

## O BRINCAR E OS CONTEXTOS FÍSICOS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

### THE PLAYING AND THE SCHOOL PHYSICAL CONTEXTS: A REFLECTION ON CHILD EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF SÃO PAULO

### EL BRINCAR Y LOS CONTEXTOS FÍSICOS ESCOLARES: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL MUNICIPIO DE SÃO PAULO

Fabio Xavier Santos<sup>1</sup>

prof.fabio@gmail.com

Ida Carneiro Martins<sup>2</sup>

titaef1@hotmail.com

Roberto Gimenez<sup>3</sup>

roberto.gimenez@hotmail.com

## RESUMO

Reconhecidamente, o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças sob uma série de aspectos, incluindo suas dimensões cognitivas, afetivas e motoras. Em linhas gerais, percebe-se uma crescente valorização das instituições escolares em relação aos elementos lúdicos da aprendizagem. Todavia, nos grandes centros urbanos como é o caso da cidade de São Paulo, os espaços escolares destinados ao brincar foram drasticamente influenciados pela estrutura arquitetônica das escolas. Diante da necessidade de ampliação do número de vagas, as concessões oferecidas à iniciativa privada contribuíram para uma reconfiguração dos espaços escolares, uma vez que escolas de pequeno porte, grande parte das vezes, adaptadas a partir de casas térreas ou sobrados passaram a compor o quadro das instituições. O presente artigo teve por objetivo discutir esta problemática, com especial atenção aos possíveis desdobramentos que ela apresenta sobre o desenvolvimento infantil. Nele são apresentados diversos olhares, sejam eles da antropologia, educação, medicina, arquitetura entre outros, sobre a importância do brincar. Também foi agregado ao estudo o amparo legal associado às dimensões do brincar no contexto escolar. Finalmente, são apresentadas implicações para a atuação do poder público e para o desenvolvimento de pesquisas sobre o referido tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** BRINCAR; EDUCAÇÃO INFANTIL; ESPAÇO FÍSICO; ESCOLA.

1 Universidade Cidade de São Paulo

2 Universidade Nove de Julho

3 Universidade Cidade de São Paulo e Universidade Nove de Julho

## ABSTRACT

It is well known that playing contributes to child development in several aspects, including improvements to their cognitive, affective, and motor sensors. Overall, there is an ascending investment from educational institutions into learning through ludic elements. However, in major urban areas such as São Paulo, school spaces dedicated to play were drastically influenced by the school architecture. With the need to support more students, concessions given to the private segment are contributing to the school space change since small ones, most of the time, are built over one story houses terrain, started to shape the new school architecture. This article aims to discuss that scenario with focus on possible outcome developments to child development. In within it, several perspectives regarding the importance of playing such as anthropology, education, medicine, architecture, and other are presented. The legal aspect of playing within the school context was also included. And finally, the implications to the support of government institutions and to future researches related to this subject are presented.

**KEY WORDS:** PLAY; CHILD EDUCATION; PHYSICAL SPACE; SCHOOL.

## RESUMEN

Reconociendo, el juego contribuye al desarrollo de los niños bajo una serie de aspectos, incluyendo sus dimensiones cognitivas, afectivas y motoras. En líneas generales, se percibe una creciente valorización de las instituciones escolares en relación a los elementos lúdicos del aprendizaje. Sin embargo, en los grandes centros urbanos como es el caso de la ciudad de São Paulo, los espacios escolares destinados al juego fueron drásticamente influenciados por la estructura arquitectónica de las escuelas. Ante la necesidad de ampliar el número de vacantes, las concesiones ofrecidas a la iniciativa privada contribuyeron a una reconfiguración de los espacios escolares, ya que escuelas pequeñas, gran parte de las veces, adaptadas a partir de casas térreas o sobrantes pasaron a componer el cuadro de las instituciones. El presente artículo tuvo por objetivo discutir esta problemática, con especial atención a los posibles desdoblamientos que presenta sobre el desarrollo infantil. En él se presentan diversas miradas, ya sean de la antropología, educación, medicina, arquitectura entre otros, sobre la importancia del juego. También se agregó al estudio el amparo legal asociado a las dimensiones del juego en el contexto escolar. Finalmente, se presentan implicaciones para la actuación del poder público y para el desarrollo de investigaciones sobre el tema.

**PALABRAS CLAVE:** JUEGO; EDUCACIÓN INFANTIL; ESPACIO FÍSICO; ESCUELA.

## INTRODUÇÃO

Este texto traz como propósito discutir o brincar relacionado ao desenvolvimento infantil a fim de compreender os possíveis impactos que as mudanças ocorridas no âmbito das grandes cidades e nos espaços escolares teriam para a dimensão do brincar.

