

ESPAÇO E BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE ESCOLAS DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE (PB)

Maria Aparecida Fernandes Medeiros¹
UVA/UNAVIDA
professora_aparecida@yahoo.com.br

Joás Arruda da Silva²
UNINTER
joas.arrudadasilva@gmail.com

RESUMO

O presente artigo procura problematizar a importância dos espaços e brinquedos na Educação Infantil, apresentando os resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas da Rede particular de ensino de Campina Grande (PB). São muitos os especialistas que nos alertam a respeito da importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista as especificidades que caracterizam a educação de crianças que se encontram na sua primeira infância. A pesquisa teve como objetivo geral compreender de que forma os professores da educação infantil tem trabalhado a ludicidade em sala de aula. O estudo suscita uma reflexão sobre a importância de se criar espaços nas escolas, que possibilitem à criança criar, imaginar, produzir cultura. Espaços que, de alguma forma, possam ser transformados por elas, que possam acolher suas manifestações. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque numa abordagem descritiva e analítica, para qual recorremos a fontes bibliográficas e a pesquisa empírica. Apesar das professoras, participantes da pesquisa, considerarem os jogos e brincadeiras elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil estes aparecem de forma muito tímida no planejamento e na organização do trabalho pedagógico e na rotina diária das turmas.

Palavras-chave: lúdico, educação infantil, ensino e aprendizagem

¹ Mestre no PPGFP - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Especialista em Formação do Educador pela UEPB. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Aberta Vida UVA/UNAVIDA. Orientadora Educacional do Município de Esperança-PB. Professora da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos) do Município de Lagoa Seca (PB). Atuou como Gerente Administrativa da UNESC Faculdades, Campina Grande (PB).

² Licenciado em Matemática (UEPB); Licenciatura em Pedagogia (UNINTER); Professor do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Campina Grande/PB.

1. INTRODUÇÃO

Entendemos que o espaço físico destinado às crianças da Educação Infantil deve ser planejado de acordo com a faixa etária das crianças, criando possibilidades para que elas possam usufruir do mesmo de uma maneira lúdica e prazerosa, sem que essa aprendizagem seja interrompida pela falta de organização e adequação dos espaços internos e externos das instituições. Sendo assim, este estudo se baseará, também, no pressuposto de que a criança é constituída por experiências sociais e culturais distintas, o que exige que tais espaços sejam pensados para acolher o “ser” criança na complexidade que o caracteriza, conforme vem sendo discutido pela literatura na área.

Ao escolher essa temática para ser pesquisada, levamos em consideração a nossa experiência como educadora de escola da Rede Particular de Ensino de Campina Grande (PB) e, de outro modo, o desejo de ampliarmos o conhecimento sobre os espaços físicos das escolas, destinado as brincadeiras e a sua relação com o desenvolvimento integral de nossas crianças da educação infantil.

Pensar o espaço da escola, a forma como ele se torna lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida. A criança é profundamente enraizada em um tempo e um espaço, é alguém que interage com essas categorias, influenciando-as e sendo influenciada por elas. Assim, ao mesmo tempo em que são frutos de um contexto histórico-social, também subvertem a ordem, imprimindo nela os seus modos infantis de ser, realizando uma (re) produção da cultura na qual estão imersas.

O estudo desse tema é de grande importância para a área pedagógica e professores que trabalham com a Educação Infantil, uma vez que um espaço bem planejado vai contribuir com o compromisso por uma educação de qualidade proporcionando, deste modo, condições para que as crianças se desenvolvam plenamente e sintam-se parte fundamental neste contexto. Possibilitando uma reflexão sobre a importância de se criar espaços, nas escolas, que possibilitem à criança criar, imaginar, produzir cultura. Espaços que, de alguma forma, possam ser transformados por elas, que possam acolher suas manifestações.

Ao escolhermos essa temática para ser pesquisada, buscando compreender como e quais os espaços que são destinados às brincadeiras em escolas de Ensino Fundamental da

Rede particular de Campina Grande que atende também a educação infantil e a sua relação com o desenvolvimento integral das crianças. Consideramos também, importante compreender como os espaços da escola são utilizados pela educação infantil, já que estas escolas não foram planejadas e construídas para atender exclusivamente a criança da educação infantil, bem como, compreender como estas escolas atendem, em um único espaço, crianças, adolescentes e jovens com interesses e necessidades específicos.

