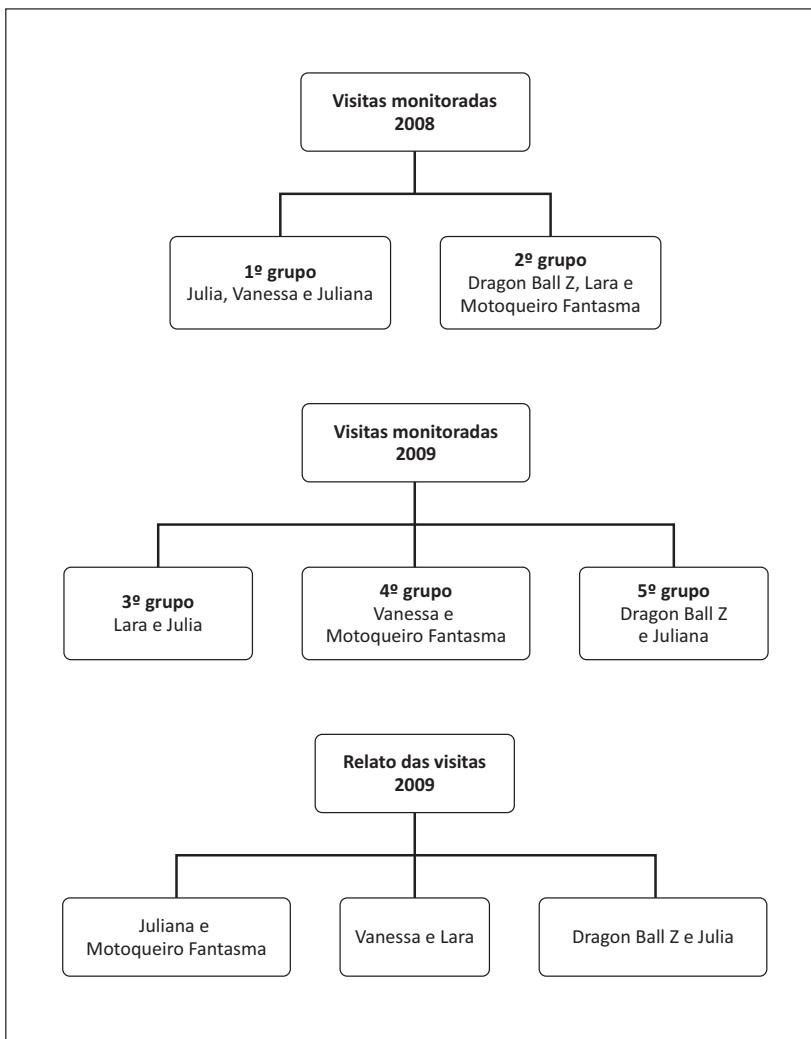


Figura 1 - Organização das visitas monitoradas da pesquisa “A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?”

Fonte: MARTINS, 2010.

O que contam as crianças sobre os espaços na educação infantil: análise dos dados

De posse dos dados foi realizada a triangulação, organizando e comparando o que foi recolhido por meio dos diferentes instrumentos utilizados. Para a análise dos dados, a pesquisa se inspirou na metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006) e empregada por Moro (2009), com a construção e análise de *núcleos de significação*.

Buscou-se chegar aos núcleos de significação, iniciando o processo de análise dos dados, a partir de três etapas: os pré-indicadores, os indicadores e a construção e análise dos núcleos de significação, com seus respectivos indicadores finais. Estas três etapas foram realizadas a partir de diversas leituras e da aglutinação dos dados.

Os núcleos de significação e seus respectivos indicadores finais podem ser visualizados na Figura 2:

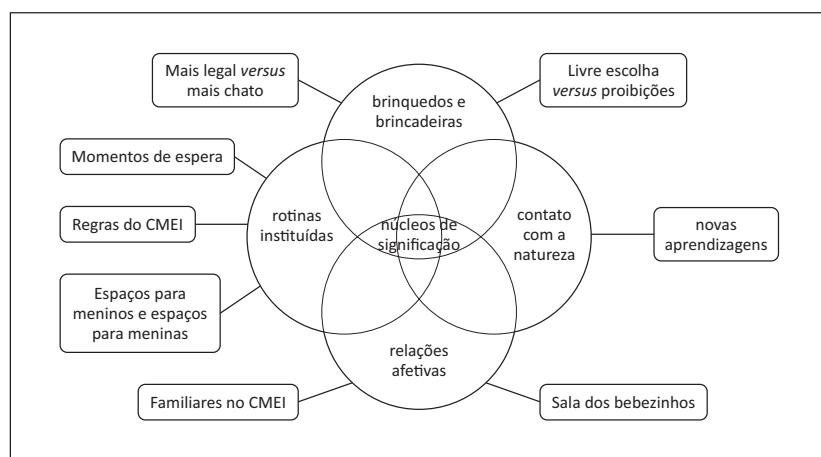


Figura 2 - Núcleos de significação e indicadores finais constituídos na pesquisa “A organização de espaços na educação infantil: o que contam as crianças?”