Assim, para início de conversa, ao se observar a temática do presente trabalho, é importante que se faça uma tentativa de conceituação sobre a terminologia referente ao brincar. No entanto, como argumenta Marcellino (1997, p. 23) este é um “jogo de caça palavras”, pois conceituar o lúdico, o brincar e o jogo depende do contexto em que esta atividade se insere. A isto se acrescenta que tal exercício é, também, decorrente do marco teórico em que se apoia. Mas,

Por ser nosso recorte de investigação o brincar na Educação Infantil, o consideraremos relacionados às ações empreendidas nesta faixa etária e, deste modo, utilizaremos os termos observando a seguinte definição: o brincar e a

brincadeira enquanto a ação desenvolvida pela criança; o brinquedo enquanto o objeto que dá suporte ao brincar e o jogo, enquanto categoria desta ação, podendo encontrar nesta última, tipos diversificados como: os jogos de exercício, os jogos de papéis ou protagonizado, os jogos de construção, os jogos de regras e dentre estes últimos os jogos tradicionais infantis. No espaço educacional, pelo objetivo a que se destina encontraremos, ainda, a denominação de jogo educativo. (MARTINS, 2009, p. 9)

Por este trabalho versar sobre o contexto da Educação Infantil e para a compreensão da temática atinente ao brincar, adotamos como referência três grandes autores que se debruçaram sobre a discussão do referido tema e apontamos as respectivas implicações ao desenvolvimento infantil; são eles: Piaget (1976, 1990), Vigotski (2003) e Wallon (2007).

Piaget (1990) argumenta que os jogos não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar a energia que as crianças possuem, mas sim um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual. O autor classifica os jogos infantis por meio de três grandes tipos de estruturas que os caracterizam: o exercício, o símbolo e a regra, sendo os jogos de construção a transição entre estas três estruturas e as condutas adaptadas. Neste sentido, as brincadeiras evoluem conforme o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Para ele as crianças estão propensas a se desenvolverem e alcançarem categorias de desenvolvimento intelectual, as quais podem ser identificadas a partir de quatro importantes estágios, os quais se apresentam em faixas etárias aproximadas: sensório-motor (zero a dois anos); pré-operatório (dois a sete anos); operatório concreto (sete a onze anos); operatório formal (doze anos em diante).

Por meio do brincar as crianças manifestam o estágio de desenvolvimento em que se encontram, sendo assim, os jogos de exercícios se apresentam no período sensório-motor e se caracterizam pela realização de atividades motoras por simples prazer funcional. Já no período pré-operatório o jogo simbólico, gradativamente, ganha força e por meio dele o sujeito submete a realidade exterior às suas necessidades, diminui imaginativamente as suas limitações ou necessidades. Já com a evolução em direção à socialização, a brincadeira se aproxima da realidade e, através de construções que faz com os objetos ou no exercício de papéis, se encaminha ao jogo de regras e o que era símbolo de assimilação individual caminha em direção à regra coletiva. Tal condição se estabelece no período operatório concreto. (PIAGET, 1990).

Piaget (1976) afirma que o brincar constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que a criança quando brinca assimila e transforma a sua realidade. O autor argumenta que:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça as crianças um material conveniente, afim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem. (PIAGET, 1976, p. 23)

Observando o que diz Piaget (1967, 1990) se pode afirmar que para o desenvolvimento da criança é importante considerar no processo educacional o espaço e o tempo para o brincar.

Já Vigotski (2003), que dentre os seus vários estudos se debruçou sobre o tema, discutiu o brincar da criança e o identificou como uma prática social fundamental ao processo de

desenvolvimento infantil já que “a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (VIGOTSKI, 2003, p. 95)

Para o autor, quando a criança chega ao período da idade pré-escolar ela ainda tem o desejo de ter satisfeita imediatamente as suas necessidades, não conseguindo e para resolver esta tensão ela brinca de “faz de conta”. Este novo processo psicológico, uma atividade consciente só encontrada em humanos, ou seja, a situação imaginária é que define o brincar.

Nesse sentido, o jogo de faz de conta tem sempre “o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas” e “refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes”. (ELKONIN, 1998, p. 35).

Por isso é que para Vigotski (2003) a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois o enredo da brincadeira obriga a criança se comportar de maneira superior habitual, na busca de reproduzir uma situação real. A

[...] zona de desenvolvimento proximal, [...] não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VIGOTSKI, 2003, p. 97)

Para que este processo ocorra deve haver a mediação de outro sujeito, adulto ou par mais experiente que esteja num nível de conhecimento mais avançado. Partindo deste pressuposto, o brincar corresponde a um alicerce, por meio do qual o aprendizado vai sendo construído.

Outra condição que define o brincar são as regras, pois, mesmo que a brincadeira envolva uma situação imaginária, as regras se apresentam enquanto, por exemplo, a forma de se comportar em determinado papel segundo o modelo da realidade que a criança imita. Deste modo, o que normalmente passaria despercebido pela criança, torna-se para quem brinca uma regra de comportamento. (MARTINS, 2009, p. 28).

