

**Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP**

PRISCILA SALES RODRIGUES PESSOA

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NA
PROPOSTA “FAZER EM CANTOS”**

Presidente Prudente

2015

PRISCILA SALES RODRIGUES PESSOA

**A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NA PROPOSTA “FAZER EM CANTOS”**

Dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof^a Dr^a Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

**Presidente Prudente
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

P568o Pessoa, Priscila Sales Rodrigues.
A organização dos espaços na educação infantil : possibilidades
educativas na proposta “Fazer em Cantos” / Priscila Sales Rodrigues Pessoa. -
Presidente Prudente : [s.n.], 2015
172 f.

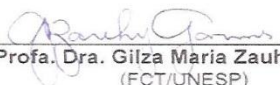
Orientador: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação infantil. 2. Organização dos espaços. 3. Fazer em Cantos. I.
Marin, Fátima Aparecida Dias Gomes. II. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



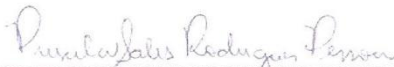
Profa. Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
(ORIENTADORA)



Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms
(FCT/UNESP)



Profa. Dra. Ejeuza Aparecida de Lima
(UNESP/MARÍLIA)



PRISCILA SALES RODRIGUES PESSOA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 24 DE SETEMBRO DE 2015.

RESULTADO: APROVADA

DEDICATÓRIA

A minha filha amada, Helena, que tornou este sonho ainda mais especial, alegrando-me com seu sorriso e abraço apertado, dedico todas as minhas conquistas.

Ao meu esposo, Luis Fernando (Nando), por ter sonhado junto comigo este sonho e por empreender todos os seus esforços, tornando-o realidade: receba o meu imenso amor, respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pelo seu amor e zelo comigo, por me proporcionar perseverança, sabedoria e discernimento, em todos os momentos da minha vida.

À minha filha, Helena, que torna os meus dias ainda mais cheios de luz, por me mostrar e me ensinar o amor mais sublime que existe. Que acompanhou todas as etapas para a concretização desse sonho, desde quando habitava dentro de mim. Agradeço a Deus todos os dias por ter-me concedido este presente.

Ao meu esposo, Nando, por ter sonhado comigo este sonho, me incentivado quando eu mais precisava e por vibrar a cada conquista. Com você ao meu lado, tudo se torna mais belo, as barreiras são minimizadas pelas suas palavras sábias e pelo seu carinho por mim. Obrigada por construir comigo o maior projeto de Deus – a nossa família.

Aos meus pais, os quais me ensinaram, desde cedo, que é necessário empreender muito esforço e dedicação para conseguir o que se deseja. Por me amarem e cuidarem de mim de uma maneira mais que especial.

Ao meu irmão, por suas palavras breves, porém profundas, e por se orgulhar das minhas conquistas. Saiba que também tenho muito orgulho de você.

À minha mãe, à minha tia Silvia e à minha sogra, que não mediram esforços para cuidar da minha Helena, e fizeram isso com todo amor e carinho, deixando-me tranquila e confiante, quando estava ausente.

A toda a família Sales (avós, tias, tios, primas e primos), que vive intensamente os sonhos uns dos outros, oferecendo força, incentivo e comemorando cada vitória.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, por ter acreditado em mim e por permitir a concretização desta importante etapa na minha vida pessoal e profissional. Por suas orientações precisas e construtivas, no caminho da investigação, compartilhando seus saberes e experiências. Por ter sido tão presente em toda a trajetória, sempre com palavras sábias, sendo um exemplo de pessoa e profissional, por quem nutro respeito e carinho.

À Prof^ª Dr^ª Gilza Maria Zauhy Garms, a quem estimo e admiro muito, que acompanhou este trabalho desde o seu início, sempre com contribuições valiosas, de extrema relevância e principalmente pela defesa que faz pela Educação Infantil, com muito conhecimento e muita competência. Foi um imenso prazer tê-la em minhas bancas, assistir às suas aulas e participar de um grupo de pesquisa o qual coordenava. Admiro o respeito e a amizade que tem pela Prof^ª Dr^ª Fátima Aparecida Dias Gomes Marin.

À Prof^ª Dr^ª Elieuzza Aparecida de Lima, a quem tive uma alegria imensa de conhecer, pela leitura criteriosa do trabalho, pelas valiosas contribuições durante o momento de

qualificação e por abrir os meus olhos para questões de fundamental importância, sempre com uma educação e gentileza admirável.

Às doutorandas Marisa Vicente e Cláudia Piffer, arguidoras da banca do Seminário de Pesquisa, pelas pontuações importantes ao projeto.

Às amigas Keila, Roberta, Marilene, Mara, Lúcia, Tati e Neiva, pelas idas e vindas à UNESP, pelas participações em congressos, pelas viagens prazerosas, pelas conversas intermináveis e grandes risadas.

Às queridas amigas Keila e Roberta, que estiveram constantemente ao meu lado, esclarecendo minhas dúvidas, me encorajando e mostrando que eu seria capaz. Obrigada pelas palavras carinhosas de incentivo, pelas orações e pela demonstração constante de afeto e amizade verdadeira. Com vocês, a concretização desta etapa da minha vida foi ainda melhor.

À companheira de mestrado, Marilene, que vivenciou comigo cada etapa, pelas viagens, conversas, participações nas disciplinas e congressos, realizações de trabalhos, leituras do projeto de pesquisa e pelo cuidado que sempre demonstrou por mim e pela minha Helena, durante todas as situações.

Àquela que tenho um prazer imenso por chamá-la de minha amiga, Raquel, por ser esse exemplo de docilidade e dedicação, que nunca mediu esforços em contribuir, me acalmando com suas palavras, nos momentos mais difíceis desta trajetória, torcendo por mim e me ajudando de maneira grandiosa. Fico muito feliz por saber que você também está a um passo de atingir esse objetivo.

Raquel, Camila e Marina – sou grata por ter conhecido vocês e por preservarmos até hoje uma amizade que perpassa todas as dificuldades do dia a dia. Com vocês, aprendi que estar ao lado não é necessariamente estar sempre perto.

Àquela por quem possuo respeito e admiração, Ana Cláudia Vasconcelos, por ser uma das grandes incentivadoras desta conquista, pela leitura e sugestões ao meu projeto de pesquisa e por acreditar em mim, oportunizando-me grandes desafios pessoais e profissionais.

À prezada diretoria, Ana, Márcia, Solange e Raquel, pelas reuniões que me fortaleciam, amigas de todas as horas.

À professora Lia Mara, que fez a diferença na minha graduação e me apresentou a carreira acadêmica: hoje tenho o prazer de ser sua companheira de trabalho.

À equipe de orientação pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e também grandes amigas, Roberta, Deise e Marina, por estarem sempre prontas a responder às minhas perguntas, na fase de conclusão da minha Dissertação, sempre solícitas e companheiras. Saibam que admiro o trabalho de vocês.

À doutoranda Sílvia Rodrigues, por demonstrar atenção e zelo ao meu projeto de pesquisa e por sempre me enviar textos pertinentes ao tema investigado.

À minha coordenadora pedagógica, Gilda, pela sua mansidão e sabedoria, que não hesitou em me ajudar quando eu mais precisei, contribuindo para que os momentos finais desta pesquisa fossem menos árduos.

À querida amiga de uma vida inteira, Mili, pelas palavras sinceras e sábias, pela amizade verdadeira e pelo empenho que teve em providenciar a tradução do meu resumo para a língua inglesa.

Às quatro diretoras que iniciaram a implantação da proposta “Fazer em Cantos”, nas escolas do sistema municipal de Araçatuba, por acreditarem em uma mudança e, principalmente, pelo respeito que possuem pelas crianças.

Às gestoras, as quais abriram as portas das escolas para que eu realizasse a minha pesquisa, permitindo a produção dos dados, sempre dispostas a ajudar e com um respeito e cuidado por mim incontestáveis.

Às professoras participantes desta pesquisa, que aceitaram cooperar com este importante momento da minha carreira, tornando-me parte do cotidiano escolar e me fazendo perceber todo o empenho e dedicação que dispensam a todas as crianças

A todos os que foram e são meus alunos, por me fazerem crescer com suas especificidades. Obrigada por me ensinarem diariamente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP que conheci por meio das disciplinas obrigatórias e eventos acadêmicos, por todos os conhecimentos compartilhados.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, pela paciência e disponibilidade em esclarecer todas as minhas dúvidas.

À Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, pela atribuição da Bolsa Mestrado e autorização para realização da pesquisa nas unidades de Educação Infantil desse sistema municipal de ensino.

A todos aqueles que, de alguma forma, compartilharam desta investigação, direta ou indiretamente, pois foram tantas pessoas, que tenho receio de não citar alguém, mas que tenho a certeza de que torcem por mim, meu MUITO OBRIGADA!

*Há um tempo em que é
preciso abandonar as roupas
usadas, que já têm a forma
do nosso corpo, e esquecer
os nossos caminhos, que nos
levam sempre aos mesmos
lugares. É o tempo da
travessia: e, se não
ousarmos fazê-la, teremos
ficado, para sempre, à
margem de nós mesmos.*

Fernando Pessoa

Resumo

A pesquisa intitulada “A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta “Fazer em cantos” está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCT/ UNESP, campus de Presidente Prudente/SP, especificamente na linha Infância e Educação. Seu objeto de pesquisa refere-se ao espaço escolar. Tem por objetivo geral investigar como a organização dos espaços da sala de referência da turma retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores. Os profissionais apresentam dilemas e experiências significativas, no que diz respeito à organização do espaço, os quais merecem investigação, no sentido de qualificar o atendimento às crianças. O nosso estudo parte da consideração do espaço como um elemento curricular, da relevância da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil, que atenda às necessidades das crianças e favoreça a sua ação exploradora, problematizando algumas questões: Como os espaços das instituições de Educação Infantil são organizados? Quais as intencionalidades educativas dos professores na organização dos espaços e disposição dos materiais? O trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, dentro de uma abordagem qualitativa. Foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, com destaque para os cantos de aprendizagem, assim como se procedeu à análise documental de publicações oficiais do Ministério da Educação que versam sobre o tema. O referencial teórico está fundamentado nas obras de autores brasileiros: Barbosa (2001), Horn (2001 e 2004), Campos (2009), Guimarães (2009), Kramer (2009), Faria (2009) e Carvalho e Rubiano (2010), e de autores que abordam a organização dos espaços em outros países, como Frago e Escolano (1998), Forneiro (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Zabalza (1998) e Blanc e Lesann (2012). A pesquisa empírica ocorreu em duas escolas públicas de Educação Infantil, localizadas no município de Araçatuba, São Paulo, que implantaram a proposta “Fazer em Cantos”, tendo como sujeitos quatro professoras que atuavam em salas com crianças de quatro a cinco anos. Os dados foram coletados, a partir da observação de campo sem intervenção, com registro, quanto à organização e utilização dos espaços; de fotografias dos espaços das salas de aula, sem a presença das crianças; e de entrevistas individuais, semiestruturadas, com os professores. Os resultados alcançados apontam, como implicações educacionais, a necessidade de aprofundar os estudos oferecidos aos professores, no que se refere ao tema investigado, bem como propor momentos em que os professores possam apresentar suas incertezas e angústias, trocando experiências e aprimorando suas práticas. Os espaços necessitam de um olhar mais sensível, tanto no que se refere à estrutura física oferecida como à propositura dos cantos e materiais disponíveis, fatores esses que precisam de um envolvimento entre professor, gestor e sistema municipal de ensino. As práticas das professoras demonstram, em sua maioria, uma busca pelo aprimoramento, tendo em vista as necessidades das crianças atendidas, bem como o respeito às suas manifestações. Porém, merece atenção especial a importância outorgada ao espaço e ao momento em que as crianças o exploram.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Organização dos espaços. Prática pedagógica. Fazer em Cantos.

Abstract

The research entitled “The organization of Spaces in Children’s Education: educational possibilities in the proposal “Doing in corners” is connected to the Post Graduation Program in Education” at the Sciences and Technology of the State University “Julio de Mesquita Filho” FCT / UNESP, in Presidente Prudente, São Paulo State, specifically for Childhood and Education. The goal of the research is school space. It has the general goal of investigating how the organization of classroom spaces shows the educational goals, actions, success and the difficulties of teachers. Professionals show dilemma and significant experiences, regarding space organization, which deserve investigation, in the sense of qualifying the help for the children. Our study starts from the consideration of space as a curricular element, of the importance of space organization of the children Educational Institutions, that meet the necessities of the children and favor their exploring action problematizing some questions: How are organized the spaces of the Childhood Education Spaces? What are the educational goals of teachers in the space organizations and display of materials? The project is characterized as a study case, in a qualitative approach. A bibliographic research about space organization in Children Education was performed highlighting learning corners, as well as the analysis of documents of official publication by the Education Department talking about the topic. The theory referential is fundamented in books by Brazilian authors. Barbosa (2011) Hom (2011 e 2004), Campos (2005), Guimarães (2009) Krammer (2009), Faria (2009) e Carvalho e Rubiano (2010) and authors that approach corner organizations in other countries, like Frago and Escolano (1998), Forneiro (1998), Edwards Gandini and Forman (1999), Zabalza (1998) and Blana and Lesann (2012). The empirical research occurred in two State Children Education Schools, located in Araçatuba, SP, that implanted the proposal “Doing in corners”, having four teachers involved that acted in classrooms with children aged between four and five. Data was collected, departing from field observation with no interference, having registered, organization and space utilization, pictures of classrooms spaces, without the presence of children; and semistructured individual interviews with the teachers. Results show as educational implications, the necessity of deepening the studies offered to the teachers, regarding the studied issue, as well as propose moments when the teachers can show their uncertainties and anguish, exchanging experiences and improving its practices. The spaces need a more sensible look regarding the offered physical structure as well as the available corners and material, facts that need an involvement among teacher, administrator and municipal education. The practices of the teachers show, in most, a search for improvement, having in mind the needs of the children as well as respect to their manifestations. But, it is necessary a special attention to the importance given to the space when the children explore.

Keywords: Education; Children Education; Space Organization; Educational Practice; Doing in Corners.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisas em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FCT/UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”

GAE - Grupo Ambiente-Educação

GT - Grupo de Trabalho

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SEB - Secretaria de Educação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A.....	101
Figura 2 – Sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A.....	102
Figura 3 – Sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B.....	103
Figura 4 – Sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B.....	103
Figura 5 – Sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A.....	104
Figura 6 – Sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A.....	105
Figura 7 – Sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B.....	106
Figura 8 – Sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B.....	107
Figura 9 – Cartazes e decoração, sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A.....	109
Figura 10 – Cartazes e decoração, sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A.....	110
Figura 11 - Cartazes e decoração, sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B.....	110
Figura 12 – Cartazes e decoração, sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B.....	110
Figura 13 – Sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B.....	112
Figura 14 – Sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B.....	112
Figura 15 – Sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A.....	128
Figura 16 – Sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A.....	129
Figura 17 – Sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B.....	130
Figura 18 – Sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B.....	131
Figura 19 – Salas de referência da turma, professoras Júlia (instituição A) e Edna (instituição B).....	133
Figura 20 – Sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A.....	147
Figura 21 – Sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A.....	149

Figura 22 – Sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B.....150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ASPECTOS DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: percursos e aprendizados	25
1.1 Proposta “Fazer em Cantos”: implantação e formação profissional	25
1.2 Caracterização da pesquisa.....	31
1.3 Revisão bibliográfica e análise documental.....	34
1.4 Pesquisa de campo.....	40
2 O ESPAÇO COMO ELEMENTO CURRICULAR	49
2.1 Cantos na sala de referência da turma	65
3 ASPECTOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	86
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS: em foco a Proposta “Fazer em Cantos”	99
4.1 Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas.....	100
4.2 Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática.....	115
4.3 Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes.....	127
4.4 Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	167

Introdução

Este estudo originou-se das inquietações suscitadas pelo meu¹ envolvimento na prática docente, despertando o interesse quanto à organização dos espaços na Educação Infantil² e às intencionalidades³ educativas, implícitas e explícitas, nessa organização.

O foco principal desta investigação é o espaço, sobretudo as intencionalidades educativas que fundamentam a organização do espaço das salas de referência da turma⁴ das instituições de Educação Infantil. Parti do pressuposto de que há dificuldades que precisam ser superadas na Educação Infantil, e um dos aspectos evidentes refere-se à organização dos espaços.

É importante evidenciar que compreendo por intencionalidade educativa o fazer intelectual do professor, o qual exige planejamento, reflexão e avaliação da própria prática.

Os profissionais apresentam incertezas, dilemas, bem como experiências significativas, no que diz respeito à organização do espaço que merecem investigação, no sentido de qualificar o atendimento das crianças. É fundamental que o espaço satisfaça as necessidades das crianças e favoreça a sua ação exploradora.

Com esse propósito, apresento meu estudo intitulado *A organização dos espaços na Educação Infantil: possibilidades educativas na proposta “Fazer em Cantos”*, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Infância e Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente/SP.

¹ Na introdução, utilizo a primeira pessoa do singular, por relatar minha experiência e trajetória que culminaram nesta pesquisa. A partir do Capítulo 1, emprego a 1ª pessoa do plural, por acreditar que este trabalho reflete uma parceria entre orientanda e orientadora.

² Optamos por utilizar letras iniciais maiúsculas, sempre que nos reportarmos à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Básica, com o objetivo garantir a defesa pela Educação Básica.

³ Importante ressaltar que a intenção existe em qualquer ação. Nas nossas escolhas e ações, há sempre uma intencionalidade.

⁴ Adotamos a terminologia “sala de referência da turma”, em vez de “sala de aula”, com base em sugestões feitas pela Professora Doutora Elieuzza Aparecida Lima, durante a qualificação deste trabalho. Pensamos que é possível realizar atividades educativas nos diversos espaços da instituição e não somente dentro das salas, pois esse não é o único espaço para o desenvolvimento infantil. Tratamos especificamente do espaço das salas de referência da turma, sem a pretensão de excluir a importância dos demais espaços das instituições, como pátio, parque, banheiros, refeitório, entre outros, porque consideramos todos como educadores e essenciais para o desenvolvimento da criança. Torna-se importante destacar que mantivemos o termo “sala de aula”, quando citado pelos autores que empregamos na fundamentação teórica.

O meu interesse pelo magistério não surgiu de imediato, mas mediante experiências e situações vividas no decorrer da minha trajetória no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, no período de 2000 a 2004. Durante os estágios de docência, eu me envolvi com as crianças e com os professores e pude vivenciar momentos que me marcaram e que foram determinantes na minha escolha profissional.

Em 2003, ainda frequentando o CEFAM em período integral, ingressei no curso de Graduação em Pedagogia, no Centro Universitário Toledo⁵, em Araçatuba (SP).

Após a conclusão do magistério, comecei a lecionar na Educação Infantil, em escolas particulares, identificando-me com tal etapa da Educação Básica. Com essa experiência e tendo contato com crianças e profissionais que me marcaram positivamente, compreendi que realmente havia feito a opção a qual atendia aos meus anseios – atuar na Educação Infantil.

Vivenciei situações ricas de aprendizado e trocas de experiências, participei de momentos de formação que foram significativos para o meu aprimoramento profissional e possibilitaram reflexões e redirecionamentos de muitas práticas adotadas.

No contexto dessas formações e estudos, deparei-me com a temática da organização dos espaços na Educação Infantil, o que me causou inquietações, pois não havia pensado anteriormente como a organização dos espaços interfere diretamente nas aprendizagens e como as intencionalidades educativas estão relacionadas à maneira como os espaços são organizados.

Tendo o interesse de atuar na rede pública de ensino, prestei concursos na área e com a aprovação, ingressei, em 2006, no sistema público municipal de ensino de Araçatuba (SP).

Ao atuar na rede particular de ensino e no sistema público municipal, tive a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras, as quais favoreceram o meu crescimento pessoal e profissional.

Por intermédio dessas vivências, surgiam questionamentos quanto à maneira como os espaços das instituições de Educação Infantil eram organizados.

Tive a oportunidade de conhecer todas as instituições de Educação Infantil desse município, visto que, desde 2009, o meu envolvimento com o sistema passou a ser

⁵ Na época em questão, a instituição recebia o nome de Faculdades Integradas Toledo.

atuando na Secretaria Municipal de Educação (SME). As minhas inquietações intensificaram-se, porque constatei que a maioria das instituições do município não contemplava uma proposta diferenciada quanto à organização dos espaços.