As considerações supracitadas nos conduziram à elaboração do seguinte problema de pesquisa: Que espaços são reservados para as crianças brincarem, em escolas particulares de Campina Grande, e como as crianças usam esses espaços, apropriam-se deles e lhes atribuem sentido? Para responder a esses questionamentos traçamos o seguinte objetivo geral: analisar os espaços destinados às crianças da educação infantil em escolas da Rede particular de ensino de Campina Grande/PB e verificar se estes espaços favorecem a invenção, a imaginação e o desenvolvimento físico/motor, afetivo, intelectual e social das crianças. Como objetivo específicos elencamos: Identificar que espaços são reservados para as crianças, e se estes favorecem a invenção, a imaginação e o desenvolvimento físico/motor, afetivo, intelectual e social das crianças; Verificar como as crianças usam esses espaços apropriam-se deles e lhes atribuem sentido; Analisar a contribuição que advém do modo como tais espaços foram pensados e/ou aproveitados e, ao mesmo tempo, organizados para as crianças.

A escolha do tema justifica-se pelo fato de que os resultados da educação, apesar de todos os seus projetos, continuam insatisfatórios, percebendo-se a necessidade de mudanças no âmbito educacional. Nesse sentido o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, seja ele de qualquer idade, auxiliando não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento. Vale ressaltar, porém, que o lúdico não é a única alternativa para a melhoria no intercâmbio ensino-aprendizagem, mas é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

A metodologia proposta para essa investigação se baseou na pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa, pois esta abordagem interpreta os fatos que fazem parte da dinâmica do ambiente estudado, traduzindo as percepções dos atores envolvidos no contexto analisado pelo pesquisador. Nesse sentido Pfaff e Weller, (2010) afirmam que a pesquisa qualitativa dá uma atenção especial ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que formam as

condutas dos atores sociais. “A abordagem qualitativa, defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (PFAFF & WELLER, 2010 p. 30).

Iniciamos o estudo com levantamento e estudo bibliográfico, em seguida, a análise de Leis e documentos oficiais do MEC a cerca da educação infantil no Brasil e os espaços oferecidos para essa modalidade de ensino. Em seguida, partimos para a pesquisa de campo que foi realizada em duas escolas da rede particular de ensino de Campina Grande. Utilizamos como técnicas de coleta de dados de observação assistemática e questionário semi-estruturado, pois são técnicas que permitem coletar informações mais contextualizadas sobre a prática.

2. A RELAÇÃO LUDICIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar possibilita um desenvolvimento saudável à criança e uma melhor vivência da sua infância, tornando-se um adulto mais equilibrado tanto físico, quanto emocionalmente. Brincando a criança torna-se um ser criativo, responsável e trabalhador, assume outros papéis durante a brincadeira, desta forma age frente à realidade de maneira não literal, transformando suas ações do cotidiano. A brincadeira constrói a personalidade da criança e é uma parcela muito importante na sua vida. Pois ela cria normas e funções com significado para aquela determinada brincadeira.

Independentemente do nível social ou da cultura, o brincar faz parte da vida da criança. Para Horn (2004, p.70): “o brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que está inserida”. É intrínseco da criança o hábito do brincar. Até mesmo ao se alimentar, a criança brinca com os alimentos. Portanto ao proporcionar diversos espaços para a criança brincar e agir dentro do espaço, se estará propondo novos desafios que tornarão a criança um agente da sua própria aprendizagem de forma mais lúdica.

Para com Horn (2004), o brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, como, por exemplo, as de escolher, imitar, dominar, adquirir competências, enfim de ser ativo em um ambiente seguro, o qual encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. Colabora com desenvolvimento da confiança em si mesmo e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático em relação aos outros. As crianças que brincam em

diversos ambientes ricos de informações e demonstram interesse por estar ali brincando, adquirem conhecimentos e transmitem conhecimentos, através da interação com seus pares. Sendo eles os próprios construtores do seu conhecimento com a mediação de alguém mais experiente.

Durante o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, o espaço para o brincar e todas as atividades lúdicas ganham importância nas estratégias do educador infantil, Já que este pode proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo e facilitando a interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento. Para Vygotsky (1989), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

Segundo Piaget (1971), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona idéias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando e construindo sua própria identidade. Para o autor a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, visto que as trocas proporcionadas pelo ambiente escolar permitem o desenvolvimento da mesma. Porém a fim de contribuir com esse desenvolvimento a escola deve estabelecer um ambiente onde a criança interaja e troque conhecimento a partir de sua realidade.