É justamente o caminho realizado entre o jogo de “jogo de faz de conta” e os jogos de regras que evolui o jogo infantil.

Apesar dos dois autores acima citados apresentarem visões diferenciadas sobre jogo e desenvolvimento humano, todavia reconhecem a extrema importância desta atividade ao desenvolvimento humano. Assim, é importante perceber a relevância que o jogo possui ao desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, o seu potencial educativo deve ser reconhecido e apropriado pelas ações pedagógicas na educação da infância.

Completando a tríade de pensadores sobre o universo do brincar e o desenvolvimento infantil, apresentamos as ideias de Wallon (2007) que se tornou conhecido por seu trabalho sobre a psicologia do desenvolvimento de caráter interacionista e voltado, principalmente, à infância.

Para ele o brincar é um ato próprio da criança, que comprova várias experiências vividas por ela como: socialização, memorização, articulação de ideias, ensaios sensoriais, entre outras formas de desenvolver-se. Para isso, o lúdico e a infância não podem ser dissociados, tendo em vista que toda atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de tornar-se ordenada a projetos que não estão adequados às suas efetivas necessidades. Portanto, o brincar deve-se a uma ação voluntária, caso contrário, não é brincar, mas sim uma obrigação, um

compromisso, ou um trabalho voltado para a escolarização/ensino. (WALLON, 2007)

Na concepção deste autor o desenvolvimento da criança é dependente tanto dos ambientes físicos como sociais, pois por meio de sua atividade ela integra duas principais funções: a afetividade e a inteligência, as quais são profundamente dependentes da motricidade infantil.

Ainda, para Wallon, é por meio da imitação do que é real que a criança irá simbolizar suas observações. A criança replica situações as quais geralmente acabaram de viver, dando sentido a seus sentimentos ao assumir papéis com os quais ela se identifica, absorvendo conceitos e buscando compreender o mundo que a cerca. Porém, essa imitação não é aleatória, pessoas e situações só serão imitadas se forem importantes para a criança.

O autor diz que a imitação é a regra das brincadeiras e que a criança nas quais repete as impressões que acabou de viver. A “a imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança”. (WALLON, 2007, p. 67)

[...] a imitação é a regra do brincar que em detrimento ao desenvolvimento da criança está ligado ao aparecimento da função simbólica; o desenvolvimento se dará, em uma fusão entre os aspectos biológicos e o produto social. Sendo assim, quanto mais situações de estímulos do/e com o meio, maior será o desenvolvimento da criança. (WALLON, 2007, p. 67).

Para Wallon (2007) o jogo possui quatro fases: jogos funcionais – que têm como características a realização de movimentos simples para repetir efeitos que de uma ação que a criança percebeu como agradável, cuja evolução está diretamente ligada à da motricidade e, também, percepção pelos sentidos; jogo de ficção – no qual a ênfase está na situação imaginária e pelo qual as crianças imitam os adultos por meio de papéis e situações do cotidiano, o que propicia a compreensão de si e do outro; jogos de aquisição – que refletem o esforço da criança para perceber e imitar os gestos, sons e imagens e estão profundamente relacionados aos sentidos; jogos de fabricação – estão relacionados às atividades manuais de combinação, transformação e criação, estando muitas vezes relacionados com os jogos de ficção e na construção de brinquedos.

Já em relação às regras Wallon (2007) argumenta que por vezes estas têm papel contraditório, pois ao mesmo tempo em que o alimenta pode, ao contrário, contribuir para lhe tirar o caráter de jogo.

As regras podem também, dar a impressão duma necessidade exterior, quando elas são o código imposto por todos a cada um, nos jogos em comum. A criança, que ainda não discerne entre as causalidades objetiva e voluntária, entre as obrigações que são inevitáveis e as que consentidas, utiliza-se das fraudes para poder se esquivar. Assim, corta o jogo pela raiz e nega-o no seu princípio. (OLIVEIRA, 1996, p. 326)

Do mesmo modo, se há um exagero na estruturação do jogo, ele acaba por impedir que o jogo ocorra.

Para o autor o adulto é imprescindível a todas as fases da criança, pois ele tem o papel de mediar e impulsionar o desenvolvimento infantil e, neste contexto, ele tem o papel de facilitador e não de um jogador do jogo. Neste sentido, para este autor, assim como para Piaget (1976, 1990) e Vigotski (2003), é fundamental que o brincar tenha garantido tempo e espaço para que aconteça na Educação Infantil.