Ao adentrar nas instituições, verifiquei espaços semelhantes, com as mesmas pinturas decorativas nas paredes, salas de referência da turma compostas por mesas e cadeiras, lousa, varal com saquinhos de atividades das crianças, armários para guardar materiais escolares e pedagógicos, com acesso restrito aos adultos e, em alguns casos, prateleira no fundo da sala com brinquedos e estante com alguns livros disponíveis às crianças.

A partir dessa constatação, busquei em referenciais teóricos caminhos que evidenciassem a importância de garantir a qualidade dos espaços planejados para o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos de idade e que revelassem um olhar sensível e atento para essas organizações.

O que me intrigava era o fato de alguns profissionais não atribuírem significado educacional aos espaços escolares e não utilizá-los como aliados, no processo educativo, acreditando que proporcionar um ambiente onde as crianças tenham oportunidade de fazer escolhas, gerenciar momentos de aprendizagem e atuar de maneira autônoma – sendo, assim, protagonistas na construção de seu conhecimento – promoveria a desordem e perda da autoridade do adulto.

Tais considerações me permitiram repensar o motivo pelo qual os espaços, principalmente as salas de referência da turma das instituições de Educação Infantil, ainda são marcados pelo disciplinamento das crianças, impedindo relacionamentos entre crianças-crianças e até mesmo entre crianças-adultos, além de existir espaços que não consideram as crianças como sujeitos de direitos, não possibilitam a noção de pertencimento, acolhimento e sensação de segurança, devido ao seu mobiliário, decoração e disposição dos materiais. Paredes que não revelam as “marcas” dos sujeitos envolvidos no contexto, materiais que não estão ao alcance das crianças e brinquedos que são oferecidos e logo guardados, de preferência em locais altos e em armários fechados.

Encontrei, portanto, a necessidade da pesquisa apresentada, tendo como foco a organização dos espaços da sala de referência da turma e como essa organização retrata as intencionalidades educativas.

É pertinente ressaltar que, em busca de um rigor científico para a pesquisa, foi possível me distanciar da função de chefe de divisão de Educação Infantil exercida na Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de obter um olhar diferente e que, para isso, exige distanciamento. Atualmente, trabalho como professora de Educação Básica I, atuando em uma instituição de Educação Infantil desse Sistema Municipal de Educação.

A história da construção da Educação Infantil, no Brasil, percorreu muitos caminhos repletos de tensões e lutas sociais intensas, para se concretizar em suas especificidades. Há necessidade de superar obstáculos e ressignificar concepções e práticas, pois dilemas no que se refere à finalidade dessa primeira etapa da Educação Básica ainda são discutidos. Pesquisas enfatizam a importância de consensos a serem (re)vistos e (re)pensados, incorporando os novos conhecimentos produzidos sobre esse nível de ensino. É preciso rever concepções e dialogar com as dificuldades e os avanços, garantindo às crianças uma Educação Infantil de qualidade, a qual as respeite como sujeitos de direitos.

Segundo Angotti (2010, p. 15), “[...] o debate sobre esta temática pretende oferecer maior visibilidade e clareza para que a sociedade possa rever seu entendimento baseado em senso comum, superar antigos conceitos e consolidar esta etapa pertencente ao sistema educacional”.

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), todas as crianças são consideradas como sujeitos de direitos, no que concerne à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

A partir desse marco, diversos movimentos sociais, pesquisadores e profissionais da educação iniciaram seu enfoque nas especificidades e necessidades das crianças de até 5 anos de idade, tomando-as, conforme Kramer (1999), “[...] sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura”.

Angotti (2010, p. 17) também demonstra a preocupação com os “elementos da história do atendimento à infância” e salienta que

[...] precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados, para que se possa elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favoreçam a inserção da criança na sociedade à qual pertence, sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sociopolítico-histórico-culturais que sustentam as bases do sujeito, protagonista da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora

de diálogos abertos com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade.

A Educação Infantil passa a ser um dever do Estado e um direito da criança, como proposto pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), Lei n. 8069, de julho de 1990 (BRASIL, 1990) e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei n. 9394, promulgada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A Resolução CNE/CEB 5/2009, que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, destaca:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b).

Entretanto, mesmo diante do ordenamento legal, do referencial pedagógico preconizado pelo governo federal e pelos próprios sistemas municipais de educação, das pesquisas na área da Educação Infantil, dos debates e das reflexões acerca da importância dessa etapa da Educação Básica, a realidade encontrada, de acordo com as pesquisas de Horn (2003) e Guimarães (2008), ainda retrata uma fragilidade no atendimento às crianças.

Há dificuldades em relação à formação dos professores, à proposta pedagógica, à estrutura física e aos recursos materiais, as quais precisam ser superadas na Educação Infantil; um dos aspectos evidentes se relaciona à organização dos espaços, o que impulsionou o meu interesse por esta investigação.

No Brasil, encontrei estudos sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, nas obras de Barbosa (2001), Horn (2001 e 2004), Campos (2009), Guimarães (2009), Kramer (2009), Faria (2009), Carvalho e Rubiano (2010) e Oliveira (2011).

Esses autores têm como foco de discussão a relevância da organização dos espaços, na Educação Infantil, para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, apresentando possibilidades de organização que favoreçam a aprendizagem.

Esta investigação contou igualmente com o embasamento de autores que estudam a organização dos espaços em outros países, como Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Zabalza (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Blanc e Lesann (2012).

Tais autores evidenciam que o espaço não é somente um pano de fundo das aprendizagens, mas interfere diretamente nelas, portanto, deve ser pensado e planejado atendendo às especificidades infantis.

Diversas angústias e o interesse pelo aprofundamento teórico impulsionaram-me a realizar esta investigação, problematizando algumas questões: Como os espaços das instituições de Educação Infantil são organizados? Quais as intencionalidades educativas dos professores, na organização dos espaços e disposição dos materiais?

A pesquisa tem por objetivo geral investigar como a organização dos espaços da sala de referência da turma retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores; são seus objetivos específicos analisar a relevância da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, especialmente a estruturação das salas de referência da turma em cantos⁶; identificar os critérios empregados pelo professor na organização dos espaços; investigar as relações existentes entre a organização dos espaços na Educação Infantil e as intencionalidades educativas dos professores, expressando a riqueza, a complexidade e o movimento do que for observado, ouvido e registrado na pesquisa.

A hipótese da pesquisa parte do princípio de que determinadas mudanças na organização dos espaços das salas de referência das turmas podem ocasionar o enriquecimento das práticas. Contudo, os profissionais apresentam dificuldades, incertezas, bem como acertos, os quais merecem investigação, no sentido de qualificar o atendimento das crianças.

A abordagem desta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Contou com a revisão bibliográfica sobre a organização dos espaços na Educação Infantil e também

⁶ Corroboramos a ideia apresentada por Horn (2003) sobre cantos; essa autora destaca que canto é a denominação dada a um espaço nas salas de aula das Instituições de Educação Infantil com diversas temáticas, tais como da boneca, da biblioteca, do escritório.

com a análise documental de publicações oficiais do MEC e da Proposta “Fazer em Cantos”.

A investigação foi realizada, em duas instituições do município de Araçatuba, situado a oeste do Estado de São Paulo, tendo como sujeitos quatro professoras da Educação Infantil. O critério para seleção dos sujeitos foi de professores que atuavam com crianças de 04 e 05 anos e que lecionavam nas instituições, desde o ano de 2010, período este em que foi implantado o projeto⁷ “Fazer em Cantos”.

A modalidade de pesquisa enquadra-se como um Estudo de Caso e teve como instrumentos: observação de campo sem intervenção, com registro, quanto à organização e utilização dos espaços das duas instituições escolhidas; fotografias dos espaços das salas de referência da turma, sem a presença das crianças, e entrevistas individuais semiestruturadas com quatro professores.

Essa proposta, chamada de “Fazer em Cantos”, foi implantada em quatro instituições de Educação Infantil, pela equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba (SP), juntamente com a equipe gestora e docente. Na proposta em questão, o espaço é considerado como mais um elemento educador, em conformidade com as especificidades da criança. Os espaços das salas de referência da turma foram organizados em cantos de aprendizagem⁸, de acordo com as necessidades da faixa etária, com o auxílio das crianças, pais e comunidade escolar. Os espaços externos (pátio, refeitório, banheiros e parque) foram organizados de maneira que evidenciassem as identidades de crianças, professores, funcionários, equipe gestora e comunidade, com cartazes feitos pelas crianças, fotografias das crianças e funcionários, espelhos, móveis e objetos confeccionados por crianças e professores.

Nesse contexto, após cinco anos⁹ de implantação da proposta, pretendo analisar essa experiência, abordando as dificuldades, as conquistas, as intencionalidades educativas e as expectativas dos profissionais envolvidos.

⁷ Inicialmente, foi intitulado como Projeto, mas, após a aprovação do Conselho Municipal de Educação, passou a ser considerada uma Proposta Pedagógica.

⁸ A definição que o documento orientador da proposta “Fazer em Cantos” apresenta para cantos de aprendizagem é: espaços estruturados para proporcionar a realização de diversas atividades em um único espaço, com materiais diversos, apropriados à faixa etária da criança. Os cantos ou áreas de atividades mais frequentes costumam ser aqueles destinados ao jogo simbólico (canto da casa, cabeleireiro e fantasias, construções, carros etc.).

⁹ A proposta completa cinco anos de implantação no ano vigente (2015), porém, é importante destacar que a pesquisa de campo foi realizada no ano de 2014.

As primeiras etapas da investigação consistiram na concretização de pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais discorrem sobre a temática organização dos espaços na Educação Infantil, juntamente com a análise documental de publicações oficiais do Ministério da Educação que versam sobre o espaço escolar, com o objetivo de ter maior clareza sobre o assunto da pesquisa.

Após o aprofundamento teórico possibilitado pela pesquisa bibliográfica e a análise documental, dei início à produção de dados. Para tanto, fiz a observação sem intervenção e com registro, a fotografia dos espaços, sem a presença das crianças, e as entrevistas individuais semiestruturadas com as professoras. A coleta de dados ocorreu no ano de 2014, nos meses de março e abril, e as entrevistas foram realizadas em maio do mesmo ano.

Nesse contexto gerador, justifica-se a propositura dos capítulos descritos a seguir.

No Capítulo 1, é apresentada a Proposta “Fazer em Cantos” do Município de Araçatuba (SP). É feita a caracterização da pesquisa, destacada a abordagem metodológica, contendo o tipo de estudo, procedimentos e técnicas de pesquisa escolhidas. Explicito ainda a revisão bibliográfica e a análise documental realizada. O capítulo é finalizado com a explanação sobre a pesquisa de campo, a caracterização do universo pesquisado e o perfil dos sujeitos envolvidos na investigação.

No Capítulo 2, são enfatizadas a relevância do espaço como elemento curricular e a importância da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento da criança. Apresento o referencial teórico sobre a questão do espaço escolar e suas possibilidades para contribuir com as aprendizagens infantis. Também discuto a organização do espaço da sala de referência da turma em cantos como uma estratégia para que a criança se aproprie do espaço, contribuindo com o seu desenvolvimento e aprendizagem e permitindo maior autonomia e interações entre crianças e adultos e entre as crianças.

No Capítulo 3, esboço um panorama dos documentos oficiais - *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006); *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006); *Critérios para um*

Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009a); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009b) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009c), com a intenção de abordar o que os documentos oficiais trazem sobre o espaço escolar e sua organização, nas instituições de Educação Infantil.

No Capítulo 4, os dados das entrevistas, observação e fotografias são expostos e analisados, cotejados com o aporte teórico escolhido para esta investigação. A partir dos dados obtidos, foi possível estabelecer quatro categorias de análise: “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas”, “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”, “Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes” e “Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças”.

Nas Considerações Finais, são explicitadas algumas reflexões acerca do estudo realizado. Nesse momento, são retomados os objetivos da pesquisa, os estudos feitos, os resultados obtidos, com apontamentos sobre a relevância do trabalho. Trata-se de uma pesquisa com professores de uma realidade específica do sistema municipal de Araçatuba, interior do Estado de São Paulo, mas se almeja que a análise dos dados pesquisados sirva como fonte de consulta e reflexão para os demais profissionais que atuam na Educação Infantil.

Por conseguinte, a investigação empenha-se para descobrir e exhibir a influência que o espaço físico exerce no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, bem como os acertos e dificuldades dos professores nas proposituras dos espaços. Repensar sobre a maneira como os espaços das salas de referência da turma são organizados torna-se papel fundamental na prática docente, sobretudo no que concerne às instituições de Educação Infantil.

Capítulo 1 - Aspectos da metodologia de investigação: percursos e aprendizados

Este capítulo tem a finalidade de elucidar o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento da pesquisa, alinhado aos objetivos pretendidos. São explicitados o tipo de pesquisa, as fontes de informação, os instrumentos e as técnicas de coleta e análise de dados. É realizada a contextualização do universo pesquisado e apresentado o perfil dos sujeitos envolvidos na investigação.

O capítulo aborda as escolhas e percursos metodológicos. É exposta a proposta "Fazer em Cantos", caracterizada a pesquisa e explicitadas as etapas de revisão bibliográfica, de análise documental e da pesquisa de campo.

1.1 Proposta “Fazer em Cantos”: implantação e formação profissional

A pesquisa¹⁰ ocorreu no município de Araçatuba, situado a noroeste do Estado de São Paulo. O município conta aproximadamente com 190 mil habitantes. Atualmente, Araçatuba possui um sistema municipal de educação com 32 instituições de Educação Infantil, 24 de Ensino Fundamental e 04, situadas na zona rural, que atendem tanto à Educação Infantil como ao Ensino Fundamental, totalizando 60 instituições que recebem cerca de 14 mil alunos, com idade a partir de quatro meses aos dez anos.

A implantação da proposta "Fazer em Cantos" no município, ocorreu em 2010, através de estudos, reflexões e trocas de experiências entre os profissionais de quatro instituições de Educação Infantil. Nessas instituições, os espaços das salas de referência da turma foram organizados em cantos, de acordo com as necessidades e especificidades da faixa etária, com o auxílio das crianças, pais e comunidade escolar.

¹⁰ Cumpre ressaltar que os resultados desta pesquisa asseguram os aspectos éticos propostos na Resolução do CNS 466/12, ressaltando o direito de privacidade, mediante o uso de nomes fictícios para os sujeitos e siglas para as instituições.

Atualmente, quatorze instituições de Educação Infantil participam da proposta.

O nome dessa proposta foi escolhido, no início de 2010, pelos profissionais das quatro instituições. O gestor de cada instituição fez um levantamento de sugestões entre seus profissionais e, em reunião com a equipe da Secretaria, houve uma eleição. O nome "Fazer em Cantos" foi escolhido por dar o duplo entendimento de “fazer em cantos” e “fazer encantos”, porque se compreende a necessidade de garantir o encantamento na Educação Infantil, dentro de uma proposta na qual os espaços são pensados para a criança.

Inicialmente, os profissionais envolvidos tiveram a oportunidade de vivenciar uma formação com uma professora que teve uma rica experiência nas escolas de Reggio Emilia. A formação ocorreu em uma das instituições, com o objetivo de vivenciarem situações práticas de reorganização dos espaços, mediante a estrutura física existente. No início do ano de 2010, a equipe das quatro instituições que iniciaram a proposta "Fazer em Cantos" apresentaram sugestões de reorganização dos espaços.

Quanto ao objetivo principal da proposta "Fazer em Cantos", o documento destaca:

[...] é criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, sendo permeado por outros objetivos que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. (ARAÇATUBA, 2010, p. 06).

Os demais objetivos são:

- Repensar a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil.
- Valorizar os momentos de planejamento e de estudos em grupo.
- Resgatar a participação da família no ambiente escolar.
- Priorizar o trabalho com projetos de maneira contextualizada e significativa.
- Priorizar a organização dos espaços de maneira diferenciada, possibilitando a integração dos alunos, por meio de grupos heterogêneos, desenvolvendo o respeito, a solidariedade e a autonomia, com materiais de fácil acesso às crianças e com atividades realizadas pelas crianças e expostas por toda a escola, valorizando desta maneira o trabalho feito por elas e a estética do ambiente escolar.
- Valorizar o reaproveitamento de materiais, realizando atividades que visam o desenvolvimento sustentável.
- Repensar os conteúdos e as respectivas práticas pedagógicas, intensificando o trabalho com a arte, a música e o movimento.
- Intensificar os registros (relatórios descritivos, portfólios e álbuns) que possibilitam observar o desenvolvimento das crianças e as

conquistas adquiridas durante o ano letivo, contribuindo para detectar as dificuldades de cada uma e intervir pontualmente.

- Organizar momentos de interação entre crianças de diferentes faixas etárias, com atividades planejadas e orientadas, como também, atividades livres, porém, com a observação constante. (ARAÇATUBA, 2010, p. 06-07).

Nesse contexto, o espaço é tido como mais um elemento educador, em conformidade com as especificidades da criança pequena. A criança é concebida como um ser competente, ativo e crítico para tomar decisões e realizar suas escolhas.

A proposta pedagógica em questão tem como princípios norteadores a autonomia e a cooperação, o espaço educador, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade escolar, estando fundamentada nas ideias de Hoffmann (1994), Forneiro (1998), Zabalza (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Perrenoud (2000), Formosinho (2005), Guimarães e Kramer (2009) e Kinney e Wharton (2009). É feita menção aos documentos oficiais do Ministério da Educação: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* e os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

No decorrer do ano de 2010, foi oferecido um grupo de estudos com certificação aos profissionais na Secretaria Municipal de Educação. Os encontros aconteceram semanalmente no período noturno e foram conduzidos pela equipe técnica e pedagógica da Secretaria.

Pela leitura e análise do documento que regulamenta essa proposta pedagógica, foi possível verificar:

A intenção é que o trabalho com esta proposta permita às crianças a escolha e tomada de decisões, proporcionando a relação com o outro e com o objeto em um ambiente de cooperação e compartilhamento de ideias, ações e materiais, permitindo que as crianças sejam cada vez mais capazes de solucionar seus conflitos por meio do diálogo. (ARAÇATUBA, 2010, p. 01).

Ao evidenciar a importância da organização das salas em cantos, o documento enfatiza:

[...] considera-se importante a organização das salas em cantos devido ao fato de proporcionar um momento de aprendizagem à criança e ao professor, pois permite às crianças autonomia na escolha e uma multiplicidade de interações e ao professor possibilita controlar o impulso de dirigir em todos os momentos as situações de aprendizagem. Esta forma de organizar a sala possibilita ao professor

um olhar sensível para as potencialidades e dificuldades das crianças. (ARAÇATUBA, 2010, p. 03).

O documento orientador da proposta “Fazer em Cantos” delinea que é de fundamental importância que o ambiente escolar tenha sua identidade:

[...] que possua as marcas das crianças que ali estão; o mural de entrada, refeitório, corredores e espaços externos necessitam constar desenhos, fotos e materiais confeccionados pelas crianças. Possuir um espaço externo e/ou interno destinado para brincadeiras no momento de chegada das crianças, assim como um espaço para aquelas que permanecem em período integral, torna a escola ainda mais acolhedora e prazerosa. (ARAÇATUBA, 2010, p. 08).

Ressalta-se que o espaço de berçário e as salas de aula foram estruturados em cantos de aprendizagem. Eis a definição que o documento oferece para a terminologia *cantos de aprendizagem*:

[...] espaços estruturados para proporcionar a realização de diversas atividades em um único espaço, com materiais diversos, apropriados à faixa etária da criança. Os cantos ou áreas de atividades mais frequentes costumam ser aqueles destinados ao jogo simbólico (canto da casa, cabeleireiro e fantasias, construções e carros, etc.). (ARAÇATUBA, 2010, p. 08).

A proposta indica que os cantos podem ser organizados com diversos materiais, entre os quais estão móveis, cortinas de contas, CDs, fuxicos, entre outros; espelhos; móveis e painéis na altura das crianças; fotos das crianças; camarim com roupas e acessórios para fantasias; blocos de construção, livros e brinquedos apropriados à faixa etária e objetos de vida prática, oportunizando o jogo simbólico e a linguagem do faz-de-conta.