Fonte: MARTINS, 2010.

Os núcleos e seus respectivos indicadores se inter-relacionam. Significa dizer que algumas das falas e desenhos comentados das crianças puderam ser analisados a partir de mais de um núcleo e a constituição destes núcleos contribuiu para responder à questão e ao objetivo da pesquisa.

A pesquisa revelou que os espaços externos do CMEI foram relacionados, principalmente, aos núcleos de significação Brinquedos e Brincadeiras e ao Contato com a Natureza, enquanto os espaços internos do CMEI foram relacionados a outros dois núcleos de significação: as *Relações afetivas* e as *Ritinas instituídas*.

Em virtude do espaço restrito desta publicação, optamos por apresentar um dos núcleos de significação: *Brinquedos e brincadeiras*.

As falas e desenhos comentados das crianças, relacionadas ao núcleo Brinquedos e Brincadeiras foram agrupadas em dois indicadores. O primeiro deles é o indicador *Mais legal versus mais chato*. A análise mostra que as crianças falam sobre os espaços, relacionando-os às suas brincadeiras preferidas ou com o que não gostam de brincar. Entre as preferências da maioria das crianças está o parque, como mostraram as falas de Juliana e do Motoqueiro Fantasma, que o apontaram como o espaço mais legal do CMEI (MARTINS, 2010, p. 87).

O Dragon Ball Z também falou do parque ao contar sobre o que ele pretendia mostrar durante a visita monitorada no dia 18 de setembro de 2009 (MARTINS, 2010, p. 89):

Pesquisadora – que lugares você quer me mostrar no CMEI?
Dragon Ball Z – tá. Eu vou querer te mostrar o parque.
Pesquisadora – o parque?
Dragon Ball Z – o parque é um lugar bem legal, tem escorregador. É muito legal aquele escorregador. Tem o azul e o verde é assim ó. Aquele verde é legal. Tem também umas cordas e tem o chão de madeira, entendeu? Mas é lá na grama isso. Foram os moços que construíram, entendeu?
Pesquisadora – que construíram o quê?
Dragon Ball Z – a ponte, o escorregador azul, o escorregador verde e também aquele negócio com cordinhas assim, parece teia de aranha. E também construíram aquele telhado assim e também aquela ponte.

Pesquisadora – e você viu os moços construindo?
Dragon Ball Z – aham. Eu falei assim: oi bicho!

O Dragon Ball Z destaca os brinquedos do parque e também revela que acompanhou a sua construção e inclusive cumprimentou os moços que o construíram. Em conversa com a educadora da turma ela revelou que, após a inauguração do CMEI, o parque demorou alguns meses para ser montado e esta demora gerou muita expectativa nas crianças.

A maior parte do *espaço externo* é visto pelas crianças como *espaço de brincadeiras*, como a cancha de areia, citada na visita monitorada no dia 15 setembro de 2009 (MARTINS, 2010, p. 90): “*ali é a areia pra nós brincar. Areia pra nós brincar com potinho, pra pegar a colherzinha e pegar lá areia*” (VANESSA). “*Pode fazer bolo também*” (MOTOQUEIRO FANTASMA). “*Bolinho de mentirinha, de areia*” (VANESSA).

Porém, a preferência das crianças pelo espaço externo tem algumas exceções, como o pátio externo (a calçada). Para Juliana não basta que o espaço seja externo, amplo e possibilite o movimento; ela demonstra valorizar também a segurança dos espaços, ao afirmar que o pátio externo é chato porque as crianças caem e podem se machucar.

Pelo mesmo motivo que Juliana, o Motoqueiro Fantasma também afirma não gostar do pátio externo: “*é chato. Eu já caí lá*” (MOTOQUEIRO FANTASMA, 2009 apud MARTINS, 2010, p. 91). Em 2008, o pátio também foi citado por Lara: “*o mais chato é a calçada, porque não tem brinquedo pra gente brincar*” (LARA, 2008 apud MARTINS, 2010, p. 91).