A pesquisadora em educação infantil, Kishimoto (2010, p. 01), aponta questões relevantes quanto ao assunto brincar. Para a autora “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora,

iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário”. A criança, ainda pequena, é protagonista de muitas decisões, pois escolhe o que brincar, interage com pessoas, se expressa em gestos e olhares, “a criança gosta de brincar, que é um dos seus direitos”: (KISHIMOTO, 2010, p. 01),

O brincar é a atividade principal do dia a dia, é importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesmo, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como ferramenta para a criação se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 01)

O olhar de pesquisadores acerca das possíveis contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil sem sombra de dúvida reflete juridicamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece em seu artigo 24º “o direito ao repouso e ao lazer”. Em seguida cito a Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4º e 7º que confere às crianças (meninos e meninas), o “direito à alimentação, à assistência médica e a ampla oportunidade de brincar e se divertir”. Outra forma de garantir os direitos das crianças surge com o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), que apresenta em seu artigo 16º, o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

No entanto, a situação de muitas creches e pré-escolas brasileiras revela que apesar da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) garantir a educação infantil como direito das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, na prática esses direitos estão longe de serem concretizados, pois no financiamento para esta etapa da Educação Básica esta Lei não apontou a importância do espaço físico para a aprendizagem.

Após a LDB tivemos outros documentos oficiais elaborados com objetivo de contemplar o desenvolvimento da criança de maneira plena, visto que:

[...] é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 21)

Em linhas gerais, é de amplo reconhecimento que o brincar apresenta grande importância para o desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo, é sabido que um dos espaços nos quais este brincar mais acontece é justamente no âmbito escolar e, mais especificamente, quando se trata da educação infantil. Diante de tantas transformações sofridas pelas escolas, sobretudo, nas grandes cidades, é possível que o “brincar” das crianças seja influenciado.

## DESENVOLVIMENTO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Estudo desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (SÃO PAULO, 2017) aponta que, em um ano, a capital paulista recebeu 68.475 moradores, um aumento de 0,57%.

Com isso, o número de moradores na cidade atingiu a marca dos 12,1 milhões de habitantes. Diante deste contexto de crescimento não planejado, nos âmbitos social, político e econômico as instituições de ensino foram se regulamentando, delimitando e organizando os seus espaços físicos, a fim de responder à demanda dos números volumosos de matrículas na educação infantil.

Cumprê destacar que trabalhos anteriores já advertiam para esta configuração:

Até final dos anos 70, o município de São Paulo apresentou um grande dinamismo demográfico, impulsionado pela chegada e fixação de volumosos contingentes de migrantes das diversas regiões do país. De 1,3 milhão de pessoas em 1940, a cidade viria reunir quase 6 milhões 30 anos mais tarde. (JANNUZZI & JANNUZZI, 2002, p. 5)

Jannuzi & Jannuzzi (2002) apresentam alguns fatores que contribuiriam para o aumento da população no município de São Paulo entre eles:

[...] migração, mobilidade residencial, ocupação das periferias e esvaziamento de zonas centrais são processos correntes em boa parte dos centros urbanos no país, alterando em curto espaço de tempo a configuração espacial da população pelo território municipal. (JANNUZZI & JANNUZZI, 2004, p. 2)

Estes fatores apontam alguns motivos pelos quais o município de São Paulo, assim como outros grandes centros urbanos, foi perdendo seus espaços nos quais a criança poderia brincar, dando lugar a construções de prédios, condomínios residenciais, ruas e avenidas, viadutos, galpões de fábricas e outros tipos de construção.

Um dos pressupostos é o de que essas mudanças poderiam afetar consideravelmente o “brincar” das crianças como relata Campos (2006). A educadora apresenta um ponto de extrema relevância ao questionar quais os fatores foram responsáveis para mudanças tão profundas. Ela relaciona o papel da mulher na sociedade moderna, e as consequentes transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos. Para a autora essas mudanças “são reflexo das condições de vida nas cidades, onde agora vive a maioria das populações das nações industrializadas, que provocaram grandes mudanças na forma como as crianças vivem sua infância”. (CAMPOS, 2006, p. 1)

Perceber que a mudança de contextos políticos e o crescimento urbano desorganizado na cidade de São Paulo tiveram influências diretas na vida das famílias é salutar na área da educação. O contexto social de um país tem e terá repercussão na educação do seu povo. A Educação Infantil, agora responsável por dar base e sustentação a uma geração, que precisa suprir necessidades no aprendizado de interações como o meio. A Educação Infantil é a porta de entrada para este processo de fundamental sustentação, essa educação, requer de um espaço físico, requer de mudanças estruturais, e também teve que se adaptar. Que escolas são essas, e de que forma elas se apresentam?