Em relação ao tempo da rotina destinado aos cantos, o documento esclarece:

[...] entre 30 a 50 minutos, equilibrando com o tempo destinado à roda de conversa, roda de história e música, momento para realizar as atividades dos projetos e as permanentes. (ARAÇATUBA, 2010, p. 09).

Os espaços externos (pátio, refeitório, banheiros e parque) foram organizados com a intencionalidade educativa de marcar as identidades de crianças, professores, funcionários, equipe gestora e comunidade. Além dos espaços, foram concretizadas ações que envolveram a família, no contexto educacional, como a confecção da mascote de cada sala, que criou uma identidade para o grupo e aproximou a família da escola.

A intenção era tornar os espaços atrativos, convidativos, provocativos, com marcas e identidade das crianças. Foi sugerida a utilização de elementos que aguçam os sentidos – tato, olfato, visão – e que convidem ao movimento, ao conhecer novas possibilidades de manipulação.

No que concerne à participação da comunidade escolar, o documento sublinha que o envolvimento com a família proporciona a valorização da identidade da comunidade escolar, adequando as práticas pedagógicas às necessidades reveladas pela família.

Houve visitação da equipe técnica e pedagógica às instituições, durante o período de trabalho com as crianças, para observação da prática e diálogos com os profissionais; também ocorreu a participação da equipe da Secretaria Municipal de Educação, nas reuniões de pais, para esclarecimento da proposta e acompanhamento.

Em relação às possibilidades que essa organização pode oferecer à criança e quanto à postura do professor, o documento versa:

No momento destinado aos cantos de atividades é imprescindível que a criança possa circular pelos diversos cantos ou escolher alguns deles para ficar. Neste momento é interessante que o professor reserve seu tempo para desenvolver a escuta sempre com um olhar atento, fazendo anotações de fatos e falas relevantes, ao jogo simbólico desenvolvido pela criança.

Espera-se que desta forma as crianças tenham a possibilidade de manifestar suas preferências e serem capazes de escolher, mas para isso dependem da mediação do adulto, da organização da rotina e da disposição do ambiente (ARAÇATUBA, 2010, p. 09).

No início de 2011, o que até então era considerado um projeto passou a ser uma proposta pedagógica, com a aprovação do Conselho Municipal de Educação. A experiência foi ampliada para mais sete instituições, totalizando onze. O processo de formação passou por modificações, devido ao grande número de profissionais envolvidos.

Os encontros começaram a ser mensais, cada um deles realizado em uma instituição que já havia adotado a proposta, com o objetivo de proporcionar a troca de experiências dos profissionais com respeito aos cantos elaborados em cada sala de referência da turma e às intervenções feitas nos diversos espaços da instituição.

A formação era destinada somente à equipe gestora (coordenadores e diretores), os quais tinham o papel de oferecer, dentro das instituições em que atuavam, grupos de

estudos para os demais profissionais, tornando-se multiplicadores. Os cursos foram implementados no período noturno e tiveram certificação, sendo opcional a participação dos professores. Uma HTPC mensal tinha como pauta os princípios norteadores da proposta. Dessa forma, foram oferecidas oportunidades para que todos os interessados pudessem conhecer a proposta, haja vista que a HTPC é um horário obrigatório de trabalho para todos os professores.

Os gestores tiveram o cuidado de proporcionar diversas dinâmicas, levando para o grupo de estudos textos que permitiram aos envolvidos aprofundar os seus conhecimentos sobre os princípios norteadores da proposta, os quais haviam sido estudados em HTPC, além de proporcionar atividades em grupo e situações práticas, com o intuito de o profissional que havia aderido ao grupo de estudo não vivenciasse o mesmo conteúdo estudado em HTPC.

Dessa maneira, as formações referentes à proposta “Fazer em Cantos” deixaram de ser centralizadas na Secretaria Municipal de Educação e passaram a acontecer dentro das instituições, tendo os gestores como formadores.

É ressaltado que, para um enriquecimento constante da prática docente, faz-se necessária a busca pelo conhecimento e a reflexão sobre as ações planejadas, redirecionando o percurso metodológico. Essa ação se dá por meio de estudos e pesquisas contínuas.

Em 2012, os estudos dos princípios norteadores da proposta "Fazer em Cantos" foram intensificados com os profissionais das onze instituições. Em 2013, a proposta foi implantada em mais três, totalizando catorze instituições envolvidas.

No ano de 2014, não houve a adição de novas instituições e todos os gestores tiveram a oportunidade de vivenciar uma formação, composta por quatro encontros, com uma professora doutora em Educação da UNESP de Presidente Prudente (SP). Em 2015, permaneceram as mesmas 14 escolas participantes da proposta “Fazer em Cantos”.

No que tange à avaliação da proposta pedagógica, o documento orientador assinala:

O processo de avaliação desta proposta acontecerá durante todas as etapas de desenvolvimento, analisando os pontos positivos e negativos, e repensando sobre cada um deles, com a participação de todos os profissionais envolvidos.

Todo o processo vivenciado será divulgado para os demais profissionais de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, com a finalidade de implantarmos em outras Unidades Escolares que demonstrarem interesse em aderir a esta proposta, porém, é de interesse da Secretaria Municipal de Educação que todas as Unidades Escolares de Educação Infantil tenham a possibilidade de implantá-lo efetivamente. (ARAÇATUBA, 2010, p. 11).

Nossa pesquisa foi idealizada com o propósito de discutir a organização dos espaços, na Educação Infantil, a partir das possibilidades educativas sublinhadas na proposta "Fazer em Cantos", implantada no município de Araçatuba (SP).

1.2 Caracterização da Pesquisa

O objetivo geral da pesquisa foi investigar, com relação à proposta "Fazer em Cantos", como a organização dos espaços da sala de referência da turma retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: analisar a relevância da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, especialmente a estruturação das salas de referência da turma em cantos; identificar os critérios empregados pelo professor na organização dos espaços; investigar as relações existentes entre a organização dos espaços, na Educação Infantil, e as intencionalidades educativas dos professores, expressando a riqueza, a complexidade e o movimento do que foi observado, ouvido e registrado.

A pesquisa foi efetivada em duas instituições e teve como sujeitos quatro professoras da Educação Infantil, duas de cada instituição. Das quatro instituições que participaram da implantação da proposta "Fazer em Cantos", foram escolhidas duas para realizar a pesquisa, respeitando os seguintes critérios: instituições nas quais existiam professores efetivos que acompanharam a implantação do projeto, desde seu início, que ainda permaneciam em exercício da função e que atuavam com crianças de 4 e 5 anos de idade, no ano de 2014.

A metodologia da investigação está fundamentada nos trabalhos de Lüdke e André (1986), Chizzotti (1991), Triviños (1995), Lopes, Jobim e Souza (2002),

Szymanski (2002), Bardin e Pinheiro (2004), Teixeira (2006), André (2008) e Bardin (2011).

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois, conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Ainda segundo os autores,

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (1986, p.13).

Na investigação, houve o contato direto da pesquisadora com as instituições de Educação Infantil selecionadas para a realização do estudo, a fim de obter a recolha de dados descritivos.

A modalidade de pesquisa enquadra-se como um Estudo de Caso, que, para Chizzotti (1991), é caracterizado por dar um significado mais amplo aos resultados da pesquisa de um caso específico, porque, ao se organizar os dados e fazer uma análise crítica de uma experiência, é possível chegar a resultados valiosos, os quais podem propor transformações na questão em estudo. A pesquisa visa à descoberta, mantendo-se atenta a novos elementos que podem emergir como importantes, de acordo com a perspectiva de Lüdke e André (1986).

A opção por tal abordagem se deve ao fato de ser a mais adequada e com potencial para compreender a complexidade da realidade pesquisada. Em consonância com as ideias de Lüdke e André (1986), com a intenção de retratar a realidade de maneira completa e profunda, optamos por essa modalidade de pesquisa. Assim sendo, usamos uma variedade de fontes de informação, cruzamos os dados, confirmamos ou rejeitamos hipóteses e fizemos descobertas que serão oportunamente descritas e avaliadas, neste trabalho.

Lüdke e André (1986, p. 21) destacam que “[...] o estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve”.

Com o intuito de evidenciar que esta investigação se enquadra como estudo de caso, nós nos apoiaremos nas explicações de Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2008, p. 17), para quem “[...] quatro características são essenciais num estudo de caso qualitativo:

particularidade, descrição, heurística e indução”. Mediante a explicação de cada uma delas, identificamos características concernentes à nossa pesquisa.

A propósito da particularidade, André (2008, p. 17), baseada nos estudos de Merriam (1988), assevera: “O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa”.

A descrição é uma outra característica importante: “[...] o produto final de um estudo de caso é a descrição ‘densa’ do fenômeno em estudo” (ANDRÉ, 2008, p. 18).

Quanto à heurística, André (2008, p. 18) sublinha

[..] que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido.

No que concerne à indução, “[...] significa que, em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva”; para reafirmar isso, a autora alude a Merriam (1988): “Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida caracteriza o estudo de caso qualitativo” (MERRIAN, 1988 apud ANDRÉ, 2008, p. 18).

A fase exploratória da investigação iniciou-se com as inquietações referentes à temática “organização dos espaços na Educação Infantil” e observações do problema delimitado nesta Dissertação de Mestrado, quanto às intencionalidades dos professores, durante a organização dos espaços da sala de referência da turma. Posteriormente, foram definidos os critérios para a seleção das instituições investigadas e dos sujeitos. Foram estabelecidos os primeiros contatos, realizadas as opções relativas aos instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados e elaborados os roteiros de observação e entrevista.

Sobre a fase exploratória, Lüdke e André (1986, p. 22) salientam:

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o

trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação.

Após a fase exploratória, procedemos à recolha sistemática de informações, por meio da observação das salas de aula das instituições selecionadas, das fotografias dos espaços e das entrevistas individuais semiestruturadas com os professores, sendo possível identificar os aspectos mais relevantes do nosso estudo.

Conforme Basse (2003, p. 81-83 apud ANDRÉ, 2008, p. 51), “[...] há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”.

Esses três métodos foram utilizados nesta pesquisa, através da observação, dos registros escritos e fotográficos, das entrevistas semiestruturadas e da análise documental.

1.3 Revisão bibliográfica e análise documental

A pesquisa contou com a revisão bibliográfica e a análise documental de publicações oficiais do MEC, da proposta pedagógica "Fazer em Cantos" e do Projeto Político-Pedagógico das instituições investigadas.

Segundo Caulley (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, pois os documentos constituem uma fonte rica, onde é possível encontrar evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

A revisão bibliográfica foi feita em livros, artigos, teses e dissertações de Pós-Graduação em Educação recomendados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e que discorrem sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, com o objetivo de ter maior clareza sobre o tema da pesquisa e identificar a produção científica e as lacunas existentes nesse campo de investigação.

Essa revisão foi feita por meio de análise dos títulos e leituras dos resumos publicados no Grupo de Trabalho (GT) "Educação de Crianças de 0 a 6 anos", da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPed) e das teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação.

O levantamento das teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação restringiu-se aos trabalhos defendidos no período de 2009 a 2013¹¹.

Quanto aos títulos publicados no Grupo de Trabalho (GT) "Educação de Crianças de 0 a 6 anos", foram lidos 61 títulos, mas somente um trabalho foi selecionado, por ser o único a demonstrar características similares à temática. O trabalho intitulado "Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês" tem como foco a configuração do espaço da creche em um lugar para bebês. Trata-se de uma pesquisa de orientação etnográfica, efetuada em uma instituição pública do sul do Estado de Santa Catarina, no ano de 2009. Os sujeitos da investigação foram 10 bebês e quatro adultos. Esse trabalho defende a importância de um espaço organizado para bebês, evidencia que o espaço educa, expõe ideias e externaliza mensagens, destacando que o prédio, o mobiliário, os objetos e sua organização potencializam ou limitam as aprendizagens.

Sobre as teses e dissertações encontradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que mais se aproximaram da problemática de estudo desta pesquisa, após identificar setecentos e trinta e dois registros/títulos, utilizando como descritores as palavras-chave organização dos espaços, cantos e Educação Infantil, e a área de conhecimento Educação, somente cinco trabalhos foram pertinentes à investigação, sendo todos dissertações de Mestrado¹².

Vale mencionar que as pesquisas encontradas foram todas defendidas no ano de 2012, o que nos leva a compreender tratar-se de um assunto que vem sendo discutido e pesquisado recentemente.

O trabalho defendido, em 2012, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por Carine Lasso Porciuncula, intitulado *Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia*, teve por objetivo analisar a

¹¹ Data inicial definida tendo como base a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b).

¹² É importante salientar que esse banco de dados apenas dispunha dos trabalhos publicados nos anos de 2010 a 2012, o que impossibilitou mostrar, nesse levantamento específico, os últimos cinco anos, como era pretendido.

abordagem educacional de Reggio Emilia como possibilidade para a educação inclusiva, no Brasil. Cotejou a Política Educacional presente na Abordagem Educacional de Reggio Emilia com a legislação vigente no Brasil. O objetivo principal da pesquisa foi compreender como os professores, alunos e comunidade se fizeram presentes nas escolas que têm como prioridade a organização dos espaços, buscando caracterizar possibilidades e limites da escola inclusiva, especificamente nesse projeto. A investigação de caráter qualitativo foi concretizada em três escolas da rede privada de Porto Alegre-RS. Para a recolha de dados, adotaram-se, como instrumentos, a entrevista semiestruturada, a observação descritiva e reflexiva das salas de aula, o memorial das professoras e os registros fotográficos de ambientes educativos. O estudo concluiu que a abordagem Educacional de Reggio Emilia se caracteriza por uma documentação constante, em que o ambiente participa do processo de construção de aprendizagens, a partir das inúmeras possibilidades de movimento que esse ambiente estruturado e planejado tem.

Cristiane Schroeder Machado (2012) tomou o espaço como pano de fundo em sua dissertação *Os elementos da organização da ação pedagógica na Educação Infantil: a criança na atividade docente, na Universidade de Santa Maria-RS*. Destacou a importância de proporcionar espaços e tempos nos quais as crianças vivenciem plenamente sua(s) infância(s), nos contextos coletivos da escola. O objetivo geral foi investigar os elementos da organização da ação pedagógica docente e as concepções de criança a ela subjacentes. Uma pesquisa de natureza qualitativa foi organizada dentro de uma metodologia dialógico-problematizadora-reflexiva de base freireana, a qual se foi constituindo no decorrer do trabalho, com observações participantes, discussão de cenas e grupos de diálogo reflexivo, tendo como sujeitos da pesquisa as professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria-RS. Para a recolha de dados, foram realizados registros em diário de campo, fotografias, filmagens, discussão de cenas e, no grupo de diálogo reflexivo, a análise e reflexão, com base nos registros fílmico-fotográficos e de imagens da obra de Tonucci (1988). Na análise dos dados, tendo como base a Teoria da Atividade de Leontiev, foram trabalhados elementos da organização da ação pedagógica, como planejamento, rotina e atividade. Tal análise evidencia indícios de uma falta de confiança por parte dos professores, no que se refere ao potencial das crianças que frequentam a instituição, e levanta

possibilidades para a justificativa e/ou compreensão das concepções docentes acerca da atividade na organização da ação pedagógica.

A dissertação de Marianne da Cruz Moura, defendida no ano de 2012, intitulada *A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil e as especificidades infantis*, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, investigou as rotinas de crianças de zero a dois anos no contexto da Educação Infantil em relação às especificidades infantis, mas perpassou a questão dos espaços, tempos e materiais. Nas instituições investigadas, a rotina é considerada como tendo um papel definidor na estruturação de tempos, espaços e atividades. Enfatizou a importância de reflexões a propósito da rotina no contexto da Educação Infantil, no sentido de serem compreendidas suas funções e a necessidade da construção da rotina, de assumir um caráter múltiplo que respeite a pluralidade de situações e as singularidades das crianças como pessoas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade Estudo de Caso, que empregou procedimentos de observação da rotina diária e entrevistas semiestruturadas com seis professoras atuantes junto ao grupo de berçário. O universo investigado foi um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, localizado em Natal - RN. A análise dos dados orientou-se por princípios da Análise do Discurso. As enunciações das professoras acerca da rotina e de seu papel na organização revelaram significações relativas a controle/regulação das ações delas e das crianças, visando à agilização de tarefas; aprendizagens relativas à própria rotina, ao tempo, a práticas escolares.

Sandra Cristina de Carvalho Motta defendeu, no ano de 2012, na Universidade Católica de Petrópolis- RJ, o trabalho intitulado *O lugar do espaço na Educação Infantil*. A autora pesquisou o que pensam os professores sobre a temática do espaço físico das instituições de Educação Infantil. Foram apresentados, no decorrer da dissertação, os conceitos fundamentais que configuram o tema de pesquisa – espaço e lugar –, buscando discutir sua relevância na prática pedagógica das instituições. Foi feito um estudo do tipo etnográfico e usados, como instrumentos de pesquisa, entrevistas semiestruturadas, anotações das observações in loco e fotografias. O estudo teve como foco um grupo de oito professores de Educação Infantil de quatro instituições do sistema municipal de ensino do município de Petrópolis – RJ. Foram descritas categorias explicitadas por subdivisões, na tentativa de melhor compreender como os

espaços das instituições são configurados pelos agentes e as relações que ali se estabelecem. O levantamento de dados configurou-se como uma maneira de ressaltar a importância de os professores aprofundarem seus conhecimentos a respeito da temática do espaço físico das instituições e sua relação com a prática pedagógica, ressaltando-se que eles devem ser ouvidos em situações de construção ou reformas das instituições e, portanto, consideradas suas experiências como usuários daqueles espaços.

Maria Aparecida D'Avila Cassimiro apresentou, em 2012, sua dissertação *Espaços da Educação Infantil no campo na lente das crianças*, na Universidade do Estado da Bahia. É estabelecida uma interlocução com as crianças sobre os espaços físicos que compõem o ambiente escolar frequentado por elas, com o objetivo de analisar os aspectos apontados pelas crianças do Sul da Bahia, de uma escola de Educação Infantil pública do município de Ilhéus. Para a autora, o estudo do espaço físico, a partir do ponto de vista de reconhecer as crianças como autores sociais e competentes, pode contribuir para a discussão das políticas públicas e das propostas pedagógicas. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, com características descritivas. A pesquisa foi desenvolvida em três unidades escolares que atendiam a crianças de diferentes localidades: ribeirinhas, pesqueiras e agrícolas. Foi utilizada como procedimento metodológico a escuta de 24 crianças de 04 e 05 aos, organizadas em grupos de 8, por unidade escolar, sendo 50% meninas e 50% meninos. A escuta foi mediada por fotos tiradas pelas próprias crianças. Foi solicitado que tirassem fotos de espaços da escola de que gostam, de que não gostam e de livre escolha. Os resultados apontam que a possibilidade de brincar constitui o principal critério de escolha das crianças, quando se referem aos espaços da escola de que mais gostam, bem como o contato com os elementos da natureza.

Em geral, as pesquisas selecionadas pelo mapeamento bibliográfico tendem a realçar que o ambiente participa do processo de construção de aprendizagens e não é somente um pano de fundo. Dessa forma, há a necessidade de proporcionar espaços e tempos nos quais as crianças vivenciem plenamente sua(s) infância(s), nos contextos coletivos das instituições, respeitando-as como sujeitos de direitos.

Com o intuito de conhecer de maneira ainda mais criteriosa o que dizem os documentos sobre o nosso objeto de estudo, empregamos a análise documental das seguintes publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC):

- *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a). Secretaria de Educação Básica (SEB), Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE).
- *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (2006b). Secretaria de Educação Básica (SEB), Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE).
- *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeito os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009a). Elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg. Equipe de pesquisa sobre creche, Departamento de pesquisas educacionais, Fundação Carlos Chagas.
- *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1998). Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental e Coordenação Geral de Educação Infantil.
- *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009c). O documento foi elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da UNDIME e do UNICEF.
- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009b). Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Avaliamos ainda os Projetos Político-Pedagógicos das instituições investigadas, com objetivo de obter maior clareza de alguns dados, como metragem da sala de referência da turma, planta da escola, quantidade de crianças atendidas por cada etapa e na instituição, data de inauguração do prédio e contextualização sobre a comunidade atendida.