Outro espaço externo que apareceu nas falas das crianças como um espaço chato foi o gramado. No gramado, embora fosse observado que as crianças, aparentemente, corressem animadas, este espaço foi indicado pelo Motoqueiro Fantasma como *o mais chato*. Ele não explica por que acha chato esse espaço. Porém, algumas conclusões são possíveis graças aos períodos de observação, em que foi constatada a ausência de brinquedos e de propostas de brincadeiras, e ao registro da fala de Juliana, que revela a falta de propostas e de recursos materiais (brinquedos e jogos) que estimulem as brincadeiras das crianças naquele espaço:

Aqui (no gramado) a gente brinca de bola, de correr, de subir na árvore, de casinha. Pergunto a ela se as crianças trazem brinquedos para brincar e ela me responde que não, que se achar uma tampinha, uma coisinha, a gente brinca, não traz brinquedo (DIÁRIO DE BORDO, 2009 apud MARTINS, 2010, p. 94).

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

Sobre o indicador *Livre escolha* versus *proibições*:

Pesquisadora – me conte um pouco sobre a sua sala. O que vocês fazem lá?

Motoqueiro Fantasma – eu gosto mais de brincar das bonecas, pra ser o pai.

Pesquisadora – é Motoqueiro Fantasma? Que legal.

Motoqueiro Fantasma – dos brinquedinhos, dos carrinhos, né, também. Tem o quebra-cabeça. Gosto também de brincar de quebra-cabeça.

Pesquisadora – e o que você não gosta na sua sala?

Motoqueiro Fantasma – sabe onde eu tava brincando lá? Num gosto não.

Pesquisadora – por quê?

Motoqueiro Fantasma – por que é muito chato. Tem que montar. Eu não gosto também das ferramentas.

Pesquisadora – você não gosta daquele lugar ou não gosta daquele brinquedo?

Motoqueiro Fantasma – do brinquedo.

Pesquisadora – e qual era o brinquedo? Eu não lembro.

Motoqueiro Fantasma – sabe aquele que eu tava brincando, que tem um macaquinho de montar. É muito chato. Eu não queria brincar.

Pesquisadora – e do que você queria brincar?

Motoqueiro Fantasma – das bonequinhos, pra ser o pai. Não tinha pai. Tinha 3 meninas e 1 pai e tinha que ter 3 pais (ENTREVISTA, 2009 apud MARTINS, 2010, p. 95).

As razões para que a educadora não considerasse a possibilidade de o Motoqueiro Fantasma querer brincar com as bonecas e de encaminhá-lo a outro brinquedo, sem consultá-lo, não foram foco da pesquisa, contudo, cabe uma reflexão sobre a questão de gênero⁶ na educação infantil.

Para Finco (2003, 2008), a escola participa sutilmente da construção da identidade de gênero e essa construção tem início desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil. Finco (2003) buscou investigar como as práticas educativas constroem e reforçam as diferenças determinadas pelo seu sexo e nos esclarece que, quando são proporcionadas opções de brinquedos e de brincadeiras em determinados espaços, eles são ocupados por meninos e meninas indiscriminadamente.

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

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

Julia – nós andava né? (mostra a motoquinha pra Lara). Só que nós não anda mais.

⁶ Utilizou-se o conceito de gênero, com base nos estudos de Finco (2008). Para essa pesquisadora, gênero é uma construção social que determinada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

Pesquisadora – por quê?
Julia – porque não.
Julia – nós não cabe mais aí.
Lara – era quando nós era pequena (MARTINS, 2010, p. 96).

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

Vanessa – eles tão brincando de motinha.
Pesquisadora – vocês também brincam de motinha?
Motoqueiro Fantasma – uhum.
Vanessa – é, umas vezes. Mais nós crescemos e num pode mais brincar de motinha, se não daí quebra e fica estragado e aí todo mundo num vai poder (MARTINS, 2010, p. 96).

As crianças se referem a um espaço de brincadeira do qual não podem mais participar porque cresceram. Elas explicam o motivo de não poder mais brincar ali, com aquele brinquedo, em função de seu tamanho “*Nós não cabe mais aí*” (JULIA) e “*daí quebra e fica estragado e todo mundo não vai poder*” (VANESSA).