Ressaltamos o argumento de Zabalza (2013), que levanta a questão em relação à falta de planejamento resultante do crescimento desorganizado nas grandes metrópoles

[...] assim como os arquitetos e os construtores antes de poder construir, têm que fazer um estudo de impacto ambiental, algumas cidades teriam que fazer estudos sobre o impacto sobre a infância, não podendo fazer grandes estradas, grandes edifícios, que não deixam espaços para o jogo. (ZABALZA, 2013, s/p)

É interessante pensar acerca dos possíveis impactos dessas grandes mudanças no

desenvolvimento das crianças. Em outras palavras, em que medida a falta de áreas como parques, campos de futebol, ruas tranquilas, praças, entre outros espaços impactaria na sua forma de brincar. Ao mesmo tempo, entende-se que as escolas, sobretudo no que tange à sua estrutura física, também podem ter sofrido as consequências dessas mudanças, o que seria crucial para se pensar, sobretudo na importância do brincar no projeto da educação infantil. (CAMPOS, 2004)

[...] sobre o desenvolvimento infantil, as quais apontam a enorme importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos, assim como nos estudos que constatam que a frequência a boas pré-escolas melhora significativamente o aproveitamento das crianças na escola primária. (CAMPOS, 2002, p. 1)

Gimenez (2015) aponta o desafio de se conceber os espaços da educação infantil como espaços onde exista liberdade e que a possibilidade para se movimentar constitui um elemento crucial para o desenvolvimento da autoestima e da própria autonomia das crianças, além de corresponder a uma condição essencial para o exercício da cidadania por meio das interações sociais. Desse modo, somos levados a refletir em que medida as mudanças drásticas identificadas no âmbito das instalações físicas dos estabelecimentos escolares proporcionariam desdobramentos sobre o processo de aprendizagem das crianças.

## SOBRE OS ESPAÇOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De modo geral, os autores anteriormente citados reafirmam em suas teorias que o brincar para a Educação Infantil é importante, porque é o meio para a criança aprender. Além disso, entende-se que o brincar livre e a brincadeira não somente correspondem a meios para a aprendizagem, mas podem ser considerados fins importantes para a autoestima e autonomia e, para que isso tenha um significado maior tratando-se de educação infantil, demanda-se uma organização dos espaços escolares físicos que possam responder às necessidades.

Matos (2015) argumenta que,

Os professores, sobretudo, devem colaborar no processo de ensino por meio da escuta sensível, da organização do espaço escolar e, principalmente, é preciso que eles tenham consciência da sua importância enquanto educador infantil. Um espaço escolar sem estrutura, sem organização e que não acolhe o aluno não possibilitará desenvolvimento e aprendizagem de qualidade para as crianças. (MATOS, 2015 p. 2)

A educadora reforça o fato de que a educação infantil deve ser pensada de modo a atender de maneira compatível as necessidades das crianças e nos fala sobre como deveriam ser os espaços em instituições educacionais infantis estando de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – PBIIEI (2006, p. 26) que dizem que a escola deve possuir: “pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc.”

Os espaços construídos para a criança devem ser cultivados numa relação de aprendizagem, devido à sua importância na vida escolar do educando, já que é no espaço escolar que ela, também, se desenvolve. Por esse motivo, o espaço escolar pode e deve estar voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e, assim, ser organizado e planejado, também pelas próprias crianças,

sendo isso fator de qualidade na educação infantil. (MATOS. 2015, p.15)

Neste trabalho, com o objetivo de analisar a organização do espaço em conjunto com o olhar da criança, a educadora se permitiu dar voz aos pequenos de maneira que eles pudessem se expressar através de desenhos, que perspectiva essas crianças têm do espaço a elas cedido na instituição escolar infantil, numa forma interessante para que se possa compreender a necessidade de espaço das crianças.

Todavia, é possível identificar que, desde o início deste processo, no Brasil não se estabeleceu um planejamento, pois nos deparamos com um quadro crescente de mulheres inseridas ao mercado de trabalho e crianças sem vagas em escolas e creches ou então, depositadas em escolas que cumprem uma longa carga horária escolar. Este quadro também é acompanhado por um grande número de crianças em sala de aula, pois as escolas não são projetadas para atenderem ao número de matriculados, causando um amontoado de crianças em espaços físicos reduzidos.

Cumprir destacar dados dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil – PQEI, produzido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006) em relação ao número de alunos. A proposta seria de 1 adulto para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos, 1 adulto para cada 15 crianças de 3 anos e 1 adulto para cada 20 crianças acima de 4 anos. Porém, a professora Beatriz Ferraz relata em entrevista a Fundação Maria Souto Vidigal que: “Segundo o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2013), demonstra que em 2011, a média da proporção professor/criança no Brasil era de 1 para 17, pior que dos países da OCDE, cuja proporção é de 1 para 14”. Ao se levar em consideração que, nessa fase da vida, o “brincar” assume uma dimensão muito importante, podemos imaginar o quanto deve ser difícil para um profissional lidar com as questões de espaço nos Centros de Educação Infantil – CEIs e nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMElis no Brasil e, sobretudo, numa cidade como São Paulo. (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2013)