No próximo tópico, apresentamos como se procedeu ao estudo empírico realizado nas salas de aula de crianças de 4 e 5 anos de idade de duas instituições de Educação Infantil, mediante aceitação das professoras e assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, fornecido pela pesquisadora, após aprovação do Comitê de Ética da FCT/UNESP.

1.4 Pesquisa de Campo

Para definirmos as instituições investigadas, levamos em conta aquelas pertencentes ao sistema municipal de educação de Araçatuba-SP, as quais começaram, em 2010, a proposta denominada “Fazer em Cantos”. Das quatro instituições, foram escolhidas duas para realizar a pesquisa, respeitando-se os seguintes critérios: instituições com professores efetivos que acompanharam a implantação da proposta, desde seu início, que ainda permaneciam em exercício da função e que estivessem atuando com crianças de 4 e 5 anos de idade, no ano de 2014. Foram selecionados como sujeitos, portanto, quatro professores, sendo dois de cada escola.

As instituições¹³ pesquisadas encontram-se em diferentes regiões do município de Araçatuba, sendo uma localizada na região central e a outra na região periférica. Ambas atendem a crianças em período parcial e integral.

A instituição A foi inaugurada no ano de 1993, para receber principalmente as crianças do recém-inaugurado conjunto habitacional onde a mesma está localizada, contudo, no decorrer dos anos e com o crescimento da cidade, esse atendimento ampliou-se para os demais bairros dessa comunidade. Atende a bebês, a partir de 04 meses, até crianças de 05 anos de idade, totalizando 242 atendimentos.

A instituição B foi inaugurada em 1962, para atender às crianças de um bairro central da cidade, todavia, recebe crianças de diversas regiões, devido a sua localização. Atende a crianças a partir de 01 ano e 10 meses até 05 anos de idade, totalizando 286 crianças.

A pesquisa foi efetivada nos meses de março, abril e maio de 2014, e a permanência no campo de pesquisa foi de cento e vinte oito horas, sendo em média

¹³ Foram identificadas por siglas e os sujeitos, por nomes fictícios.

trinta e duas horas em cada sala de referência da turma investigada, conforme detalhado no quadro que consta no Apêndice A.

Nosso estudo teve como fontes de informação a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, e como instrumentos e técnicas de recolha de dados: a observação quanto à organização e utilização dos espaços das duas instituições investigadas; fotografias dos espaços e entrevistas individuais semiestruturadas com os professores de cada sala.

A observação foi etapa essencial para a realização deste trabalho; por intermédio dela, foi possível examinar o nosso objeto de estudo com maior rigor, procurando ter um olhar atento para as manifestações. Os espaços e as manifestações acompanhadas foram descritas e avaliadas de maneira detalhada e cuidadosa.

Vale destacar que a presença do observador causa um certo grau de influência, modificando por vezes o contexto a ser observado; portanto, determinamos vários períodos de observação, para possibilitar que professores e crianças se acostumassem com a nossa presença e agissem da maneira mais natural possível, tornando os contatos mais estreitos entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Atentamos para as modificações dos espaços e sua utilização.

Assevera Triviños (1995, p.153):

Observar é um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades significados, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência, numa perspectiva específica ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.

Primeiramente, fizemos a observação com registros descritivos e somente após os primeiros contatos com o universo pesquisado é que partimos para a produção dos dados por meio dos registros fotográficos¹⁴.

Com a observação, sem intervenção e com registro, é possível uma aproximação da realidade investigada, conforme Lüdke e André (1986, p. 26): “[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar

¹⁴ Vale mencionar que as fotografias foram tiradas somente dos espaços, sem a presença das crianças.

apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Por seu turno, escreve Vianna (2007, p.12):

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação.

Para cada dia pesquisado, ocorreu um registro escrito. Acompanhamos toda a rotina, dando ênfase para a organização dos espaços da sala de referência da turma e sua utilização.

O registro escrito fez parte de todo o processo de observação, implicando um “caderno de campo” e tendo como roteiro os seguintes aspectos gerais:

- Como os espaços são organizados?
- Quem organiza o espaço da sala de aula¹⁵?
- As crianças participam da organização?
- Permite-se troca entre as crianças?
- Como ocorre a interação adulto-criança?
- Oferecem-se opções de escolhas para as crianças?
- As crianças podem utilizá-lo com autonomia?
- A sala está organizada em cantos?
- Quais são os critérios adotados para a organização dos cantos?
- Os espaços oferecidos para os cantos permitem a qualidade das interações, do contato físico, da liberdade dos movimentos e do toque?
- Quais as intervenções do adulto (sugere, estimula, dirige, impõe, observa, não participa)?
- As intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores na organização dos espaços.

¹⁵ A terminologia “sala de referência da turma” foi indicada no momento da banca de qualificação, portanto optamos por utilizá-la, em lugar de sala de aula, expressão normalmente utilizada pela maior parte dos professores também na educação infantil, mas como o roteiro e as entrevistas foram realizados anteriormente ao momento da banca de qualificação, nesses casos, manteremos a expressão “sala de aula”.

Esses são alguns dos aspectos que nortearam a observação¹⁶.

As fotografias dos espaços foram tiradas durante o momento da observação e apresentam-se como mais uma estratégia de registro. Para Lopes e Jobim e Souza (2002), a fotografia desencadeia novas maneiras de olhar, favorecendo a ressignificação do vivido, ampliando e relativizando a relação com o tempo presente.

Por meio desse instrumento de produção de dados, foi possível registrar e, na sequência, refletir sobre o que foi registrado, cruzando com os dados que foram escritos, durante a observação, e aqueles levantados por meio das entrevistas semiestruturadas com os professores, auxiliando, assim, na análise e na elaboração das categorias.

A fotografia, além de ser um registro que evidencia a realidade, possibilita também reflexões e análises mais aprofundadas sobre o objeto investigado.

No caso desta investigação, a fotografia¹⁷ foi parte essencial para a produção de dados, pois ajudou a ilustrar para o leitor a realidade encontrada e as análises concretizadas, pretendendo-se, dessa maneira, dotar a pesquisa de rigor e qualidade.

A pesquisa de campo contou com as entrevistas semiestruturadas feitas com as quatro professoras investigadas. Foram realizadas no mês de maio de 2014, quando as professoras responderam a todas as questões propostas. As perguntas e respostas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Lüdke e André (1986, p. 34) destacam que esse instrumento de produção de dados enseja a captação imediata e corrente da informação desejada. No caso desta investigação, a realização das entrevistas permitiu produzir informações, aprofundar e refletir sobre as intencionalidades educativas, durante a organização dos espaços, e a importância que é outorgada aos espaços.

A modalidade de entrevista escolhida foi a semiestruturada, de caráter reflexivo, pois consideramos mais adequada ao tipo de pesquisa e por possibilitar maior

¹⁶ Encontra-se em apêndice o roteiro de observação, com detalhes sobre um dos percursos da pesquisa.

¹⁷ No caso do uso das fotografias dos espaços investigados para divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos, isso será feito em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda os termos da Constituição Federal de 1988, conforme assumido pela pesquisadora, no Termo de Responsabilidade e Compromisso. Para essa identificação, será utilizado o recurso da legenda, evidenciando os espaços fotografados, com as siglas das instituições. O armazenamento das fotografias dos espaços investigados foi feito em arquivo digital e permanecerá sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, durante os cinco anos subsequentes à realização da pesquisa, período legalmente determinado para seu arquivamento. Após esse prazo, serão incineradas. O mesmo procedimento será tomado para os demais dados produzidos durante a pesquisa.

participação do entrevistado, oportunizando uma produção mais aprofundada de informações.

A “entrevista-piloto” foi efetuada pela pesquisadora com uma professora de uma das quatro escolas que participam da proposta "Fazer em Cantos" e que atuava com crianças de 4 ou 5 anos, mas que não foi selecionada para participar da pesquisa, com o objetivo de testar a aplicabilidade das questões elaboradas, verificando a possibilidade de aprimoramento do roteiro.

Essa entrevista foi realizada em horário de HTPC e gravada em áudio; o resultado encontrado foi o de que o roteiro estava pertinente e atendia às necessidades da investigação. A professora entrevistada afirmou que não se sentiu constrangida, ao responder às questões, e que não havia se sentido induzida a determinadas respostas.

As entrevistas foram feitas na unidade escolar, em horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola), em dia combinado com os entrevistados e autorizado pela equipe gestora. Posteriormente, foram transcritas pela pesquisadora, para assim proceder à análise dos dados coletados.

As questões que nortearam as entrevistas foram:

- Nome; Idade; Formação; Tempo de docência.
1. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?
 2. Como você define espaço escolar?
 3. Durante a formação inicial, você estudou temas relacionados à organização dos espaços, na Educação Infantil? Quais?
 4. Participa de momentos, dentro ou fora da escola, em que temas associados à organização dos espaços na Educação Infantil são discutidos? Quais são esses momentos? De que forma contribuem com a sua prática?
 5. Como você organiza a sala de aula? Quais são os critérios empregados para essa organização?
 6. Quem define como os espaços, os materiais e o mobiliário são organizados e utilizados? Como isso é feito?
 7. Quem participa dessa organização?
 8. A organização dos espaços da sala de aula é flexível ou permanente? É possível relatar esse procedimento?
 9. O que você entende por cantos na sala de aula?

10. Como a sala de aula era organizada, anteriormente à implantação da proposta “Fazer em Cantos”, na instituição em que você trabalha?
11. Houve dificuldade com essa nova maneira de organizar os espaços da sala de aula? Quais foram?
12. Você considera que existe algum benefício com essa nova maneira de organizar os espaços da sala de aula? Em caso afirmativo, quem é (são) o(s) beneficiado(s)?
13. Essa nova proposta de organização dos espaços da sala de aula ocasionou mudanças na sua prática pedagógica?
14. Qual é a participação das crianças, nesse processo de organização?
15. Os cantos são utilizados diariamente? Por quanto tempo?
16. Como e por quem é determinado o tempo em que as crianças permanecem em cada canto?
17. Todos os cantos podem ser utilizados? Existem restrições?
18. Em sua opinião, a maneira como os espaços da sala de aula estão organizados permite troca entre as crianças?
19. Quais são suas atitudes, no momento em que as crianças estão utilizando os cantos?

Cumpramos ressaltar que foi respeitado o direito de sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, adotando-se nomes fictícios na divulgação dos resultados.

Por meio das entrevistas, também foi possível caracterizar o perfil profissional de cada professora. As professoras Júlia e Luíza trabalham na instituição A. Edna e Marisa, na instituição B.

A professora Júlia tinha 40 anos, formação em Pedagogia, Artes e estava cursando especialização em Psicopedagogia, possuía 22 anos de docência, sendo todos na Educação Infantil. Na ocasião da realização da pesquisa, trabalhava com crianças de 04 anos de idade. A sua turma era composta de 19 crianças, de período parcial e integral.

Com 38 anos de idade, Luíza possui magistério, graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil, lecionava há 20 anos, na Educação Infantil. Atuava com crianças de 05 anos de idade, em uma turma de 18 crianças, de período parcial e integral.

Há seis anos lecionando na Educação Infantil, Edna, com 53 anos de idade, também atuava no Ensino Fundamental, tem graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e em Letramento e Alfabetização. As crianças de sua turma

possuíam 04 anos de idade, algumas frequentavam as aulas em período parcial e outras em período integral, totalizando 22 crianças.

A professora Marisa tinha 42 anos de idade, é graduada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil. Atuava no magistério há 12 anos, sendo todos trabalhados na Educação Infantil. Sua turma possuía 23 crianças de 05 anos, sendo algumas de período parcial e outras de período integral.

É possível perceber que todas as professoras possuem nível superior, pré-requisito para ingressar no sistema de ensino investigado. Vale salientar que, desde o ano de 2006, foi exigido o curso de Pedagogia para ingressar no sistema antes dessa data a exigência era somente nível superior, sendo possível a graduação em qualquer licenciatura. Independentemente desses aspectos, as quatro professoras possuem o curso de Pedagogia e Especialização.

Foram apresentados à equipe gestora das instituições e aos professores sujeitos da pesquisa os objetivos e o cronograma a ser desenvolvido. Após a finalização da pesquisa e análise dos dados produzidos, será feita a devolutiva dos resultados e disponibilizado o material que irá compor a dissertação de Mestrado. Essa devolutiva será realizada em horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola), em dia combinado e autorizado pela equipe gestora.

Após as entrevistas, iniciou-se o processo de transcrição, propiciando reviver o processo e começar, de maneira ainda preliminar, algumas análises e compreensões.

As informações produzidas por meio das observações, registros escritos e fotográficos e entrevistas foram organizadas, objetivando analisar, classificar e compreender os dados.

“A análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos” (SZYMANSKI et al., 2010, p.72).

Conforme Bardin (2010), a análise de conteúdo tem duas funções: heurística e “administração da prova”, e sua primeira fase para compreensão dos dados possui caráter descritivo.

Função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. Função de “administração da prova”. Hipóteses sob formas de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método

de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. (BARDIN, 2010, p.31).

Dessa forma, “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 45).

Franco (2008, p. 12) relata que “[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Nesse sentido, conforme ressaltado pela autora “[...] a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” (FRANCO, 2008, p. 13). Esclarece ainda sobre a utilização do termo “linguagem”.

Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2008, p. 13).

Em meio às diversas técnicas de análise de conteúdo, optamos, nesta investigação, pela análise por categorias.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 49), “[...] a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”.

Tendo como referência as ideias de Lüdke e André (1986), nosso esforço para esta investigação foi o de realmente acrescentar ideias e propor reflexões ao leitor sobre a organização dos espaços das instituições de Educação Infantil, examinando com cautela e rigor os dados produzidos e categorizados.

Como afirma Bardin (2011, p.148): “O processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica”.

Foram pensadas em quatro categorias de análise: “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas”, “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”, “Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes”, “Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças”.

Damos ênfase, no próximo capítulo, aos aspectos teóricos no que concerne à organização dos espaços, na Educação Infantil, bem como à organização das salas de referência da turma em cantos e suas implicações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Capítulo 2 - O espaço como elemento curricular

O nosso estudo parte da consideração do espaço como segundo educador e da relevância da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Apresentamos, neste capítulo, o referencial teórico sobre a questão do espaço escolar e suas possibilidades para contribuir com as aprendizagens infantis.

Damos ênfase para a organização dos espaços da sala de referência da turma, assinalando a pertinência da estruturação em cantos como uma estratégia para que a criança se aproprie do espaço, colaborando com o seu desenvolvimento e aprendizagem, em um espaço que permite agir com autonomia e incentiva as interações.

Forneiro (1998, p. 230), ao definir o termo *espaço* em sua concepção mais comum, utiliza-se do significado apresentado no *Dicionário Enciclopédico Larousse*, que o considera como “[e]xtensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo”.

De acordo com a autora, tal concepção nos dá a ideia do espaço como algo “físico”, mas amplia esse conceito, ao se referir à posição do professor Enrico Battini, da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Turim – Itália. Battini evidencia a necessidade de “[...] entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (BATTINI, 1982 apud FORNEIRO, 1998, p. 231).

Dentro dessa perspectiva, o espaço para a criança engloba muito mais que a dimensão física, um volume ou uma caixa. O espaço é algo vivo.

Como assevera Battini (1982 apud FORNEIRO, 1998, p. 231):

Para a criança, o espaço é o que se sente, o que vê, o que faz nele, Portanto o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar [...]

Forneiro (1998) alude à diferenciação dos termos *espaço* e *ambiente*, mas ratifica que estão intimamente relacionados. Para a autora, o termo *espaço* refere-se ao espaço físico, com a presença dos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração.

O termo *ambiente* engloba o conjunto do espaço físico e das relações estabelecidas nesse espaço.

Na concepção de Forneiro (1998), é possível entender o ambiente, do ponto de vista escolar, como uma estrutura com quatro dimensões definidas, mas inter-relacionadas (física, funcional, temporal e relacional).

A dimensão física refere-se ao aspecto material do ambiente, o espaço físico e suas condições estruturais, os objetos e sua organização.

Entende-se por dimensão funcional a forma de uso dos espaços, se possibilitam a autonomia das crianças, assim como a orientação da professora para essa utilização, a polivalência desse espaço e o tipo de atividade a qual se destinam, como, por exemplo, o tapete pode ser local de encontro para a realização de uma assembleia e depois pode ser o canto da construção.

Dependendo do tipo de atividades que as crianças têm a possibilidade de realizar, em um determinado espaço físico, este adquire uma ou outra dimensão funcional (canto das construções, canto do jogo simbólico, canto da música, da biblioteca).

A dimensão temporal concerne à organização do tempo, aos momentos em que são usados os diferentes espaços (o tempo de brincadeira nos cantos, o tempo das assembleias, o tempo das histórias, o tempo do lanche, do trabalho individual ou em grupos). Dessa maneira, faz-se necessário compreender que a organização do espaço precisa ser coerente com a organização do tempo e vice-versa.

Outro fator importante é que o tempo ou a velocidade da realização das diversas atividades originam um ambiente estressante e relaxante ou, ao contrário, conforme salienta Forneiro (1998).

A dimensão relacional refere-se a diferentes relações estabelecidas na sala de aula, as quais determinam as formas de ter acesso aos espaços (livremente ou por determinação da professora), as normas e a maneira como são mantidas, os diferentes agrupamentos, a participação e a postura do professor, nos diferentes espaços e nas atividades.

A autora finaliza o enfoque dessas quatro dimensões, destacando que o ambiente não é algo estático, pois somente existe na inter-relação de todos os elementos que o compõem.

De acordo com Guimarães e Kramer (2009, p. 82),

[...] o espaço não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambientes de interações e vida. A materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças.

Em face de tal afirmação, podemos compreender o espaço escolar como ambiente de aprendizagem, cuja observação oferece indícios para identificar as relações que ocorrem, as atividades que são realizadas, as comunicações, os interesses das crianças e dos adultos.

Nesta Dissertação, adotamos o termo *espaço*, mas consideramos a importância das relações interpessoais entre as crianças e entre crianças e adultos para o processo de aprendizagem. Portanto, ao utilizarmos o termo *espaço*, estamos nos referindo a um ambiente de aprendizagem e não somente a um espaço físico.

Horn (2004) toma o espaço como “elemento curricular”, porque estrutura oportunidades de aprendizagens por meio das interações entre crianças e objetos e entre elas. “Assim sendo, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (p. 37)

O espaço pode favorecer ou limitar as aprendizagens, dependendo da maneira como está organizado, como e para quem foi pensado e estruturado. Assim, em função de sua organização, constituirá ou não um determinado ambiente de aprendizagem que conduzirá o desenvolvimento do trabalho e as aprendizagens que ocorrem neste cenário.

Barbosa e Horn (2001, p. 73) destacam que “[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”.

Guimarães (2009, p. 98-99), por sua vez, ressalta:

É importante refletir sobre: como o espaço acolhe e sustenta os relacionamentos entre as crianças? Acolher não é somente ser gentil, não se trata só de produzirmos um espaço aconchegante e gostoso (o que também é fundamental), mas, sobretudo, de considerarmos como o espaço sustenta os planos das crianças e as interações que desenvolvem.

Guimarães e Kramer (2009, p. 84-85) dialogam nessa mesma perspectiva. “A maneira pela qual se transforma o espaço em ambiente e lugar de interações informa a respeito do sentido da educação naquele espaço: acolhida, diálogo, afetividade, escuta, valorização de múltiplas linguagens ou disciplina controle, racionalização”.

A forma como é organizado o espaço pode evidenciar as concepções, os valores e a cultura de todos os que permanecem nele e, sobretudo, dos adultos que ali estão, propiciando às crianças manifestarem ou não suas necessidades, exercerem ou não sua singularidade. Segundo Zabalza (apud FORNEIRO, 1998, p. 249), o modo como o professor organiza o espaço da sala de aula revela sua concepção de criança e de educação.

A forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui, por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo [...]. A forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos (as).

Horn (2004, p. 15) entende que “[...] o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Sob essa ótica, o espaço deixa de ser somente um pano de fundo das aprendizagens infantis e se torna elemento fundamental dessas aprendizagens, sendo parte essencial nesse processo. Nesse sentido, é possível afirmar que o espaço educa, influenciando diretamente todos os inseridos no contexto.