As Leis que contemplam a educação infantil brasileira, em sua maioria, destacam a importância do espaço físico na Educação Infantil. Muitas conquistas vêm sendo alcançadas, todavia há um longo caminho a se percorrer, visto que o atendimento à criança pequena no Brasil foi tardio e que é necessário, segundo os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, “superar desafios antigos, esclarecendo questões que ainda suscitam dúvidas nos dias atuais” (BRASIL, 2006c, p. 3).

É importante ressaltar ainda que, a concepção de espaço adotada neste estudo é a que o entende como uma variável física do ambiente. Conforme Rossetti-Ferreira et al (2004), o ambiente é constituído de vários aspectos dentre os quais a autora destaca os físicos, sociais e pessoais ou psicológicos que são interdependentes.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

As instituições de educação infantil que foram observadas estão localizadas em um bairro de classe média e atendem crianças do seu entorno. Possuem um ambiente acolhedor, bastante colorido, como deve ser um lugar onde estudam crianças pequenas.

Através das observações podemos constatar que os prédios das duas escolas, do universo da pesquisa, dispõem de salas de aula amplas, bem ventiladas com mesinhas próprias para educação infantil, porém, não dispõem de mobiliário de apoio como estantes de brinquedos e jogos, armários, cantinhos para as brincadeiras. Em algumas salas são improvisados cantinhos de leitura com tapetes e almofadas. Das quatro salas observadas, apenas uma dispõe de equipamentos como som, TV e DVD para apoio as atividades pedagógicas. As duas escolas possuem pátio interno para recreação, entretanto essa área é utilizada pelas turmas do Ensino Fundamental e fica disponível para Educação Infantil no período em que as demais turmas estão em sala de aula, porém durante a pesquisa observamos que essa área é muito pouco explorada pelas turmas do infantil.

Durante a pesquisa as atividades lúdicas e recreativas foram observadas, predominantemente, no espaço da sala de aula. Foi possível constatar, nas observações e anotações no diário de campo, que na rotina de sala de aula as atividades lúdicas, recreativas ou que envolvem brinquedos, estão presentes, porém de forma muito tímida e com pouca frequência, são consideradas prioritárias as atividades pedagógicas relacionadas à leitura e escrita, ou as artes, com atividades dirigidas e controladas pela professora. Foi possível observar a falta ou escassez de material didático para trabalhar com as especificidades da educação infantil. O número de alunos por turma ultrapassa os 25 para uma professora, o que dificulta um atendimento mais individualizado e algumas atividades em espaços maiores, fora da sala de aula.

Todos os professores participantes da pesquisa possuem graduação em pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, das quatro professoras uma tem especialização em Educação Infantil e uma em psicopedagogia, as demais apenas graduadas em pedagogia. As professoras relataram ter outro tipo de experiência profissional antes de ingressar na Educação Infantil, nas mais diferentes atividades, sendo que apenas uma professora não teve nenhum outro tipo de experiência profissional anterior, ou seja, a atividade que exerce enquanto professora de Educação Infantil foi seu primeiro trabalho.

Em relação a formação inicial as mesmas declararam deixar lacunas que acabam sendo preenchidas com as práticas diárias e os planejamentos junto a coordenação e que esses momentos são essenciais para que o trabalho desenvolva-se com qualidade. Nesse sentido, Ongari; Molina (2003) definem a importância desse tipo de formação, declarando que: “(...)

era importante, portanto, compreender especialmente, pelo menos em termos gerais, qual o espaço que as experiências de formação continuada têm na percepção da própria identidade profissional” (p. 45)

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores Polivalentes (1998) faz parte da formação continuada proporcionar reflexão sobre a prática, atualização, auto-avaliação sobre o trabalho e um processo de questionamento crítico para que sejam elaboradas e constituídas novas competências profissionais, assim, pode-se inferir, que a formação continuada deve contar com seu espaço bem definido na percepção da identidade profissional das professoras de Educação Infantil.

Quando questionadas sobre a inclusão da Pré-escola nos mesmos espaços e tempos escolares do Ensino Fundamental, as professoras citaram como um elemento insatisfatório, em relação a realidade de sua escola, a inadequação dos espaços físicos, já que estes não foram pensados para acomodar a Educação Infantil e suas especificidades, já que os espaços são limitados e as atividades lúdicas precisam acontecer, principalmente no ambiente da sala de aula. Ainda, de acordo com as professoras para que essa nova organização obtenha sucesso, é necessária uma reorganização das escolas, do currículo, das propostas pedagógicas, tempos, espaços e práticas, entre outros. Além disso, far-se-ia necessário um trabalho coletivo e um maior envolvimento dos professores das demais turmas de ensino fundamental da escola.