A educação infantil brasileira teve como modelo o ensino fundamental, não criando uma identidade própria. Assim, os desafios para o século XXI são gigantescos, como os de: ampliação ao acesso e melhoria de qualidade do atendimento, visando, sobretudo garantir os direitos à educação de milhares de crianças brasileiras. Além disso, ao se considerar que a educação infantil no Brasil é relativamente recente, começando com iniciativas há cerca de cem anos, ainda houve algumas conquistas. Dentre elas, é possível destacar o próprio avanço identificado nos documentos oficiais como: Constituição Federal – CF. (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) e o Referencial Curricular da Educação Infantil - RCEI (Brasil, 1998). Também aconteceram ações concretas quanto ao assunto da educação infantil e seus espaços físicos escolares em São Paulo.

Mario de Andrade foi um dos primeiros precursores da Educação Infantil, na década de 30 e já pensava em espaços, nos quais as crianças poderiam brincar. Mario de Andrade sonhava com um lugar que chamava de fértil para que houvesse todas as expressões para a liberdade de ser criança. Há 80 anos, idealizou e criou espaços onde crianças pudessem ser e vivenciar tudo que pudessem para ter uma formação integral, mas sempre com o olhar para o ato de brincar na educação infantil. Mesmo após 88 anos de um olhar atento, cuidadoso e cauteloso, para falarmos hoje em brincar das crianças, devemos pensar em espaços, já que ambos são indissociáveis. O espaço deve ser pensado de modo que as crianças possam usufruí-lo de maneira plena, assim como cita (FARIA, 1996, p. 16) ao tratar deste pioneiro ao dizer “não só o que estou chamando de direito à infância, como também o P11 como espaço de prazer, um lugar de vida, de recriação da

cultura infantil onde as crianças, convivendo entre elas e com os adultos, tornam-se e permanecem crianças”.

No planejamento e na estruturação do espaço físico, devem-se levar em conta os projetos, as atividades desenvolvidas e a faixa etária das crianças, pois o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) que afirma:

Particularmente as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. (BRASIL, 1998, p. 69)

Assim, entende-se que, no planejamento e na estruturação do espaço físico escolar infantil, deve-se levar em conta os projetos, as atividades desenvolvidas e a faixa etária das crianças e ambientes que estejam adequados a cada faixa etária, pois, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998): “Particularmente as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade”. (BRASIL, 1998, p. 69).

Mas na realidade o que encontramos são salas de aula cercadas, ambientes fechados, tendo como espaços físicos o pátio da escola, que é cimentado, no qual a criança corre o risco de se arranhar ao cair no chão, de bater em algum obstáculo.

Segundo os PBIIEF, é de suma importância a elaboração de estudos e projetos que viabilizem o planejamento incluindo as dimensões arquitetônicas, a escolha dos materiais a serem utilizados para a construção e até mesmo os de acabamento, para garantir a qualidade do espaço físico e ao mesmo tempo “organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. (BRASIL, 2006, p. 16)

[...] ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança- criança-adulto e deles o meio ambiente. (BRASIL, 2006, p. 8).

Os espaços estão referenciados, descritos e alguns até implementados, mas nos deparamos com crianças que, cada vez menos, saem à rua para brincar com outro colega e, quando isso acontece, são brincadeiras propostas pela tela da televisão ou por jogos de aplicativos de celulares. Autores como Brougère (2010) apontam que a cultura lúdica está orientada para a manipulação de objetos e:

Como consequência, ela evolui, em parte, sob o impulso de novos brinquedos. Novas manipulações (inclusive jogos eletrônicos e de videogame), novas estruturas de brincadeiras ou desenvolvimento em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010, p. 54).

Buscando informações sobre as crianças neste mundo novo “tecnológico”, nos deparamos com uma recente pesquisa, apresentada pela pesquisadora Meneghel (2016) que em seus estudos indicou que crianças que usam aparelhos eletrônicos durante muitas horas sem controle podem ter implicações no seu processo de desenvolvimento. A pesquisa que foi desenvolvida com crianças de 8 a 12 anos de idade indicou que na atualidade as crianças passam de quatro a seis horas diárias diante de aparelhos eletrônicos como computadores, vídeo games, celulares, TVs e *tablets*.

Entre vinte e cinco participantes, apenas uma criança, de 12 anos, tinha construído as noções lógico-elementares, que seriam as noções matemáticas e a noção de espaço”.

Recentemente, Carvalho *et al.* (2018) também concluíram que existe relação entre o contato com aparelhos eletrônicos e o processo de desenvolvimento motor das crianças.

Segundo os autores, tal fato implica a necessidade de se repensar o papel e os valores que têm embasado as ações da escola e da família no desenvolvimento infantil.