Se for feita uma retomada da história da educação, concluiremos que os espaços foram se construindo com o objetivo de controlar a disciplina. Frago (1998, p. 79) lembra que Foucault, especificamente na obra *Vigiar e Punir*, “[...] caracteriza a escola, limitada a um espaço fechado, junto a outras instituições disciplinares, de dominação e de controle, tais como quartéis, hospitais ou cárceres.”

Nessa perspectiva, as salas de aula se caracterizam como um compartimento fechado, somente com a possibilidade de visualizar o espaço externo através de janelas altas ou um simples visor na porta. O objetivo é vigiar as ações que acontecem dentro desse espaço e garantir sua iluminação.

Não permitir que as crianças se movimentem nos espaços escolares e façam as suas escolhas de objetos e de parceiros, impedindo sua expansão nas múltiplas dimensões – física, psicológica, intelectual e social – pode implicar em ignorar a necessidade de garantir situações que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

A grande preocupação da maioria das instituições de Educação Infantil ainda está marcada pela antecipação da escolaridade, fato este observado pela presença de mesas e cadeiras e do quadro negro, onde o silêncio, a concentração, o ficar sentado prevalecem sobre o movimento, a criação, as trocas e as interações. As situações educativas e a maneira como espaços e tempos são planejados estão cada vez mais centradas no adulto, e não nas crianças.

Desse modo, mesas e cadeiras dispostas uma atrás da outra impedem o encontro, o olho no olho, o toque, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Se acreditarmos na ideia de que as crianças necessitam de interações para se desenvolver, a forma como os móveis e objetos são dispostos na sala de aula se tornam fatores determinantes para esse desenvolvimento.

Horn (2004, p. 27) trata desse assunto e mostra o que observa, nas instituições de Educação Infantil.

[...] percebo que sempre existe um “lugar nobre” destinado a mesas e cadeiras, e ao quadro negro, o que legitima o fato de estar sentado, estar desenhando, pintando, recortando; cada criança com seu lápis, com suas tintas, com sua tesoura. Em geral, essa é a organização do espaço de uma sala de aula quadrada ou retangular, onde as mesas ocupam um lugar central e, encostados nas paredes, os livros (quando existem), a prateleira de jogos, os brinquedos da “casinha”, o local para dependurar trabalhos e mochilas.

Segundo Horn (2004, p. 24), os professores preferem propor trabalhos dirigidos, individuais, não oportunizam espaços para tarefas em grupo e possuem dificuldade de orientar seu trabalho para escolhas das crianças, sem sua constante vigilância. “[...] há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto.”

Blanc e Lesann (2012, p. 48), ao examinarem os objetivos da Educação Infantil, destacam a importância de “[...] propiciar ambientes ricos em potenciais didáticos [...]” e complementam:

[...] na Educação Infantil, a criança deve multiplicar as experiências sensoriais; pode agir e ver os resultados de sua ação, com segurança;

falar, enquanto faz algo, sendo orientada para corrigir a pronúncia e enriquecer o vocabulário; aprender técnicas diversas com a utilização de utensílios específicos; melhorar a motricidade fina (preensão, precisão, pressão); dominar técnicas de desenho, modelagem e pintura, refletir, tentar, reinvestir para experimentar, partindo de idéias próprias; exercitar a criatividade, desenvolver a imaginação; realizar projetos pessoais nos jogos de fazer de conta; experimentar o prazer de esforçar-se de conseguir finalizar uma tarefa; expressar-se, comentar suas ações, construir e ampliar a linguagem.

Ainda no cenário das creches brasileiras, é muito comum o espaço ser preenchido por uma grande quantidade de berços, de sorte que os espaços que poderiam ser empregados para brincadeiras e interações se tornam corredores de passagem dos professores, prevalecendo o silêncio (GUIMARÃES, 2009).

Os espaços escolares não foram e, em sua grande maioria, ainda não são organizados para incentivar a brincadeira e a autonomia, por parte das crianças. Conforme Lima (1989, p. 38 apud HORN, 2004, p. 26), “[...] qualquer organização dos espaços escolares buscava, em última análise, tornar-se um poderoso aliado para poder controlar e vigiar a ação infantil.”

Com o intuito de ratificar o que foi proposto por Lima, Horn (2004, p. 26) explicita:

Em nome da economia, muitos prédios escolares eram construídos com corredores e passagens com pouca largura, induzindo os alunos a andarem em filas. Ao lado, as janelas pequenas impediam um maior contato com o mundo exterior, cuja existência era justificada, sob a égide da segurança.

Em uma de suas publicações, Guimarães (2009) aponta que a maneira como as mesas e cadeiras são dispostas, a posição que a mesa e a cadeira do adulto ocupam, toda essa organização espacial reflete as relações de controle e disciplina que existem, na tentativa de cercear os corpos e impedir movimentos, na intenção de evidenciar quem controla e quem é controlado.

Logo, podemos exemplificar a influência que as escolas do Ensino Fundamental exercem sobre a Educação Infantil. Os espaços de muitas instituições de Educação Infantil são organizados da mesma maneira que as do Ensino Fundamental, com os mesmos princípios, o que também revela uma antecipação dos conteúdos que deveriam ser trabalhados no Ensino Fundamental, desrespeitando as especificidades etárias.

Como afirma Tonucci (2005, p.17 apud RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 135), “[...] cada nível trabalha para o nível seguinte, em vez de trabalhar para as exigências dos alunos que o estão cursando”.

Horn (2004, p. 27), abordando a modificação dos espaços da sala de aula, enfatiza: “Em geral, quando o educador organiza a sala de aula fora da rotina das classes enfileiradas, a simples modificação de tal disposição lhe causa transtornos que o fazem retomar antigas práticas.”

O professor que vivenciou a realidade da organização dos espaços, geralmente, tem anseios e dificuldades diante de uma nova proposta de mudança dos espaços. As possibilidades de mudanças, normalmente, geram conflitos. O novo rompe com as experiências adquiridas e se abre para o imprevisto. Horn (2004) explica que isso se dá porque os envolvidos sofrem influências oriundas do tipo de formação, das suas histórias pessoais, do tipo de instituição em que trabalham.

Vale ressaltar que esse profissional também possui suas limitações em abandonar uma postura de trabalho já definida pela história da educação, no Brasil, que seria de trabalhar “para” a criança e passar a incorporar uma postura de trabalhar “com” a criança, como é destacado por Horn (2004), o que causa incertezas e angústias e coopera para que continue com posturas e práticas já adotadas anteriormente.

Forneiro (1998) considera, em sua obra, três etapas do processo de “tomada de posse” pelos professores, para exemplificar o aparecimento do espaço como conteúdo curricular. Na primeira etapa, o espaço era algo pronto, uma *variável dada* e os professores nada podiam fazer para modificá-lo, impossibilidade vinda de uma cultura curricular, de modo que cabia a eles se adaptarem ao espaço onde atuariam. Na segunda etapa, o espaço passa a ser um *componente instrumental*, que os professores têm a possibilidade de alterar como julgarem conveniente. É tido como elemento facilitador do projeto de formação. Na terceira etapa, o espaço passa a fazer parte substantiva do projeto formativo, constituindo-se em uma das variáveis básicas do projeto.

Para Forneiro (1998, p. 237), “[...] o espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem”.

A autora menciona que nem todos os professores chegaram a tal nível de “integração curricular dos espaços”, contudo, acredita que aqueles que chegaram ao terceiro nível

[...] sabem bem que, quando fazem o seu plano de trabalho, uma parte importante do seu esforço e das suas decisões irão referir-se aos espaços: como organizá-los, como equipá-los e enriquecê-los para que se transformem em fatores estimulantes da atividade, como facilitar o acesso das crianças, como estruturar o projeto formativo em torno dos espaços disponíveis e os recursos incorporados a eles, etc. (FORNEIRO, 1998, p. 237).

Nesse sentido, a organização dos espaços da sala de referência da turma possibilita ou não a ação exploradora das crianças, o que interfere diretamente na aprendizagem.

O ambiente de aprendizagem exerce grande influência nas condutas, pode convidar ao movimento ou a inércia, estimular um envolvimento profundo ou superficial com as pessoas e objetos. As disposições de objetos e mobiliários podem promover a autonomia, a cooperação, estimular a atenção, enviar mensagens. Dessa forma, a maneira de organizar os espaços constitui em estratégias de ensino e possibilidades de aprendizagem.

No que se refere à importância do ambiente na Educação Infantil, Forneiro (1998) e Gandini (1999) compartilham das mesmas ideias, quando se reportam ao ambiente como aquele que fala. De acordo com Forneiro (1998), as paredes, a disposição dos móveis e materiais, as atividades expostas, tudo nos fala do tipo de relação de ensino e de aprendizagem que ocorre entre crianças e professores envolvidos nesse processo.

Cardona (2007, p. 11) também reconhece a importância da temática, ao evidenciar:

O processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planejado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças.

Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 73), “[...] os espaços educativos não podem ser todos iguais, pois o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante para as crianças aprenderem a lidar com isso”.

Guimarães (2009) explana que, na região de Reggio Emilia, norte da Itália, uma das preocupações dos educadores das escolas públicas municipais é de que os espaços sejam sempre diferentes de uma escola para outra, tendo em vista a cultura, a história e a trajetória de cada grupo.

É interessante ressaltar esse tópico, pois uma das grandes preocupações dos profissionais que atuam na educação ainda está voltada para a ideia do modelo. Organizam-se espaços mediante modelos encontrados em outras instituições, sem se levar em conta o contexto no qual essa instituição está inserida, a trajetória desse grupo, suas necessidades e anseios.

Também é possível afirmar que, na mesma instituição, é comum observarmos todas as salas de aula com a mesma estrutura de organização, com os mesmos arranjos e disposição dos materiais.

Rodrigues (2012, p. 95) focaliza esse assunto, da seguinte maneira:

É no contato e nas experiências que realizam que as crianças vão criando suas ações, construindo conceitos, idéias e sua identidade pessoal sobre o espaço em que vivem e o lugar que ocupam dele. Assim, insistir na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil é tarefa predestinada ao insucesso, pois esse é um ambiente onde por excelência existem heterogeneidade, diversidade, multiplicidade de tempos, atitudes, comportamentos e linguagens.

Barbosa e Horn (2001) propõem uma reflexão acerca dos odores, dos ritmos, dos mobiliários e das cores, dos sons e das palavras, do gosto, do tocar e das regras de uso do espaço.

Quando se referem aos odores, destacam o nosso próprio cheiro, o das crianças, da família, da creche em seus diferentes locais (banheiro, cozinha, horta, pomar, canteiros, brinquedos e diferentes materiais).

Por outro lado, mostram que os ritmos do dia a dia mudam, com o passar do tempo/idade: espaço de entrada e saída como um espaço para comunicação entre professores, pais e comunidade, o espaço destinado para repouso (com camas e colchonetes, móveis e uma estrutura ou castelo, para estimular a imaginação e promover a separação da área da sala das atividades, da área de dormir), os espaços para a alimentação, os quais podem ser organizados como uma sala de jantar, com objetos

que caracterizam esse local (bandejas, jarras, talheres, guardanapos), o pátio aberto e o coberto etc..

Quanto ao mobiliário e às cores, Barbosa e Horn (2001) frisam que devem ser adequados às necessidades de seus usuários (crianças e adultos).

A decoração do ambiente necessita ser criada, no decorrer do ano, pelas pessoas que convivem nesse espaço. Este não deve estar totalmente pronto e impossibilitado de sofrer alterações: precisa ser uma construção temporal, modificada conforme as necessidades de sua utilização. É oportuno que haja um equilíbrio entre cores fortes e pastéis e o uso de diferentes tonalidades. Outra preocupação das autoras é em relação ao uso sexista do azul e do rosa.

Sobre os sons e as palavras, enfatizam a importância de criar um ambiente sonoro, onde sejam propostos sons fortes e fracos, introduzindo, desde a mais tenra idade, os diferentes tipos de sonoridade (sinos, móveis, caixas de música e instrumentos musicais).

O gosto deve ser explorado tanto no refeitório (de diferentes alimentos), das misturas, da água e das frutas, como dos demais elementos que são encontrados na instituição, em seu interior e exterior.

No que tange ao tocar, expressam que se torna imprescindível o contato com os diferentes elementos naturais, como a água, a terra, a madeira, a pedra, tendo a possibilidade de realizar transformações nesses elementos, como ralar, cortar, serrar, costurar, tricotar, recortar etc.

Sublinha-se igualmente a importância de ter contato com os diferentes elementos naturais e realizar transformações nos elementos, em busca de contribuir para a construção do conhecimento prático sobre o entorno (objetos, seres, formas, cores e odores).

No que concerne às regras de uso espacial, destacam que “[...] são regras estabelecidas de diferentes modos de divisão espacial. Há barreiras intransponíveis, as contornáveis, as sustentadas por um signo (pano, linha) e as de regra verbal” (BARBOSA; HORN, 2001, p.74).

Espaços onde crianças de diferentes idades possam conviver é um aspecto que merece atenção, ao se pensar e planejar os espaços coletivos das instituições. Oferecer a

oportunidade de trocas entre diferentes idades visa ao desenvolvimento não apenas dos bebês, mas também das crianças maiores.

Sobre o uso dos espaços internos, Barbosa e Horn (2001, p. 76) ressaltam:

[...] é fundamental partirmos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica. Desde logo é importante ponderar que são fatores determinantes desta organização o número de crianças, a faixa etária, as características do grupo e o entendimento de que a sala de aula não é propriedade do educador e que, portanto, deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo de alunos e com os educadores que atuam com este grupo de crianças.

Barbosa e Horn (2001, p. 73) acrescentam que, ao pensarmos no espaço para as crianças, devemos levar em consideração que

[...] o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

No entanto, no contexto atual da realidade da maioria das instituições de Educação Infantil, no Brasil, o que se observa é que a decoração e a organização dos espaços estão centralizadas na figura do professor, com imagens estereotipadas coladas na parede, personagens infantis sem nenhuma participação e interferência das crianças, o que impede do espaço ter as marcas das crianças que habitam nele.

Outra realidade também encontrada é a nudez dessas paredes e espaços, paredes com pinturas padronizadas, retratando o descaso com as produções das crianças, sem valorizar o registro e a documentação.

Garms (2005, p. 186) apresenta com propriedade os conceitos de autonomia e cooperação no âmbito da Educação Infantil:

Compreenda-se por autonomia, a capacidade que a criança adquire para assumir iniciativas e alcançar gradativamente independência em relação ao adulto. Por cooperação entenda-se a capacidade que a criança consegue alcançar para aceitar estratégias de interação solidárias com parceiros, em seu ambiente. Assim sendo, o ambiente da sala de aula é muito importante por propiciar e favorecer a cooperação.

A autora expõe o seu conceito de liberdade como sendo “[...] uma liberdade contextualizada em ambiente planejado e com variadas opções de atividades,

determinadas e claras, para que a criança possa ter a oportunidade de escolher o que quer fazer” (GARMS, 2005, p. 186).

Barbosa e Horn (2001, p. 67-68), de seu lado, avaliam que

[...] as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas, e sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

A valorização dos espaços está diretamente ligada à criação de um ambiente favorável às manifestações das crianças, por meio da maneira como o mobiliário e os materiais são dispostos e como tais objetos as convidam a inventar possibilidades, criar cenários, construir significados e ressignificados, garantindo a flexibilidade do espaço:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI apud GANDINI, 1999, p. 157).

Diante do exposto, apresentamos a necessidade de o espaço possuir uma identidade, refletindo a personalidade de quem ali está. Segundo Malaguzzi, as paredes de “nossas pré-escolas” falam e documentam, “[...] são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (MALAGUZZI apud GANDINI, 1999, p. 155).

De acordo com o trabalho de Reggio Emilia (cf. GUIMARÃES, 2009, p. 99),

[...] as crianças e os adultos precisam pertencer a um grupo social para comparar idéias e dividir experiências com os outros. A proximidade cria vínculos que permitem cada um reconhecer a si e ao outro [...]. Trata-se da comunidade como internalização do outro como um valor [...]. Comunidade é uma qualidade do espaço que encoraja encontros, trocas, empatia e reciprocidade.

O espaço escolar nunca é neutro, ele materializa particularidades de quem vive nele. A sala de referência da turma possui as identidades das crianças e dos adultos que convivem nesse espaço de desenvolvimento e aprendizagem.

Frago (1998, p. 64) ratifica essa ideia, quando destaca que “[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos,

símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam.”

O autor complementa, ainda:

Enquanto lugar situado num espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial. Ela pode ser analisada a partir dessa perspectiva. Mas também por isso, ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, possui uma dimensão educativa.

Na perspectiva de Gandini (1999, p. 157),

[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Com esse olhar sobre o espaço, é possível concebê-lo como um educador que está à disposição das crianças e dos adultos, mas só exercerá o seu verdadeiro papel de educador, se estiver organizado e equipado de tal forma que tenha como foco o desenvolvimento de todos.

Assinala Forneiro (1998, p. 238):

Os elementos do espaço transformam-se, assim, em componentes curriculares. Qualquer observador externo que tenha acesso a uma sala de aula pode perceber quase de imediato o ambiente de aprendizagem que existe na mesma. Praticamente poderíamos dizer: “diga-me como organiza os espaços de sua aula e lhe direi que tipo de professor(a) você é e que tipo de trabalho você realiza.”

A atuação do professor frente a esse ambiente exige o olhar atento às necessidades infantis, observando e escutando as crianças que ali estão presentes para, assim, organizar o espaço de acordo com intencionalidade educativa que respeite as crianças como sujeitos de direitos, pois, ao considerar a criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é necessário pensar em espaços que estimulem a criação e a autonomia, assegurem diversas formas de manifestações e relações, garantindo as possibilidades expressivas das diferentes linguagens.

Kinney e Wharton (2009) apontam para a reflexão sobre a pedagogia da escuta: a reflexão sobre os métodos de escutar tem ressignificado as práticas pedagógicas dos professores e uma apreciação do que significa escutar. Propõe aos professores

oportunizar que as crianças tenham seus direitos garantidos; diante disso, o professor necessita encontrar o equilíbrio entre a fala e a escuta e considerar o potencial de todas as crianças, seus entendimentos e suas visões de mundo.

Pode-se afirmar que organizar os espaços da sala de referência da turma, tendo como foco o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, é um processo complexo que exige formação e reflexão, dentro de um movimento de idas e vindas, no qual professores e crianças atuam juntos, na perspectiva de abrir novas possibilidades.

Com o intuito de contribuir com esse movimento, Forneiro (1998) destaca elementos que condicionam essa organização, o que colabora para que esse processo ocorra de modo mais favorável.

Forneiro (1998) apresenta alguns elementos condicionantes da organização do espaço em sala de aula. A autora alude aos elementos contextuais (macrocontexto e microcontexto) e aos elementos pessoais (professores e alunos). Dentro dos elementos contextuais, realça o macrocontexto (ambiente e escola) e o microcontexto (sala de aula e espaços anexos).

Na nossa pesquisa, o foco principal é o microcontexto, porque focamos a organização do espaço de sala de referência de aula.

Ao se referir à sala de aula, Forneiro (1998) destaca três elementos essenciais na organização do espaço: os elementos estruturais, o mobiliário e os materiais.

Os elementos estruturais são permanentes na estrutura do edifício (a dimensão da sala, posição das janelas, existência ou não de pontos de água e a localização, presença de armários embutidos ou estantes fixas, o tipo de piso).

A dimensão da sala de aula interfere diretamente na quantidade e no tipo de material que é possível de ser utilizado, com o intuito de possibilitar espaços diferenciados, tendo o cuidado com a ausência ou excesso de objetos.

A autora frisa a possibilidade de ter à disposição outro espaço anexo, o que oportuniza a criação de outros espaços de atividades.

O posicionamento das janelas condiciona a colocação de determinadas áreas que necessitam de uma boa iluminação (biblioteca, atividades gráficas).

Existência ou não de pontos de água e a localização permitem ou não a criação de uma área para jogos de água e/ou para as atividades de artes plásticas, pintura e modelagem.

A presença de armários embutidos ou de estantes fixas define o local para guarda de materiais, o que tornará o seu redor em um espaço sem utilização, devido à necessidade do acesso livre.

O tipo de piso (madeira, cortiça, cimento etc.) pode condicionar a realização de certas atividades, o que vai depender da necessidade de outros materiais, como tapetes e colchonetes ou, se for o caso, a possibilidade de serem feitas diretamente no piso, sendo esses em madeira, cortiça ou carpete.