Fica claro, nos discursos das professoras, a preocupação em tentar amenizar ao máximo o impacto das muitas regras e exigências disciplinares vivenciadas pelas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois não se pode desconsiderar que os alunos da Educação Infantil que têm de quatro a cinco anos e que necessitam, além de aprendizagem, de atenção, carinho, brincadeiras, mesmo estando inserido numa escola que atende as crianças maiores precisam ter uma rotina diferenciada. Desconsiderar isso e desconsiderar, inclusive aquilo que está previsto em Lei (ECA/90; LDBEN, 1996/2006; Diretrizes, 2009).

As professoras defendem um espaço que não seja uma pré-escolarização, mas sim um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades. Um espaço mais estimulante, exploratório e atraente para o desenvolvimento e aprendizagem e a realidade atual de suas escolas não oferecem tais oportunidades. Ainda, de acordo com as professoras faltam mobiliários adequados adequado ao tamanho das crianças para que estas disponham permanentemente de materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas, bem como uma área externa que permita criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as

crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se, entre outros.

Para Carvalho e Rubiano (2001) a interação entre as crianças é influenciada por diversas condições, entre elas o arranjo espacial, que nada mais é do que a forma como o mobiliário está distribuído no ambiente. Ao escreverem sobre os três tipos de arranjos espaciais: aberto, semi-aberto e fechado, afirmam que o primeiro e o último não trazem benefícios para as crianças, já o arranjo semi-aberto “é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão fácil de todo campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças”.

Em relação aos espaços de sala de aula, as professoras de duas escolas afirmaram ser um espaço amplo e adequado, porém com mobiliário deficiente e a ausência de banheiro adaptado e lavatório adequados as crianças pequenas. As crianças compartilham os banheiros com as turmas maiores, com alunos de até 12 anos de idade. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2001) afirmam que para compreender a organização dos espaços internos, que correspondem às salas de aulas, é necessário entender primeiramente, que esses não são apenas mais um espaço e sim parte do trabalho pedagógico. A disposição do ambiente depende do número de crianças, da faixa etária, das características sociais e da concepção de que o professor não é dono da sala de aula e esta deve ser organizada em conjunto com os demais envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem. “[...] uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças.” (Ibid, p.76).

Entendemos que a ausência de um espaço amplo, como o citado nos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008) de 1,5 m² por aluno, pode privar o aluno de desenvolver suas habilidades motoras, cognitivas e sociais de forma prazerosa, por meio de brincadeiras e jogos que envolvam o equilíbrio, a coordenação, a psicomotricidade, que expressem sensações e ritmos corporais e que ampliem sua destreza para deslocar-se no espaço (arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc.). Além de causar transtornos no bom andamento da prática educativa, visto que os alunos ficam agitados e nervosos, devido à impossibilidade de agir e vivenciar plenamente a sua infância.

Aplicamos um questionário específico para as quatro professoras do maternal ao Pré II, que atendem as crianças de dois anos a cinco anos de idade, no qual questionamos estas se foram preparadas pedagógica e didaticamente para ministrar aulas para essa faixa etária. A grande maioria relatou que enfrentam dificuldades, pois precisam estar preparados para se

relacionar com estas crianças considerando a ludicidade, a brincadeira e o jogo como aspectos a serem privilegiados. Entretanto, possuem momentos de planejamento junto a coordenação pedagógica que auxiliam a vencer as dificuldades e sugerem estratégias para rotina de sala de aula.

A reorganização das condições de funcionamento, imprescindível à inserção com qualidade e responsabilidade das crianças de seis anos, demandaria, no mínimo, o prévio conhecimento da legislação e uma apropriação dessas informações por parte da escola e da comunidade escolar.

Percebemos a ausência de preparação do corpo docente para o recebimento das crianças bem pequenas na escola. Não há clareza sobre o processo de aprendizagem dessas crianças, e nem sobre o papel das professoras na condução desse processo. As professoras reclamaram da falta de maturidade das crianças para todas as cobranças que são feitas em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Enquanto algumas se dizem pressionadas pela coordenação para alfabetizar as crianças, outras culpam os pais por exigirem muito as atividades tradicionais relacionadas, principalmente a leitura e a escrita.

A gente fica é dividida mesmo. Você vai trabalhar de forma lúdica, a coordenação que mais, precisamos dá conta de todo um conteúdo que nos é impostos. A cobrança dos pais, também está bem mais relacionada a aquisição da leitura e da escrita (professora A).