A partir da configuração que a sociedade de hoje adotou, dificilmente vemos situações em que a criança brinca na rua, em grandes escolas, em praças ou em parques tendo contato com o meio ambiente, isso vai tornando cada vez mais difícil ver a criança brincar de maneira livre e compor a paisagem dos grandes centros urbanos. Vale ressaltar, segundo Brougère (2010):

A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou a imitação dos colegas ou dos mais velhos, Novos conteúdos, em particular originados pela televisão, primeira provedora do imaginário, vem se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças. Em parte as contemporâneas reativam estruturas de constante cultura lúdica, pelo menos há diversas gerações. (BROUGÈRE, 2010, p. 51)

Brougère (2010) enfatiza que a cultura lúdica está impregnada de tradições diversas, porém, novos conteúdos produzidos pelo mesmo aparelho eletrônico como a televisão é promotor do imaginário, faz com que a criança atribua significados a brincadeiras de outras gerações reativando estruturas de constante cultura lúdica.

Para Nascimento (2009), é fundamental atribuir atenção à arquitetura dos espaços físicos voltados para crianças, sem necessariamente o olhar adulto:

Quando pensamos em espaços infantis, quais imagens que imediatamente vem à nossa mente? Os Playgrounds, a escola, espaços feitos “especialmente” para crianças pelos adultos, pelos arquitetos, “próteses” protegidas pelos perigos da cidade, nos quais a criança pode se desenvolver “em segurança” e ultrapassar a fase da “imaturidade” até atingir os “anos plenos da sua cidadania”. (NASCIMENTO, 2009, p. 29)

Invariavelmente, os espaços físicos utilizados pelas crianças são calcados no crivo do adulto. Além desta problemática, entendemos que os contextos de brincadeira da educação infantil são atravessados por outras dimensões numa cidade como São Paulo. Dentre elas, as mudanças nos contextos urbanos, na tecnologia, falta de tempo dos pais para ficar com os filhos, violência, e outros comportamentos da vida moderna. Assim, podemos imaginar que temos como consequência uma infância que pouco brinca interagindo ou brinca de forma significativamente diferente daquela que brincava no passado.

Além disso, as crianças não são “consultadas” na elaboração dos espaços físicos, de lugares ou ambientes concebidos para elas, como argumenta Nascimento (2009) seria desejável unir ao projeto de estruturação de tais espaços físicos ouvi-las e percebê-las em suas necessidades. Portanto, não seria interessante ouvir a “voz da criança” quanto aos espaços físicos nas escolas por elas frequentados?

Em outras palavras, entende-se que os espaços físicos das instituições escolares tenham sido substancialmente afetados pelas transformações sociais ocorridas nos últimos anos e que isto pode contribuir por sua vez para determinar uma forma de brincar também diferente entre

as crianças. Vale lembrar que os contextos físicos escolares não podem ser pensados de forma isolada das suas respectivas implicações sociais. Ou seja, cada contexto físico pode oferecer alguma possibilidade maior ou menor de interação dependendo de suas configurações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas educação infantil, brincar e a criança, permeiam várias áreas do conhecimento. Encontramos educadores, psicólogos, médicos, arquitetos, entre outros, que discutem sobre a sua importância.

O ato de brincar das crianças demanda espaços físicos e estes passaram por grandes mudanças nos grandes centros urbanos, como é o caso da cidade de São Paulo. Uma das consequências disso foi o fato de que as crianças passaram a ter menos acesso a ruas de lazer, parques públicos e outros, uma vez que esses foram substituídos por ambientes fechados, como parques em shoppings ou playgrounds pagos em parques privados, lugares que para os pais são considerados seguros.

Diante dessa realidade, um dos lugares que resta para a criança brincar é a escola de educação infantil. Contudo, essas escolas também sofreram modificações substanciais ao longo dos últimos anos. Fundamentalmente, essas mudanças impactaram não somente os espaços físicos, mas, sobretudo as dimensões de relacionamento social que a eles estão associadas. Entende-se ainda que estes espaços devam ser repensados também à luz da criança.

Deixamos como sugestão aos pesquisadores sobre o assunto e ao poder público, que sejam analisadas as estruturas físicas das escolas, bem como seus respectivos impactos nas possibilidades de brincar das crianças. Este problema pode ser entendido como crucial, sobretudo ao se considerar a realidade da cidade de São Paulo caracterizada tanto por escolas da prefeitura como de uma rede conveniada marcada por instituições que foram adaptadas para receber seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – 8. Ed. – São Paulo; Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época).