Dentro dessa perspectiva, os elementos estruturais condicionam as atividades a serem realizadas, pois afetam o comportamento das pessoas e a maneira como se comunicam, nesse espaço.

Em relação ao mobiliário, Forneiro (1998) sublinha a quantidade e o tipo.

No que se refere à quantidade, destaca que tanto o excesso como a falta são condicionantes para organizar o espaço da sala.

São mencionados três aspectos que merecem consideração em relação ao tipo de mobiliário: a leveza, a polivalência, a funcionalidade.

Quanto à leveza, assinala que, se é um mobiliário leve ou com rodas, possibilita um dinamismo na sala, a modificação rápida dos espaços, com a finalidade de adequá-lo facilmente às necessidades, além de permitir a participação das crianças no processo de modificação do espaço. Em contrapartida, um mobiliário pesado atua como um elemento fixo, o que impede uma rápida e fácil transformação da sala, tornando o espaço estático.

Sobre a polivalência, enfatiza a pertinência de um mobiliário que, com pequenas transformações, possa ser utilizado com diferentes finalidades.

Em relação à funcionalidade, refere-se à sua adaptação às características específicas das crianças, garantindo acessibilidade e autonomia para sua utilização.

Quando alude aos materiais, Forneiro (1998) aborda o tipo e a quantidade. Sobre o tipo, enumera três aspectos: a variedade, a segurança e a organização. A variedade está relacionada com a sua capacidade para estimular um determinado tipo de atividade. Cabe ao professor ter a consciência de que a maneira como preenche o espaço de materiais e o que deixa à disposição das crianças condicionarão as iniciativas delas. Já sobre a segurança, faz-se necessário oferecer materiais que não causem risco às crianças. A respeito da organização, devem estar dispostos de maneira que favoreçam a

autonomia. No que tange à quantidade, Forneiro (1998) acredita que esse é um conceito relativo. Pensa que não é de fundamental importância haver muitos materiais, mas devem ser suficientes para possibilitar um trabalho rico, compreendendo-se que a carência de materiais é tão negativa quanto o seu excesso. A autora aconselha a iniciar o ano com a sala quase vazia de materiais e preenchê-la à medida que são abordados os projetos com as crianças e perante as necessidades delas, atitude que auxilia as crianças a se sentirem pertencentes à sala de aula, usando os materiais de maneira mais significativa.

Para Zabalza (1998), uma sala de aula de Educação Infantil deve ser um cenário estimulante, com diversas possibilidades de aprendizagens, possuindo materiais distintos, provenientes da vida real, descartáveis, comercializados, de variadas formas e tamanhos.

Espera-se que, dessa forma, as crianças tenham a oportunidade de manifestar suas preferências e serem capazes de fazer escolhas, percebendo que, mesmo inseridas em um ambiente coletivo, a sua individualidade é respeitada. Nesse sentido, porém, dependem da mediação do adulto, da organização dos espaços e da disposição dos materiais

Ao dar importância demasiada a uma organização dos espaços e disposição dos mobiliários e materiais que refletem a preocupação com o ensino de somente uma linguagem, nós nos esquecemos de valorizar o que realmente é necessário, na Educação Infantil, que é o desenvolvimento das diversas linguagens da criança.

É comum encontrarmos, nesses espaços, a presença de folhas de papel, lápis, desenhos, letras e números, contudo, não é tão comum nos depararmos com pincéis, tintas, pinturas, obras de arte, instrumentos musicais, argila e materiais diversos, os quais favoreçam a aquisição das diversas linguagens da criança.

Para projetar e organizar um ambiente de aprendizagem significativo, faz-se necessário que o professor desenvolva a capacidade de observar e refletir, com a disposição para analisar e avaliar constantemente se a maneira como os espaços estão organizados e os materiais dispostos respondem de modo eficaz às intencionalidades educativas que visam ao desenvolvimento das crianças; caso contrário, torna-se imprescindível a reorganização do cenário.

Essa reflexão e reorganização devem ocorrer durante todo o processo educativo e não somente em datas pré-agendadas e estabelecidas pela equipe gestora; são imperiosas, quando professores e crianças sentirem tal necessidade, mediante as situações educativas que acontecem diariamente.

Também podem ocorrer por meio das situações de formação e entendimento por parte do professor, que, ao ter maior clareza da importância dessa organização, tenciona propor situações diferenciadas às crianças, levando em consideração os resultados das observações feitas no decorrer do seu trabalho.

Através da observação e da avaliação do espaço da sala de referência da turma, torna-se possível aperfeiçoar tal organização, de forma que responda às intenções educativas e, caso necessário, reavalie as próprias intencionalidades educativas.

2.1 Cantos na sala de referência da turma

Neste tópico, discutimos a proposta da organização dos cantos na sala de referência da turma, fundamentada em autores que abordam o arranjo espacial na Educação Infantil e defendem a relevância do espaço como elemento curricular. Ao propor e organizar os cantos, é importante o empenho dos profissionais para proporcionar um ambiente atrativo, capaz de oferecer condições para a atividade lúdica, a autonomia da criança e as interações interpessoais. A organização do espaço em cantos revela concepções docentes e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Contudo, o processo de planejamento, implantação e a avaliação dessa organização do espaço constitui-se em um desafio.

Carvalho (1990, p. 84), por exemplo, assinala: “O arranjo espacial é um dos aspectos importantes a ser considerado no planejamento de ambientes infantis coletivos, visando o desenvolvimento de crianças”.

É importante ressaltar que escolhemos utilizar o termo “cantos”, mas estudiosos do tema empregam diversas terminologias para caracterizar essa forma de organização da sala de aula, como “cantinhos” (Kramer, Oliveira), “cantos de atividades

diversificadas” (Forneiro), “cantos temáticos” (Horn), “cantos de atividade” (Carvalho), “cantos de trabalho” (Freinet).

Encontramos a necessidade de evidenciar as ideias de um estudioso que iniciou com a proposta de cantos, o pedagogo Célestin Freinet, educador que defende uma educação ativa em torno do aluno, opondo-se ao ensino centrado no professor.

Nas proposituras desse educador francês, o trabalho e a cooperação vêm em primeiro plano. Dessa forma, Freinet criou uma pedagogia do trabalho, sendo “cantos de trabalho” a expressão preferida por ele.

A propósito de Freinet, Elias (1997, p. 64) comenta: “Ao rejeitar a pedagogia tradicional, Freinet concebe um movimento cooperativo, de ajuda mútua, que não abolia as individualidades”.

No que concerne à organização do espaço escolar, tais são as propostas de Freinet:

As classes são organizadas de acordo com as características e número de crianças: distribuem-se as mesas, formando cantinhos (oficinas de leitura, música, criação, expressão e comunicação gráfica e/ou artística, experimentação, etc.), deixando-se o centro livre para circulação das crianças e do professor em consideração os programas, os horários, os hábitos e exigências da escola dos pais e da comunidade escolar. (ELIAS, 1997, p. 66-67).

Elias e Sanches (2007, p.167) apresentam:

A pedagogia Freinet é uma proposta educativa coerente e de profundo compromisso com a criança e com a sua efetiva participação na escola, na família e na comunidade. Para compreendermos sua contribuição com uma pedagogia da infância é preciso analisá-la em uma perspectiva dialética: de construção e reconstrução constantes. A pedagogia de Freinet caracteriza-se por sua dimensão social, que defende uma escola centrada na criança, vista não como indivíduo isolado, e sim como parte de uma comunidade “a que ela serve e que a serve”, que tem direitos e deveres, entre os quais o direito ao erro.

De acordo com Frison (2008), a organização do espaço por meio de temas caracterizadores tem sido uma prática bem-sucedida em algumas escolas. A autora entende que é possível pensar em organizar “cantos”, como casa de bonecas, fantasia, jogos e brinquedos, biblioteca, tecelagem, matemática, imprensa, estamperia, dobraduras, experiências. Também sugere a construção do canto da garagem (com carrinhos, guaritas e placas de trânsito); do escritório de trabalho (com telefone, máquina de escrever, calculadora); do cabeleireiro (espelho, pinturas, perucas, adornos);

do supermercado (carrinhos, mercadorias, cédulas de dinheiro); de música e dança (diversos instrumentos de percussão e sopro).

Acrescenta, ainda, a possibilidade de dispor de variados espaços com diversidade de materiais, brinquedos e instrumentos, realçando que “[...] a organização dos “cantinhos” na sala de aula influencia a qualidade pedagógica do trabalho, facilita encontros, estimula trocas entre as crianças, garante-lhes a possibilidade de pensar e demonstrar suas próprias convicções” (FRISON, 2008, p. 171).

Frison (2008, p. 171) destaca: “Cada canto oferece à criança materiais, objetos que a instigam a experimentar, a manipular, que estimulam suas capacidades criativa e imaginativa e a induzem à realização de atividades anteriormente experienciadas”.

Ao fazer menção ao “sucesso” dessa maneira de estabelecer a organização dos espaços, Oliveira (2011, p. 202-203) salienta:

O “sucesso” dos cantinhos, em seu objetivo de oferecer condições para o aumento das brincadeiras infantis, depende de o educador observar a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em função dos interesses delas. A regra é a criança ser acolhida e estimulada, ser inserida em ambientes aconchegantes, cheios de diferentes materiais e com uma decoração estética bem cuidada [...].

Sobre os cantos, Arribas (2004 apud FRISON 2008, p. 171) explana:

[...] servem para potencializar a autonomia intelectual, pois a criança, ao escolher determinado espaço, faz uma opção, toma decisões, organiza e realiza atividades, encontra alternativas de solução.

Horn (2003) faz uma reflexão pertinente de ser levada em consideração:

Quando pensamos em termos de espaço, não é só colocar jogos na prateleiras e organizar cantos temáticos nas salas de aula. É muito mais do que isto. É pensar que jogos desafiam as crianças, é pensar em como, onde e quando, o (a) educador (a) deve interferir junto às crianças e jogar pelo menos algumas vezes. É poder imitar o outro, dentro de um conceito vygotskyano de imitação, ou seja, a criança não copiará simplesmente o que o adulto lhe mostrou, mas reconstituirá sua ação a partir do modelo evidenciado. (HORN, 2003, p. 72).

Oliveira (2011, p. 200) afirma: “Essas áreas podem concretizar determinados cenários favoráveis à brincadeira simbólica ou a atividades exploratórias ou expressivas”. Para uma utilização positiva dessas áreas, a autora esclarece, “Construir com as crianças regras básicas orientadoras do trabalho em cada área de atividade

auxilia na construção de atuações disciplinadas, porém criativas e independentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 202).

Oliveira (2011) indica ainda várias possibilidades de arranjo espacial que podem ser experimentadas, a depender da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil:

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos” – da casinha, do cabeleireiro, do médico ou dentista, do supermercado, da leitura, do descanso –, que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhe melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem. Dessa forma não há a necessidade do educador atrair para si a atenção de todas as crianças, ao mesmo tempo. Com isso, elas esperam menos para ser atendidas, ou melhor, aproveitam esse tempo em outras atividades interessantes. (OLIVEIRA, 2011 p. 200).

Na opinião de Forneiro (1998, p. 229), “[...] com a chegada dos “cantos” e a organização funcional das salas de aula aconteceu uma verdadeira revolução na forma de conceber uma aula de Educação Infantil e na forma de organizar o trabalho da mesma”.

Parte-se do pressuposto de que, desde cedo, a criança reconhece o espaço físico ou lhe atribui significações, avaliando intenções e valores que pensam lhes ser próprios, conforme apresentado por Oliveira (2011).

A autora enfatiza, ainda: "Daí a importância de organizar os múltiplos espaços de modo que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho de muitas instituições de educação infantil” (OLIVEIRA, 2011, p. 198).

Considerar a importância, para o desenvolvimento infantil, quer das interações entre as crianças, quer das interações adulto-criança, suscita questões pertinentes sobre como os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência dessas interações. Nessa direção, escrevem Carvalho e Rubiano (2010, p.128), “Dentre as condições ambientais que favorecem a interação entre crianças destaca-se o arranjo espacial, que diz respeito à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si”.

Carvalho e Rubiano (2010, p. 128) destacam os estudos que Legendre (1983, 1986, 1987, 1989) tem realizado, em creches francesas, sobre o papel de diferentes

arranjos espaciais como suporte para interação entre crianças de dois a três anos. A respeito desses estudos, comentam:

Suas manipulações experimentais implicam a modificação de áreas ou zonas espaciais identificadas na sala habitualmente ocupada pelo grupo de crianças e têm evidenciado a importância de *zonas circunscritas* quando presentes em um tipo específico de arranjo espacial. Zonas circunscritas são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo, etc. A característica primordial destas zonas é a sua circunscrição ou fechamento, portanto um aspecto topográfico. (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 128).

Carvalho (1990, p. 28) ratifica:

É importante não confundir zona circunscrita com o que comumente é denominado de áreas ou cantos de atividades. A característica primordial das zonas circunscritas é sua circunscrição ou fechamento, portanto uma característica topográfica, aspecto que geralmente é negligenciado na formação de área de atividades.

O idealizador desse estudo ainda descreve as características de três tipos de arranjos espaciais – semiaberto, aberto e fechado.

Explicita que o *arranjo semiaberto* é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, possibilitando que a criança tenha uma visão de todo o campo de ação, inclusive a localização do adulto e das crianças. As crianças, na maioria das vezes, em subgrupos, ocupam as zonas circunscritas, mesmo estando distantes do adulto; em tais zonas, geralmente ocorrem interações afiliativas entre crianças.

No *arranjo aberto*, há ausência de zonas circunscritas, pois geralmente há um espaço central vazio. Raramente se dão interações entre crianças, pois estas tendem a ficar perto do adulto, porém, a interação com esse adulto também não acontece. Diante dessa maneira de organizar a sala, as crianças tendem a se espalhar pela sala, com deslocamentos frequentes.

No *arranjo fechado*, há a presença de barreiras físicas, como um móvel alto ou um biombo que divide o local em uma ou mais áreas, o que impede uma visão total da sala. Nessa organização, as crianças tendem a permanecer em volta do adulto, evitando áreas onde não seja possível visualizá-lo, o que contribui para que haja poucas interações entre crianças.

Carvalho (1990, p. 27) faz menção ao termo *arranjo espacial* e explica:

A característica arranjo espacial, termo utilizado por Legendre (1983a, b) engloba tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos de um

determinado espaço físico. Os aspectos físicos, objetivos e quantitativos, incluem tanto elementos do mobiliário e equipamentos, como elementos arquitetônicos (portas, vidraças, pilastras, teto). Os aspectos qualitativos dizem respeito à configuração geral do local, ou seja, às relações espaciais entre os vários elementos físicos, englobando também características topográficas. Estas, além de se referirem a aspectos tais como, desnível do solo, rebaixamento do teto, também dizem respeito aos aspectos de fechamento e abertura, continuidade e descontinuidade do espaço, definidos pela presença ou ausência de barreiras ou rupturas.

A autora oferece exemplos ao leitor:

[...] peças do mobiliário podem estar colocadas contra uma ou duas paredes, posicionadas entre si de tal forma que podem formar uma área claramente delimitada, ou seja formando um canto fechado em dois ou três lados; ou então, as peças podem ficar tão afastadas entre si que proporcionam uma característica de não fechamento, ou seja, de abertura. Quanto ao aspecto de continuidade ou descontinuidade, o local pode conter elementos físicos (móvel alto, biombos) que interrompem o espaço, dividindo-o em dois ou mais ambientes, ou seja, ocorre uma ruptura da unidade espacial; ou então os elementos físicos podem se localizar de tal maneira que não rompam com a unidade espacial. Todos esses aspectos contribuem para a definição do arranjo espacial de um determinado local. (CARVALHO, 1990, p. 27).

Sobre as considerações das características de cada arranjo espacial, Carvalho e Rubiano (2010, p.129) assinalam:

A partir dessas considerações, salientamos a importância dos elementos usados na montagem das zonas circunscritas, os quais devem permitir fácil contato visual das crianças com o adulto, mesmo quando aqueles se encontram dentro de uma zona circunscrita.

Ao fazer menção às condições para a constituição de um rico ambiente interacional, Oliveira (2011, p. 199) destaca:

[...] dependem igualmente da presença de suportes ambientais – mobiliários, equipamentos – que criem oportunidades de trabalho em subgrupos, especialmente em áreas preparadas para o desenvolvimento de atividades diversificadas estruturadas na sala de aula e também nos espaços comuns.

Mediante a perspectiva de Oliveira (2011), Rossetti-Ferreira (1993), Rossetti-Ferreira et al. (1991 apud CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 134), é possível compreender que,

[...] além do cuidado físico das crianças, cabe ao adulto a responsabilidade pela estruturação e organização contínua do ambiente, para favorecer o envolvimento das crianças em atividades e

em interações com companheiros. Dessa maneira, o educador torna-se mais disponível para observar as ações das crianças e para estabelecer um contato mais individualizado com aquelas que perceba necessitarem de uma atenção especial, ou desenvolver alguma atividade com um pequeno subgrupo de crianças.

Oliveira (2011, p. 196) colabora igualmente com essa posição e argumenta:

De toda forma, cada vez mais o ambiente físico e os arranjos espaciais existentes nas creches e pré-escolas têm sido apontados como setores que requerem especial atenção e planejamento. Além disso, as pesquisas são claras em demonstrar a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, que pode lhe provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia.

Kramer (2009a, p. 74), ao abordar a implementação de uma proposta pedagógica, evidencia que “[...] não é suficiente traçar pressupostos teóricos sólidos, nem é suficiente, tampouco, possuir móveis e materiais didáticos adequados ou um espaço amplo e iluminado”. A autora afirma que esses são itens necessários, todavia, além disso, faz-se necessário existir uma articulação flexível e coerente entre eles.

As proposituras de Oliveira (2011) são concernentes às ideias de Kramer (2009a, p. 198), que assevera: “O ambiente define diversas práticas sociais que desenvolvem diferentes competências. Espera, assim, facilitar certas atividades e obstruir outras”.

Oliveira (2011) apresenta em detalhes essa forma de organização, esclarecendo que o professor pode organizar um espaço semiaberto de atividades, capaz de proporcionar a visão da criança para o professor e simultaneamente a interação com um ou mais parceiros. Dentro dessa proposta de organização, cabe ao professor circular entre os grupos, oferecendo atenção mais individualizada, remodelando os cantinhos, de tempos em tempos. As crianças, envolvidas, produzem conhecimentos e significações partilhadas, em um clima de tranquilidade e concentração.

Kramer (2009a) enumera algumas diretrizes que orientam a organização do espaço e a disposição dos materiais. Primeiramente, frisa que o trabalho pedagógico se desenvolve no espaço de toda a escola, assim como fora dela, de sorte que o espaço da escola deve ser seguro e favorecer a ampla circulação das crianças.

Ao se referir às salas de aula, a autora defende que as crianças precisam ter acesso direto aos materiais pedagógicos, os quais devem ser introduzidos gradativamente e dispostos de maneira organizada, que oportunize as explorações e atividades infantis. Assim, a organização da sala deve viabilizar que as atividades

planejadas por professores e crianças se desenvolvam de maneira flexível, criativa e cooperativa.

Para Kramer (2009a), a organização não é estática, pois há a inserção de novos materiais e a recuperação de antigos, além de as crianças serem as responsáveis pela manutenção e conservação da sala e dos materiais.

Sobre regras e limites, Kramer (2009a) acha que a liberdade de ação implica regras e limites estabelecidos e compartilhados por todos e que, para isso, devem ser explícitos, constantes e coerentes. A autora sublinha, ainda, que o ambiente da sala deve favorecer a mobilidade e a iniciativa das crianças, valorizando e promovendo a realização das atividades de maneira coletiva e organizada, assim como possibilitando a exploração e a descoberta. Com essa finalidade, a autora apresenta a sala de aula dividida em áreas facilitadoras e orientadoras do trabalho infantil:

1. Área movimentada: onde as crianças podem atuar diretamente sobre os objetos (blocos, água, areia etc.), expressando, de diversas formas, sua maneira de entender o mundo social, bem como compreendendo alguns aspectos de sua cultura.