Essas falas nos permitem afirmar que se mantêm as formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais, conforme apontado por Souza (2006), que desconsideram a história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola. E, o que é mais grave, a implantação de políticas educacionais sem os necessários investimentos nas condições estruturais imprescindíveis para sua efetivação.

Em relação aos momentos de planejamentos, perguntamos as professoras sobre quais documentos apóia-se o planejamento pedagógico. Todas as professoras afirmaram que recebem ajuda da coordenação escolar para elaborá-lo e em que são apresentadas sugestões de temáticas, projetos e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Todas enfatizaram que elaboram o planejamento a partir das realidades das crianças, das experiências que as crianças já carregam e que o planejamento é importante para a prática pedagógica na Educação Infantil, pois é nele que são traçados os objetivos, conteúdos habilidades, competência, procedimentos e avaliação. Segundo Hoffmann (2001) a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de

suas ações e metodologias, analisando os resultados de seu projeto e construindo a rotina da educação infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que os espaços destinados as atividades lúdicas e recreativas, ainda são bastante restritos e pouco explorados pelas crianças. Apesar das professoras, participantes da pesquisa, considerarem os jogos e brincadeiras elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil estes aparecem de forma muito tímida no planejamento pedagógico e na rotina diária das turmas. A prática pedagógica nestas escolas pesquisadas precisa valorizar o desenvolvimento de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, proporcionando o aproveitamento dos espaços existentes na escola, de modo a valorizar a criatividade, a imaginação, o conhecimento, a interação, o diálogo e a troca afetiva entre crianças de cada turma, a professora e as crianças das demais turmas da escola.

O ambiente escolar deve ser um espaço estimulante e afetivo para a criança. Portanto, é importante que a escola conceba o brincar como uma linguagem fundamental para a inserção compreensão e invenção da realidade pelas crianças e que as situações didáticas criadas sejam de caráter altamente lúdicas. Entretanto, ainda se constitui um desafio, nas escolas pesquisadas, assegurar à criança o tempo e o espaço para o brincar, o reconhecimento deste como um caminho para a aprendizagem na infância e como um direito da criança.

Os dados da pesquisa indicam a necessidade de continuar investindo nos estudos acerca da educação infantil, especificamente no que tange à gestão dos espaços de ensinar e aprender das instituições infantis e a construção/implementação de políticas públicas para este segmento de ensino. Pensar, refletir, teorizar e investigar é o desafio de todo educador/pesquisador contemporâneo comprometido com a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Ao concluir nossas análises percebemos que a qualidade da educação e do desenvolvimento infantil está intimamente ligada ao ambiente no qual a criança está inserida. É por meio desse vínculo que a criança desenvolve seus aspectos cognitivos, motor e social, assim o educador deve fazer uso do espaço disponível para seu trabalho de maneira que venha a favorecer a eficácia da aprendizagem e do desenvolvimento. Portanto, o espaço físico restrito é um desafio às instituições que buscam realizar um trabalho de qualidade, porém ao estruturar adequadamente o ambiente, essa desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento infantil. Esse estudo abre a possibilidade de perguntarmos qual a concepção

de criança que temos atualmente? Como as políticas públicas pensam nesse sujeito como alguém que tem necessidades próprias e precisa ser respeitado como tal?

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. Os espaços físicos. In: _____. **Educação infantil - Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999. p. 30-55.

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.) *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p.67-79.

BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 12 de novembro de 2008.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em julho de 2014.

BRASIL. Governo. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei n.º 8.069 de 13 julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em julho de 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. CNE/CEB. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13.005, de 25 junho de 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. **Parecer CNE/CEB 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_12086388_PARECER_N_20_DE_11_DE_NOVEMBRO_DE_2009.aspx.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. V. 1. Brasília: MEC/SEC, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004.

BRASIL Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, 1508 com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.

CARVALHO, Maria I. Campos RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. “Organização do Espaço em Instituições pré-escolares”. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. S. Paulo: 3 ed. Cortez, 1996.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GODOY, A . S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 10. ed. Cadernos de Educação Infantil, v. 3. Porto Alegre: Mediação, 2001

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, L. E. A formação do símbolo na criança. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PFAFF, N; WELLER, W. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1989

WAJSKOP, Gisela França e CARVALHO, Sílvia Pereira. In: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e Conselho Estadual da Condição feminina da São Paulo. **Creche: Espaço físico**. Brasília: CNDN/CECF-SP, 1998.