BRASIL (Brasil 1990). Governo Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL (Brasil 1996). CÂMARA DOS DEPUTADOS. . **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998. Disponível em:

<[HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEB/ARQUIVOS/PDF/RCNEI\\_VOL1.PDF](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. *In: Reescrevendo a Educação*: propostas para um Brasil melhor. 2006. Disponível em: <<https://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CARVALHO, Felício de. *et al.* Relação entre o uso de aparelhos eletrônicos e o nível de desenvolvimento motor de escolares brasileiros do ensino fundamental: um estudo exploratório. **Motricidade**, v. 14, p. 184-189, 2018.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

**DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS** Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

ELKONIN, Daniil. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Educação & Sociedade, Ano XX, Nº 69, Dezembro/99, Brasília, n. 69, p.60-91, 10 jun. 1996.

SEMESTRAL. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL (São Paulo). **Número de crianças por sala, quantidade de cuidadores e qualidade dos espaços**: Qual o impacto no desenvolvimento infantil? 2013. Disponível em: <<http://desenvolvimento-infantil.blog.br/entrevista-numero-de-criancas-por-sala-quantidade-de-cuidadores-e-qualidade-dos-espacos-qual-o-impacto-no-desenvolvimento-infantil/>>. Acesso em: 5 out. 2018.

GIMENEZ, Roberto. **Corpo, movimento e cultura escolar na educação infantil: substrato para a autonomia e inclusão**. In: Jason Ferreira Mafra; José Carlos de Freitas Batista; Ana Maria Haddad Baptista. (Org.). **Educação Básica**: concepções e práticas. 1ed. São Paulo: BT Editora, 2015, v. 1, p. 79-90.

JANNUZZI, Paulo de Martino; JANNUZZI, Nicoláo. Crescimento urbano, saldos migratórios e atratividade residencial dos distritos da cidade de São Paulo: 1980- 2000. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [S.I.], v. 4, n. 1/2, p. 107, maio 2002. ISSN 2317-1529. Disponível em:

<<HTTP://RBEUR.ANPUR.ORG.BR/RBEUR/ARTICLE/VIEW/78>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.22296/2317-1529.2002v4n1-2p107>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papyrus, 1997.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola** / Ida Carneiro Martins – Piracicaba, 2009. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Metodista de Piracicaba. 2009.

MATOS, Julianna Mendes de. **A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças**. 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037\\_10391.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

MENEGHEL, Ana Lúcia Pinto de Camargo. **O uso de aparelhos eletrônicos de tela e a construção das estruturas lógicas elementares e infralógicas de espaço**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Concentração em Educação, Unicamp, Campinas, 2016. Cap.5. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319218/1/Meneghel\\_AnaLuciaPintodeCamargo\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319218/1/Meneghel_AnaLuciaPintodeCamargo_M.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

NASCIMENTO, Andreia Zemp Santana do. **A Criança e o Arquiteto: quem aprende com quem?** 2009. 264 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura, Paisagem e Ambiente, Fauusp, São Paulo, 2009. Cap. 4. Disponível em: <[file:///C:/Users/F%C3%A1bio/Downloads/andreazsnascimento%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/F%C3%A1bio/Downloads/andreazsnascimento%20(1).pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

OLIVEIRA, Lara R. Damiani de. O jogo na perspectiva de Wallon: pensamento introdutório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 9, p.323-327, dez. 1996. Quadrimensal. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5853>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho**, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

SÃO PAULO. IBGE. Governo Federal. **População do último censo**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicologia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

ZABALZA, M. A. B. **A Importância do Contexto para realizar a avaliação da Educação Infantil ofertada.** Produção de Revista Educação. Realização de Tv. Educação. Intérpretes: Miguel Ángel Zabalza Beraza. São Paulo: Tv. Educação, 2013. (3 min.), Video, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/revistaeducacao/search?query=ZABALA>>. Acesso em: 08 maio 2017. (parte 01 e 02)

RECEBIDO em 29/10/18

APROVADO 05/11/2018

## SOBRE OS AUTORES:

FABIO XAVIER SANTOS. Cursa o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

IDA CARNEIRO MARTINS. Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUCCamp (1979), especialização em Educação Física Infantil pela Faculdades Integradas de Guarulhos FIG (1982) e em Educação Motora na Escola pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (1991), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (2002) na área de Pedagogia do Movimento e doutorado em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP (2009) na área de Formação de Professores. É membro pesquisadora do grupo “Pedagogia do Movimento” da Universidade Nove de Julho UNINOVE, desenvolvendo pesquisas relacionadas aos temas: práticas educativas na educação básica; jogos e brincadeiras; educação física escolar; formação de professores.

ROBERTO GIMENEZ. Possui graduação em Bacharelado Em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1996), graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1998) e mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2001) e Doutorado em Educação Física por esta mesma Universidade (2006). Atualmente é professor da Universidade Nove de Julho, professor e coordenador do curso de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Comportamento Motor, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física adaptada, comportamento motor, pessoas com síndrome de *down*, crianças com problemas de coordenação e educação física. Professor da Universidade Nove de Julho. Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.