As sugestões apresentadas por Kramer (2009a) para essa área são:

- Canto da dramatização ou casinha de boneca – bonecas, mamadeiras, chupetas, utensílios de cozinha, roupas, sapatos, adereços, pintura cosmética, berço banheiro, pente, escova, espelho, fantasias, retalhos, máscaras e fantoches.
- Blocos de construção – blocos de madeira de diferentes tamanhos, meios de transportes (carros, aviões, ônibus, trem), caixa de papelão ou madeira, caixa e latas de produtos comercializados (sucatas em geral).
- Água e areia – esses podem estar no pátio externo, recipientes de formas e tamanhos variados (baldes, regadores, forminhas), tubos de plástico transparentes, colheres, potes, jarros, objetos de madeira, metal.
- Música e movimento – instrumentos musicais (industrializados e feitos pelas crianças), rádio, vitrola, gravador, discos e fitas, corda de pular, bolas, petecas (mesmo que forem usados no espaço externo, podem ser guardados numa caixa ampla, disposta na área movimentada).

2. Área semimovimentada: nessa área, as crianças desenham, vivenciam atividades de artes plásticas, brincam com quebra-cabeça, dominó, jogos de palavras, além de confeccionarem objetos, maquetes, livros, murais.

Seguem abaixo os materiais destacados pela autora para essa área:

- Recorte e colagem – caixa de madeira contendo figuras, palitos, tiras, barbantes, retalhos, botões, sementes, tampinhas, caixa de fósforo etc., tesoura sem ponta, pincéis, cola, revistas, folhetos de propaganda, embalagens de produtos, canudos, sucatas em geral.
 - Modelagem – massa ou argila, massa para pintura a dedo, pedaços de madeira ou papelão para suporte, palito, caixas de fósforo, chapinhas, botões, canudos, carretéis e tubos.
 - Artes plásticas – tinta de diversas cores, tiras de plásticos, algodão, esponja, canudos, pincéis, papéis de diferentes texturas e cores.
 - Tecelagem – telas e retalhos de diferentes espessuras e tamanhos, fios, linhas, botões, agulhas, barbante e corda.
 - Jogos de mesa – quebra-cabeças, jogos de encaixe ou de montagem, jogos de regras (dominó, damas, jogos da memória, cartas, jogos de sequência e atenção variados), palitos, chapinhas, botões, coleções (animais, transportes etc., de tamanho pequeno), formas e cores variadas (para atividades de classificação, seriação e correspondência).
3. Área tranquila: onde as crianças podem manusear livros, jornais e revistas, e desenvolver seus conhecimentos sobre os fenômenos físicos, naturais e sociais, por meio da observação de animais, plantas, minerais e outros objetos do mundo natural e social. Importante ressaltar que os materiais ou objetos do ambiente devem estar sempre a serviço das crianças.

Kramer (2009a) sugere, para essa área:

- Biblioteca – diário de classe (“livro da vida”), livros de história de diferentes tipos (contos de fada, fábulas, lendas, histórias contemporâneas, parlendas, trava-línguas, revistas em quadrinhos e informativas, jornais, cartazes, folhetos de propaganda, lápis (de cera, de madeira, de cor) e papéis (para desenhos e produções escritas).

- Ciências Naturais – coleções de pedras, folhas, insetos, balança, lupa ou lentes, relógio de mesa (em funcionamento), potes (para acompanhar a germinação e o crescimento de vegetais), pilhas, lanternas, telefone, relógios ou outros aparelhos fora de uso (para abrir e explorar), caderno de pesquisa e desenho das crianças, quadro do tempo, termômetro.
- Ciências Sociais – álbum, fichários, globo terrestre, coleção de objetos “típicos” (adereços indígenas, instrumentos de trabalho), caderno com nomes e endereços das crianças, calendários, quadro com os aniversariantes do mês.
- Descanso – tapetes ou colchonetes e travesseiros, rádios e/ou gravador; também é importante dispor de um ambiente para as crianças repousarem, principalmente aquelas que permanecem em período integral e outras crianças que acordam muito cedo e sentem a necessidade de dormir.

A autora esclarece que os materiais existentes em cada uma das áreas dependem dos recursos e do espaço disponíveis.

Se o espaço é menor, pode-se escolher alguns tipos de materiais e, periodicamente, alterná-los. Por outro lado, mesmo quando o espaço é amplo, é importante este revezamento, no sentido de evitar o desinteresse e a saturação tanto das crianças como dos adultos. Além disso, é necessário dosar os materiais por áreas, cuidando de atender aos diferentes tipos de interesses infantis e aos conhecimentos a serem explorados. (KRAMER, 2009a, p. 76).

Ao defender a ideia de organizar a sala em áreas, Kramer (2009a, p. 76) justifica, explicitando que isso

[...] favorece a movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses. Essa divisão atende, ainda, à própria diversidade das ações das crianças, que, em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, na busca de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento.

A autora continua esclarecendo que, nesse tipo de trabalho,

[...] os professores observam permanentemente a atuação de cada criança e, ao mesmo tempo, dos diferentes grupos, a fim de oferecer novos materiais, desafios ou situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar os conhecimentos em jogo. (KRAMER, 2009a, p. 76).

Quanto à postura dos professores diante dessa dinâmica de trabalho, Kramer (2009a) ressalta a necessidade de lidarem com segurança e tranquilidade, oferecendo atendimento equilibrado aos diferentes grupos, percorrendo a sala, com o objetivo de acompanhar os jogos e trabalhos das crianças, conversando, indagando e problematizando as experiências ou brincadeiras que estão realizando. Dessa forma, espaços e materiais são estruturados e usados de maneira a propiciar a construção da autonomia e da cooperação.

A autora menciona que a disposição das áreas e subáreas deve ser orientada pelo bom senso, deve-se evitar organizar áreas movimentadas ao lado de áreas que necessitam de maior concentração e tranquilidade, um cuidado muito importante para garantir a harmonia e o trabalho ativo, mas tranquilo, do grupo.

Kramer (2009a) também partilha das ideias de Forneiro (1998), ao elucidar sobre o bom senso que os professores devem ter, na disposição das áreas:

É preciso levar em consideração as relações entre espaços próximos e as áreas de acesso e trânsito. É conveniente situar perto aquelas áreas cujas atividades se relacionam e podem dar lugar a experiências e jogos compartilhados, como o canto da casa e construções, mercado, etc., e isolar e afastar as áreas de barulho e movimento daquelas nas quais serão realizadas as atividades tranquilas ou que requerem concentração. (FORNEIRO, 1998, p. 265).

Frison (2008, p. 171) aborda igualmente questões sobre a relação entre estrutura física e desenvolvimento da autonomia:

Um ambiente favorecedor do desenvolvimento da autonomia da criança está intrinsecamente relacionado ao planejamento de suas instalações físicas. A estrutura física estimula e facilita (ou não) o desenvolvimento da autonomia. Estruturas facilitadoras são aquelas, por exemplo, que oportunizam, sem perigos ou riscos, que a criança tome água, pegue toalhas e materiais diversos, vá ao banheiro, sem o auxílio de um adulto. A possibilidade de atuar livremente favorece diferentes aprendizagens, porque exige que a criança escolha, decida, teste suas hipóteses, aguçe sua capacidade crítica. Estas experiências são normalmente desencadeadas através de atividades lúdicas, imaginárias, decorrentes das possibilidades encontradas no espaço contextual.

Jaume (2004) explana que, nessa etapa, as crianças passam de uma total dependência do adulto para um grau de autonomia, sendo fundamental a intervenção e apoio da escola.

Podemos prever espaços onde a criança possa atuar livremente (pode servir-nos de modelo de organização dos espaços por áreas de atividade); facilitar o acesso aos materiais; eliminar as barreiras arquitetônicas que impedem o acesso autônomo das crianças a materiais e espaços; dar margem a que a criança construa ou reinvente seus próprios espaços, etc. (JAUME, 2004, p. 364).

Focalizando a autonomia das crianças, Forneiro (1998, p. 258) argumenta que o mobiliário e os materiais devem estar ao seu alcance, para que elas possam utilizá-los sozinhas.

Além de desenvolver o desenvolvimento autônomo da criança, isso permitirá aos professores(as) uma maior liberdade de ação para trabalharem com grupos pequenos, atenderem demandas individuais ou oferecerem ajuda. Permitirá também que o professor(a) dedique o seu tempo a observar a atividade e o comportamento dos alunos(as) nas diferentes áreas.

Oliveira (2011) lembra que o questionamento que devemos fazer é que se o arranjo existente condiz com a proposta pedagógica da instituição e vice-versa. E conclui sua ideia, afirmando:

Não basta organizar a sala em “cantinhos”, se nela persistir uma pedagogia centrada nas instruções do professor. Muitas vezes o espaço busca impedir a movimentação das crianças e a interação entre elas. Outras vezes, embora não seja esta a intenção das professoras, a organização do espaço termina por promover brigas ou outras formas de comportamento consideradas como indisciplina.

A autora ainda salienta que um ambiente é carregado de símbolos que chamam a atenção das crianças para determinados aspectos. É possível encontrarmos, nas instituições de Educação Infantil, um espaço físico decorado por alfabetos ou cartazes com conteúdos mais escolares. Outros ambientes têm na parede figuras da indústria cultural voltada à infância, como os personagens dos estúdios da Disney. Há, também, os que expõem as produções das crianças e alguns representando cenários que estimulam a imaginação infantil.

Sob essa perspectiva, Oliveira (2011, p. 197) destaca:

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de

desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe.

Frison (2008, p. 171) explica que, no ambiente físico, as crianças têm a oportunidade de

[...] manifestar seus desejos, tocar, sentir, emitir sons e palavras, construir regras que normatizam o uso de diferentes espaços, móveis, equipamentos e instrumentos. Isso lhe permite observar, categorizar, escolher e propor atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Oliveira (2011, p. 195), em seus estudos sobre os ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos, expressa:

Preparar um cenário para a emergência de interações promotoras do desenvolvimento subordina-se à necessidade de que o arranjo das condições de aprendizagem articule adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis.

Por seu turno, asseveram David e Weinstein (1987 apud CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 118):

Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.

A seguir, faremos uma breve explanação de cada uma dessas funções, baseando-nos na descrição feita por Carvalho e Rubiano (2010):

Promover identidade pessoal – a personalização de espaços e objetos é elemento crucial no desenvolvimento da identidade pessoal. A identidade pessoal está intrinsecamente ligada à noção de identidade de lugar, que consiste de cognições cumulativas sobre o mundo em que a pessoa vive.

Considerando tais afirmações, é altamente recomendado que os ambientes das instituições ofereçam oportunidades para as crianças desenvolverem sua individualidade, personalizar seu espaço e, sempre que possível, participar nas decisões sobre sua organização.

Promover o desenvolvimento de competência – o desejo de competência é básico no ser humano e muito mais intenso na criança. Para tanto, o ambiente infantil deve ser planejado para dar oportunidade às crianças de desenvolverem domínio e controle sobre seu habitat, oportunizando instalações físicas adequadas para que as crianças satisfaçam

suas necessidades, sem assistência constante. A presença de caminhos, ligando áreas dentro de uma mesma sala, colabora para o planejamento e execução de atividades pelas crianças.

Promover oportunidades para crescimento – a oportunidade para explorar ambientes ricos e variados geralmente está associada ao desenvolvimento cognitivo, social e motor. Para tornar um ambiente mais rico e variado, Olds (1987 apud CARVALHO; RUBIANO, 2010) sugere que os ambientes devem oferecer oportunidades para movimentos corporais e para estimulação dos sentidos.

Movimentos corporais: os ambientes devem fornecer oportunidades para as crianças se movimentarem livremente (andar, correr, subir, descer, pular com segurança), permitindo tentativas, falhas e novas tentativas.

Estimulação dos sentidos: os órgãos dos sentidos, para funcionarem, devem receber estimulação do ambiente externo. Os sentidos funcionam com base em movimentos ambientais. Mudanças sutis e moderadas de estimulação ocorrem frequentemente, no mundo natural, e essas variações moderadas de estimulação sensorial ajudam a manter níveis ótimos de vivacidade mental e física, promovendo sentimentos de conforto e atitudes descontraídas. É de fundamental importância que as crianças experienciem diretamente essas variações existentes na natureza. Para isso, tem sido recomendado prioritariamente o desenvolvimento de atividades em espaços abertos. E os espaços internos, especialmente os destinados a crianças pequenas, devem se abrir, sempre que possível, para áreas externas. Como nem sempre é possível a realização de atividades em áreas externas, é de fundamental importância a presença de elementos naturais dentro dos espaços internos, tais como janelas que permitam iluminação natural e a entrada da luz solar, a visão do céu, de árvores e pássaros, assim como a presença de vasos com plantas e flores.

A variação de estímulos deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas, músicas e vozes, aromas, oportunidades para provar diferentes sabores.

É oportuno que seja estimulado o toque, oferecendo-se materiais duros e macios, ásperos e lisos, quentes e frios, vibratórios e estáveis.

Essa estimulação de sentidos também ocorre com a variação de tamanho de espaços, lugares bem claros e menos claros, barulhentos e quietos, aconchegantes e frios.

Tais variações, além de impedir o desinteresse, estimulam a criança a buscar atividades e níveis de estimulação apropriados às suas necessidades.

Promover sensação de segurança e confiança – sentir-se segura e confiante são aspectos essenciais que ajudam a criança a explorar o ambiente, experiência que é crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.

Promover oportunidades para contato social e privacidade – um ambiente deve ser sempre planejado, tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender às necessidades de contato social e privacidade. A variação do tamanho de áreas, dentro de um mesmo espaço, oferece oportunidade para isolamento, atividades em pequenos grupos ou de todo o grupo. Olds (1987 apud Carvalho e Rubiano, 2010) comenta que áreas planejadas para acomodar quatro pessoas diminuem o estresse e encorajam a participação individual. Espaços privados oportunizam a expressão e exploração de sentimentos, especialmente os de raiva, angústia e frustração, distante do olhar dos outros: estes são igualmente interessantes, porque possibilitam que as crianças retirem-se, momentaneamente, do ritmo agitado do grupo ou para descansar para novas situações.

Ao mencionar o papel dos professores na organização do espaço, Forneiro (1998, p. 261) sustenta que

[...] é fundamental que o professor(a) exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar (trabalho por cantos, oficinas, unidades didáticas, projetos de trabalhos, etc.), já que isso irá incidir diretamente na tomada de decisões para o planejamento e a posterior organização do espaço.

A autora arrola quatro tarefas dos professores, nesse processo: concretizar as intenções educativas e método de trabalho, planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e introduzir as modificações que forem necessárias.

Sobre concretizar as intenções educativas e o método de trabalho, Forneiro (1998) preconiza que, antes de começar a planejar a organização do espaço da sala de aula, é necessário que o professor faça uma reflexão sobre os princípios básicos que devem reger a sua ação educativa e de que forma podem concretizar-se, na prática da sala de aula, projetando um ambiente de aprendizagem coerente com a obtenção de tais princípios: “Considerar que a construção do conhecimento é um processo ativo que a

criança realiza e que envolve a sua atuação direta sobre a realidade e a elaboração de interpretações sobre os aspectos que deseja conhecer” (FORNEIRO, 1998, p. 262).

Para isso, é preciso, segundo a autora, organizar a sala de aula de maneira que oportunize à criança variedades de situações de exploração, manipulação, experimentação e descoberta por si mesma das propriedades dos objetos, a sua reação diante de determinadas atuações etc.

Isso lhe trará autênticas situações de aprendizagem construtiva. Adotar tais princípios implica organizar espaços diversos, com materiais que “provoquem” a atividade infantil, que sejam um convite a sua manipulação e experimentação com eles. E implica, também, a existência de espaços nos quais a criança possa atuar sozinha e por iniciativa própria de tal modo que o professor(a) tenha uma maior disponibilidade para atuar com outras crianças. (FORNEIRO, 1998, p. 263)

Outro princípio básico destacado pela autora é o desenvolvimento da autonomia, física, moral e intelectual, o qual possui várias implicações na organização e posterior utilização do espaço:

[...] que os cabides, pias, lugares de exposição de trabalhos e outras áreas de serviços estejam ao alcance das crianças e que elas tenham a possibilidade e o compromisso de usá-los de forma autônoma. [...] que existam diversas áreas de atividade para que a criança possa escolher aonde ir, com quem, que tipo de atividades deseja realizar e com que materiais. (FORNEIRO, 1998, p. 263).

E, por fim, Forneiro (1998, p. 263) elege como princípio o respeito à diversidade, o qual pressupõe aceitar as diferenças individuais e, portanto, “[...] a criação na sala de aula de espaços diferentes que possam dar resposta à variedade de necessidades que as crianças sentem (movimento, repouso, socialização, isolamento, etc.)”.

Jaume (2004) também reconhece a necessidade de socialização, asseverando que a criança precisa relacionar-se e comunicar-se com outras e com os adultos, com a possibilidade de cooperar e compartilhar ideias, todavia, ao mesmo tempo, necessita de espaço próprio, ligado ao sentimento de privacidade.

Nesse sentido, de acordo com a autora,

[...] é importante dispor de espaços para cada grupo e, dentro deles, de uma área específica para os encontros de todo o grupo (sociogrupo). Planejaremos espaços de grupo e espaços individuais, espaços para compartilhar e espaços para isolar-se. (JAUME, 2004, p. 364).

É ressaltada a importância de o professor tomar decisões sobre o método ou os métodos que irá utilizar, prioritariamente, pois isso condicionará a sua organização, conforme apontado por Forneiro (1998, p. 263):

Irá trabalhar principalmente com o método de cantos ou os cantos terão uma função de “coringa” complementar e, inclusive, subsidiária de outro método? Alguns professores(as), que baseiam a sua atuação no trabalho por fichas, organizam cantos de jogo com a única finalidade de que as crianças que “acabam antes as suas tarefas” tenham um lugar para onde ir.

No que se refere a planejamento e organização dos espaços, Forneiro (1998) se fundamenta em Loughlin e Suina (1987), para destacar que o professor tem quatro tarefas principais na disposição da estrutura básica do ambiente de aprendizagem: organização espacial, equipamentos do espaço para aprendizagem, disposição dos materiais e organização para finalidades especiais.

Quanto à organização espacial, tem-se a tarefa de dispor os móveis de sorte a criar espaços para o movimento e as atividades de aprendizagem, o que, dependendo da distribuição do mobiliário, terá influências do deslocamento e na conduta das crianças.

Essa tarefa, segundo a autora, implica igualmente analisar os elementos estruturais e o mobiliário disponível, a fim de criar diferentes áreas dentro da sala, determinar o tipo de atividades realizadas que concretizarão as intenções educativas, estabelecer quais atividades serão efetuadas dentro da sala de aula e quais poderão acontecer em outras dependências da escola, determinar que condições de espaço, iluminação, tipo de piso, mobiliário, proximidade de pontos de água devem possuir as diferentes áreas, para que sejam eficazes para os tipos de atividades realizadas, prever a quantidade de crianças que utilizarão o espaço ao mesmo tempo, prever em que momentos da jornada de trabalho cada espaço será usado e quais os outros espaços que serão empregados simultaneamente, determinar os espaços de que necessitamos para a gestão da aula e fixar quais as rotinas e tarefas relacionadas com a gestão da aula deverão ser realizadas pelas crianças e do que precisarão para fazê-lo.

Em relação a equipamento do espaço para aprendizagem, Forneiro (1998, p. 265) explicita que “[...] é a tarefa de selecionar, reunir e elaborar os materiais e o equipamento e colocá-los no ambiente para que as crianças tenham acesso direto aos mesmos”.

A autora acrescenta:

A disponibilidade de materiais para a aprendizagem influi enormemente no tipo de atividades e experiências que a criança pode realizar e, portanto, no conteúdo das aprendizagens que serão trabalhadas. Diferentes materiais favorecem a aquisição de diferentes destrezas e habilidades e colocam em funcionamento diferentes tipos de processos mentais.

Jaume (2004, p. 373) reitera essas ideias de Forneiro, quanto à organização e disposição dos materiais, assinalando:

Organizar e dispor os materiais na sala de aula é uma escolha pedagógica que devemos estudar atentamente. Conforme os organizamos e apresentamos, favorecemos sua utilização e aproveitamento.

Para Forneiro (1998), no momento de planejar a aquisição de materiais para a aprendizagem, devem ser levadas em conta a procedência, a qualidade física, a qualidade pedagógica e a qualidade estética.