Embora entendam as razões para a proibição, em alguns momentos elas acabam quebrando esta regra, como foi observado ao fim da mesma tarde, quando o Motoqueiro Fantasma, aproveitando-se de uma distração da educadora, se aproximou do maternal II e brincou por alguns minutos com uma das motoquinhas, até que a educadora lhe chamou para juntar-se à sua turma no pátio externo. Porém, antes de chamá-lo, a educadora levou algum tempo para localizá-lo no grupo do maternal, pois sua altura não o diferenciava dos demais – portanto, para ele o limitador não era a sua altura, mas a turma na qual estava matriculado, já que o brinquedo só era permitido até a turma do maternal III.

A pesquisa mostrou que as crianças brincam no CMEI, que valorizam estes momentos de brincadeiras e que suas preferências sobre os espaços, muitas vezes, são relacionadas às brincadeiras das quais têm ou

não a oportunidade de participar. Assim, embora nomeiem os espaços de sua preferência e aqueles dos quais não gostam, estes espaços estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e autorizadas pelos adultos do que pela sua estrutura física em si.

O núcleo Brinquedos e Brincadeiras evidenciou que as crianças querem espaços para brincar, mas não qualquer espaço. Para que elas considerem os *espaços bons para a brincadeira*, eles precisam oferecer *brinquedos*, a possibilidade de brincar com *segurança* e a *liberdade* na escolha dos brinquedos e dos colegas com quem brincar.

Significados e sentidos de crianças sobre os espaços na educação infantil: conclusões e considerações

Na pesquisa foi evidenciado que, à medida que as crianças eram questionadas ou conversavam com os colegas sobre os espaços do CMEI, elas também iam pensando sobre estes. Assim, os significados e os sentidos que as crianças atribuíram aos espaços foram construídos por elas, também, à medida que falavam sobre eles. Esta conclusão se apoia nos estudos de Vygotsky (2001) sobre a linguagem e o pensamento. Para ele, a linguagem não é uma expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. Assim, o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra: “as estruturas da linguagem, dominada pela criança, tornam-se estruturas básicas de seu pensamento” (VYGOTSKY, 2001, p. 148).

Diante disso, conclui-se que, ao falar sobre os espaços do CMEI, as crianças também pensam sobre eles, construindo e reelaborando significados e sentidos para estes espaços. Esses significados e sentidos foram organizados metodologicamente nos núcleos de significação: Brinquedos e Brincadeiras, Relações Afetivas, Rotinas Instituídas e Contato com a Natureza.

Por meio da análise desses núcleos de significação e de seus respectivos indicadores finais, foi possível concluir que a *ludicidade* (núcleo de significação Brinquedos e Brincadeiras), a *afetividade* (núcleo de significação

Relações Afetivas), o *reconhecimento das regras de convivência social* (núcleo de significação Rotinas Instituídas) e a *curiosidade e imaginação* (núcleo de significação Contato com a Natureza), podem ser considerados elementos constitutivos da infância por meio dos quais as crianças significam e dão sentido ao espaço institucional que frequentam.

Essas conclusões nos mostram a relevância de aprofundar os estudos, situando as crianças como protagonistas da investigação, considerando-as os melhores informantes para falar sobre si mesmos. O pesquisador, por sua vez, tem o papel de envolver as crianças como coparticipantes⁷ na pesquisa, interpretando, assumindo como legítimas as suas formas de comunicação, validando as suas múltiplas linguagens e construindo novos conhecimentos com elas.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- CARVALHO, M. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007. p. 107-130.
- CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa, 2004. p. 35-54.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. et al. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

⁷ Para Ferreira (2008), as crianças são coparticipantes na pesquisa quando são envolvidas, informadas, consultadas, ouvidas e quando é garantida a sua participação ativa no processo de pesquisa.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 67-97.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2010.

FINCO, D. **Socialização de gênero na educação infantil**. 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf>. Acesso em: 4 maio 2010.

FONI, A. A inserção na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANNI, S. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 143-156.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-282.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 69-92.

GOBBI, M. O fascínio indiscreto: crianças pequeninhas e a criação de desenhos. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). **Territórios da infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009. p. 119-136.

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

HORN, M. da G. S. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. **Revista Criança**, Brasília, n. 38, p. 29-32, 2005.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa:** fundamentos e práticas. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MARTINS, R. de C. **A organização do espaço na educação infantil:** o que contam as crianças? 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MORO, C. de S. **Ensino fundamental de 9 anos:** o que dizem as professoras do 1º ano. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2008.

SILVA, S. M. C. da. **A constituição social do desenho da criança.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

VYGOTSKY, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a. p. 111-150.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b. p. 395-489.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido: 20/09/2010

Received: 09/20/2010

Aprovado: 30/10/2010

Approved: 10/30/2010