No que concerne à procedência, destaca que o material não necessita ser todo comprado, porque existem materiais procedentes do meio circundante que podem exercer as mesmas finalidades que o comercializado. Além de possuírem um valor agregado intrínseco, que é o valor ecológico e o valor afetivo, este último se forem objetos provenientes dos lares das crianças.

Por sua vez, a qualidade física está associada com as condições de segurança e resistência que permitem a durabilidade do material e sua segurança.

Em relação à qualidade pedagógica, faz referência às capacidades que é possível desenvolver nas crianças, como a facilidade de manusear, polivalência, nível de estruturação etc., as quais se transformam em um material capaz de obter determinados objetivos.

E, por fim, sobre a qualidade estética, destaca que se relaciona com a beleza dos materiais, cores e formas, que sejam atrativos às crianças.

Sobre a disposição dos materiais, Forneiro (1998, p. 266) assevera: “É o processo de decidir onde colocar os objetos do ambiente e como combiná-los e exibi-los”.

Esclarece que é importante que os materiais estejam organizados seguindo critérios lógicos, em uma exposição que provoca a realização de determinadas

atividades, favorecendo a associação e a relação entre materiais diversos e dispostos em locais acessíveis capazes de favorecer a autonomia das crianças.

Quanto à organização para finalidades especiais, Forneiro (1998, p. 266) evidencia:

Implica levar em consideração todos os nossos conhecimentos sobre a organização do ambiente e colocá-lo a serviços de determinados propósitos, seja pela presença na sala de aula de crianças com necessidades educativas especiais que precisam de algumas exigências específicas (espaços para deslocar-se em cadeiras de rodas, organizar a informação e os materiais para crianças com deficiências visuais ou auditivas, ou com problemas de coordenação, etc.) [...]

A autora versa sobre a necessidade da observação e da avaliação, nesse processo de organização do espaço:

Assim como em muitos outros aspectos do planejamento do ensino, também na organização do espaço é preciso que o professor(a) tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças e sobre a sua aprendizagem. Já que esta influência será exercida de qualquer forma, é necessário que o professor(a) tenha consciência da mesma e a conheça em toda a sua dimensão para poder atuar de acordo com a mesma. (FORNEIRO, 1998, p. 267).

A autora menciona que, para projetar um ambiente de aprendizagem tão adequado quanto possível, faz-se necessário que o professor seja um observador reflexivo, disposto a analisar e a avaliar constantemente se a disposição do ambiente responde de maneira eficaz às intenções educativas, caso contrário, ter disponibilidade em fazer as transformações necessárias.

Quanto à frequência dessa revisão de adequação do ambiente, Forneiro se fundamenta nas ideias de Paloma de Pablo e Beatriz Trueba (1994), as quais recomendam que seja realizada no início do ano letivo, mediante a possibilidade de aquisição de materiais, ao visitar outra escola, ao assistir a um vídeo, quando o espaço não estiver satisfazendo as necessidades, ao ler um artigo ou um livro que apresentam sugestões de propostas de organização espacial, ao projetar uma unidade didática, durante uma reunião pedagógica e na elaboração do projeto educativo curricular.

Por conseguinte, compreendemos a necessidade constante de revisão e de reorganização do ambiente, sendo necessárias uma observação e avaliação diária.

Após a observação e análise da eficácia dos espaços para responder às necessidades infantis e aos objetivos educacionais, o próximo passo é proceder às modificações oportunas. Conforme Forneiro (1998, p. 268), essa tarefa de modificação pode seguir duas vertentes:

Rever as nossas intenções educacionais, com a finalidade de redefini-las ou modificá-las ou para confirmar a sua importância.

Planejar novamente a organização do espaço, levando em consideração os resultados de nossas observações e análises e introduzindo novas ideias e recursos organizacionais.

Nessa perspectiva, a observação e a avaliação do espaço da sala de referência da turma devem servir, também, para aperfeiçoá-lo, de modo que responda melhor às intenções educacionais e, caso necessário, reavaliar as próprias intenções educacionais.

Às vezes, acontece que após observarmos o ambiente de aprendizagem e analisarmos a sua influência na conduta infantil, ou simplesmente observarmos as crianças (com o pretexto de observar o ambiente ou a organização do espaço, observamos as crianças com maior atenção), notamos que existem outros objetivos educacionais que seria importante atingir e sobre os quais não estamos trabalhando. E, ao contrário, pode ser que ao observar o ambiente notemos que estamos concedendo importância demasiada à consecução de determinados objetivos que, se analisarmos em profundidade, talvez não sejam os mais importantes. (FORNEIRO, 1998, p. 269).

Com efeito, Oliveira (2011, p. 196) afirma: “Todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado segundo certa concepção educacional, que espera determinados resultados”.

Carvalho e Souza (2008, p. 26) ressaltam que

[...] a organização espacial é um conceito multifacetado, englobando vários aspectos e dimensões, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, autonomia, arranjo do espaço, privacidade, contatos sociais, dentre outros.

Faria (2007, p. 101) também concorda com as ideias de Oliveira (2011):

[...] todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, têm ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar. Em toda organização espacial, seja berço ou cidade, há uma forma silenciosa de ensino.

Assim, nosso esforço foi tratar de questões conceituais sobre a organização dos espaços, na Educação Infantil, focalizando os cantos na sala de referência da turma e a relevância dessa organização para o desenvolvimento das crianças. Não temos a

pretensão de afirmar que essa maneira de organizar os espaços da sala de referência da turma é a ideal e que somente dessa forma garantiremos o desenvolvimento integral de todas as crianças, contudo, pontuamos alguns caminhos com que ensejamos contribuir na propositura de ambientes educacionais adequados à infância. Almejamos, nessa perspectiva, evidenciar que essa propositura de organização dos espaços representa uma possibilidade de aprimoramento e uma maneira mais sensível e científica de conceber os espaços e as práticas, na Educação Infantil.

No capítulo seguinte, examinamos o que os documentos oficiais – *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a); *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006); *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009a); *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1998) e os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009c) – delineiam sobre o espaço escolar e sua organização, nas instituições de Educação Infantil.

Capítulo 3 - Aspectos e perspectivas a partir dos documentos oficiais

Encontramos a necessidade de abordar o que os documentos oficiais versam sobre o espaço escolar e sua organização, nas instituições de Educação Infantil. Cabe ressaltar que as instituições onde realizamos a pesquisa empírica são pertencentes ao sistema público, de sorte que tais documentos fundamentam a política dessas instituições, o que acentua a importância de descrever e analisar o que propõem tais documentos. Neste trabalho, são considerados os seguintes documentos oficiais:

- *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a);
- *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006b);
- *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* (2009a);
- *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1998) e os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009c);
- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009b).

O documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006) foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros, com o intuito de planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos.

O texto foi construído por meio de estudos e pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), o qual desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares, com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além de estudos sobre a adequação do espaço ao meio ambiente.

Propõe incorporar metodologias participativas, tendo como base as necessidades e desejos dos usuários, adequando à proposta pedagógica da instituição e pensando na interação com as características ambientais. É enfatizada a necessidade de ambientes planejados, para assegurar acessibilidade universal.

O documento apresenta sugestões aos dirigentes municipais de educação, à equipe multidisciplinar, aos arquitetos, aos engenheiros, aos gestores e aos demais profissionais da Educação Infantil, quanto às ações que cada profissional pode

desempenhar, na elaboração e realização de projetos que atendam aos padrões de infraestrutura para espaço físico destinado à Educação Infantil. São destacadas as etapas de elaboração do projeto, discutidos os parâmetros para a definição do projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil. É apresentado o que dispõe a atual legislação educacional brasileira sobre os critérios de qualidade para a infraestrutura das Unidades de Educação Infantil.

Com respeito à preparação do ambiente da Educação Infantil, o documento indica:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006, p. 07).

É reconhecida a importância do professor para organizar o espaço onde ocorre o processo educacional. “Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 08). E o texto prossegue:

Este trabalho, portanto, busca 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 com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2006, p. 08).

Ao retratar a história do atendimento à criança em idade anterior à escolaridade obrigatória, o documento mostra que a prioridade até então era a guarda das crianças, destinando o atendimento na grande maioria para a população pobre, sendo considerado um favor e não um direito a ser assegurado. Por ser destinado à população pobre, justificava-se um serviço pobre (BRASIL, 2006).

Segundo o documento, a população das periferias e das favelas, com o objetivo de atender às necessidades da comunidade e das crianças, organizava creches e pré-escolas comunitárias. Construíram e adaptaram prédios com seus próprios recursos, na ausência do Estado (BRASIL, 2006).

Nesse percurso da história do atendimento a crianças pequenas, pesquisas e práticas afirmam a importância de promover uma educação de qualidade para todas as crianças, o que envolve igualmente as questões de espaço físico (BRASIL, 2006).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece como dever do Estado, por meio dos municípios, a garantia à Educação Infantil, essa etapa da educação deixa de ser caridade e passa a ser direito da criança, como obrigação do Estado, assim como sublinha o documento, ainda que apenas legalmente.

Tais questões são contempladas na LDB, promulgada em 1996 (BRASIL, 1996), para a qual a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Com a LDB, a construção e as instalações escolares são incluídas nos orçamentos de educação. Desde então, uma série de documentos legais é produzida, de sorte a definir critérios de qualidade para infraestrutura das unidades destinadas à Educação Infantil.

Mesmo com o ordenamento legal, particularmente nesse aspecto, ainda há muitos desafios a se enfrentar, conforme o diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

No Brasil, ainda podemos identificar uma precariedade dos ambientes destinados à Educação Infantil, com a ausência de serviços básicos, como água, esgoto sanitário e energia elétrica. Esses ambientes educativos sofrem não somente com a ausência dos serviços básicos, como também de outros elementos referentes à infraestrutura que atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças.

É comum a ausência de espaços externos ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividades de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido.

O documento registra que,

[...] segundo dados mais recentes do MEC (Brasil, 2003), se identificam melhoras em relação às condições sanitárias encontradas nos estudos realizados até 1998. Isso pode significar que se tem buscado responder às novas exigências legais. Entretanto, tais informações dizem respeito a estabelecimentos credenciados (autorizados para funcionar). Assim sendo, podemos afirmar que ainda há estabelecimentos, principalmente os que estão fora do

sistema formal, mas não só eles, atendendo crianças em ambientes com condições precárias. (BRASIL, 2006, p.10).

Ao responder à questão: Quais são os parâmetros? O documento evidencia que se deve reconhecer a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente. Dessa maneira,

[...] é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. (BRASIL, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, o documento apresenta o que o projeto, a edificação e as reformas devem buscar, prevendo a qualidade harmoniosa com o entorno, o enfoque na sustentabilidade, a adequação dos ambientes internos e externos com as práticas pedagógicas, o desenvolvimento das crianças e a acessibilidade universal.

É enfatizado ainda que a qualidade dos ambientes exerce grande influência na vida de seus usuários, principalmente nas instituições de Educação Infantil onde as crianças e profissionais permanecem, em média, um terço do seu dia.

Expressa que a legislação educacional brasileira dispõe de um conjunto de documentos que abordam ou orientam quanto aos critérios de qualidade para a infraestrutura das instituições que atendem a crianças de 0 a 6¹⁸ anos de idade.

A primeira lei que o documento focaliza é a Lei nº 9.394/96, para a qual os recursos públicos destinados à educação devem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino público.

Em seguida, o documento analisado (BRASIL, 2006) expõe os *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998), segundo o qual a organização dos ambientes exerce função importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que ocupam, mas é a maneira como esses espaços são utilizados pelos seus usuários que influencia a qualidade do trabalho.

O documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006) cita o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), o qual pondera que o ambiente físico deve ser arranjado,

¹⁸ O documento apresenta a Educação Infantil de 0 a 6 anos de idade, pois sua publicação é anterior ao Ensino Fundamental de Nove Anos, que altera o atendimento da Educação Infantil para a idade de 0 a 5 anos.

considerando as necessidades e características dos grupos de crianças e os projetos trabalhados. Ao mencionar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), sublinha que o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas. Com relação às *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2000), indica que um dos aspectos normativos tratados é quanto aos espaços físicos e recursos materiais. É destacada a necessidade de estarem em consonância com a proposta pedagógica da instituição e de acordo com as normas prescritas pela legislação vigente.

É apontado o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001), o qual identifica critérios e parâmetros de qualidade para os espaços físicos da Educação Infantil. De um total de 26 pontos referentes a “objetivos e metas” do Plano, destacam-se dez itens que estão relacionados à temática, como, por exemplo:

Meta nº 2 - estabelece a exigência de

[...] padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que respeitando as diversidades regionais assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo. (BRASIL, 2001, p. 62).

Meta nº 3 - define que a autorização para construção e funcionamento das instituições, tanto públicas como privadas, só poderá ser feita se estas atenderem aos requisitos de infraestrutura da segunda meta.

Meta nº 4 - as instituições já em funcionamento deverão ter seus prédios adaptados, de modo que, até 2006, “[...] todos estejam conformes aos padrões de infraestrutura estabelecidos” (BRASIL, 2001, p. 62).

Meta nº 10 - define como responsabilidade dos municípios criar

[...] um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais. (BRASIL, 2001, p. 62-3).

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006), elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), é um documento composto por dois

volumes com referências de qualidade para a Educação Infantil a serem adotadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades educacionais, considerando as diversidades e desigualdades do território e das distintas culturas presentes.

A organização dos espaços, do tempo, dos materiais e a definição do agrupamento de crianças são dadas como fatores que merecem atenção por parte dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 6 anos¹⁹.

Apresenta a necessidade de organizar o tempo e o espaço de maneira flexível, com formas de intervenção que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de maneira a

[a]poiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; 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).

O documento argumenta que as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, possuindo direitos a espaços, tempos e materiais específicos.

Importante mencionar que o documento também mostra que um dos fatores para garantir a qualidade do atendimento se refere à necessidade de as creches e pré-escolas garantirem espaço físico e materiais adequados, tornando os diferentes espaços da instituição mais acolhedores e confortáveis.

No documento *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* (2009a), elaborado por Maria Malta Campos, Fúlvia Rosenberg e a equipe de pesquisa sobre creches do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em sua primeira parte, há critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, concernentes sobretudo às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. Na segunda parte, são explicitados os critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas

¹⁹ O documento apresenta a Educação Infantil de 0 a 6 anos de idade, pois sua publicação é anterior ao Ensino Fundamental de Nove Anos, que modifica o atendimento da Educação Infantil para a faixa de 0 a 5 anos.

e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Em relação ao espaço físico das instituições de Educação Infantil, esses critérios ressaltam: a necessidade das crianças se movimentarem em espaços amplos; em espaços externos ao ar livre; espaços externos sombreados sem situações que ofereçam perigo às crianças; a necessidade de prever espaços internos, mobiliário e material que permitam que a criança brinque, durma, aprenda, se alimente, use o banheiro e tenha privacidade; garantir espaços externos que possibilitem a realização de brincadeiras e melhorar os espaços que são ocupados pelas crianças, com altura adequada das janelas e equipamentos.

Os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1998) apresentam-se como um documento fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes da experiência prática de alguns profissionais, assim como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Possuem três volumes, sendo que a organização dos espaços é discutida de forma mais latente no primeiro volume.

Nesse documento, a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas, o que implica a necessidade de planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário e introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos. Além disso, sublinha que a aprendizagem transcende o espaço da sala, perpassa pela área externa e por outros espaços da instituição e fora dela, sendo todos potencializadores das aprendizagens.

Assinalam os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p. 14):

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento [...]

O professor é apresentada como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento:

[...] organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL, 1998, p. 30).

É destacado, nesse documento, que “[a] estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo” (BRASIL, 1998, p. 68). E ele acrescenta:

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (BRASIL, 1998, p. 68).

Nas instituições de Educação Infantil, os espaços devem garantir condições para que as crianças possam usufruí-los em benefício de seu desenvolvimento e aprendizagem.

[...] é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. (BRASIL, 1998, p.69)

Ao se referir às salas de aula, o documento sugere que “[...] a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc.” (BRASIL, 1998, p. 69)

É evidenciado que pesquisas indicam que ambientes divididos são mais indicados, em vez de grandes áreas livres, pois ocorre uma melhor interação em grupos, quando as crianças estão em espaços menores, sendo possível a visualização do adulto. Também são apresentadas sugestões de elementos que podem dividir esses espaços, como prateleiras baixas, pequenas casinhas, biombos baixos.

Em relação à área externa, frisa a possibilidade de criar espaços lúdicos que garantam a possibilidade de correr, balançar, subir, descer, escalar, pendurar-se, escorregar, rolar etc.

Outro fator discutido nesse documento se relaciona à segurança do espaço e dos materiais, com o objetivo das crianças circularem com independência no espaço. Faz-se necessário realizar um planejamento que garanta as condições de segurança. Para tanto, é imprescindível o uso de materiais resistentes, de boa qualidade e testados pelo mercado, além de haver proteção adequada em situações onde exista possibilidade de risco.

Sobre o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), é relevante explicitar que esse material, embora apresente considerações relevantes a respeito da organização do espaço, sofreu diversas críticas, como podemos encontrar nas obras de Cerisara (2003), Kuhlmann Júnior (2003), Haddad (1998) e Arce (2001).

Cerisara (2003, p. 339), por exemplo, destaca que

[...] o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos. Além disso, vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatório. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo.

A autora declara seu descontentamento com a propositura do material:

Para finalizar gostaria de enfatizar que a restrição ao RCNEI se deve fortemente ao que os educadores da área da educação infantil têm indicado sobre a necessidade de construção de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro. [...] Nesse contexto, firmamos o nosso descontentamento ante a política educacional brasileira e ante a maneira como vem sendo implantada a reforma educacional no país, tanto nos aspectos gerais como nos especificamente relacionados com a educação infantil. (CERISARA, 2003).

Haddad (1998) tece críticas e acredita que o RCNEI não levou em consideração as características mais marcantes nesse período da infância:

[...] prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão. (p. 18).

Guimarães (2008) também corrobora a ideia dos autores que tecem críticas ao RCNEI, indicando que esse documento gerou sérias controvérsias, na sociedade e na

academia, especialmente nos fóruns dedicados à mobilização pela garantia da concretização dos direitos da criança:

Por uma lado, o documento situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia das crianças, baseadas em relacionamentos seguros e acolhedores, tendo em vista crescerem em como cidadãos com direitos reconhecidos. Por outro lado, o modo como se estruturam conteúdos e metodologia mostra preocupação com a antecipação de encaminhamentos próprios ao ensino fundamental. (GUIMARÃES, 2008, p. 31).

Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009c), elaborados sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, UNDIME e do UNICEF, caracterizam-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo.

A intenção é contribuir com as instituições de Educação Infantil para encontrarem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

É apresentado um breve percurso histórico, o qual a Educação Infantil percorreu, em busca de qualificar o seu atendimento. São apresentados critérios para que a gestão, juntamente com os profissionais da instituição, pais e comunidade escolar, possam avaliar a qualidade da instituição à qual pertencem, considerando as particularidades da comunidade e da população de que fazem parte.

O documento objetiva auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador.

No item denominado “A avaliação da Dimensão Espaço, Materiais e Mobiliário”, são destacados três indicadores para serem refletidos e avaliados pela equipe: Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças/ Materiais variados e acessíveis às crianças/ Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.

O documento versa sobre os ambientes físicos das instituições de Educação Infantil que devem refletir uma concepção de educação e cuidado com respeito das necessidades das crianças, em todos os aspectos do seu desenvolvimento.

Defende a necessidade de espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes. Em relação aos espaços externos, ressalta a importância de serem bem cuidados, com jardins e áreas para brincadeiras e jogos.

A preocupação com o mobiliário também é destacada, ao afirmar que este deve ser planejado e adequado ao tamanho dos bebês e crianças pequenas, e que os adultos devem refletir sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, organizando os espaços com o objetivo de incentivar a autonomia infantil.

Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. Brinquedos adequados à sua idade devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas, renovados periodicamente. (BRASIL, 2009c, p. 50).

Sublinha a necessidade de professores terem à disposição materiais, brinquedos e livros em quantidade suficiente para que as crianças os utilizem com tranquilidade. Entretanto, é preciso levar em conta não somente a existência desses materiais, mas também sua acessibilidade e a maneira como são apresentados às crianças, como são guardados e conservados.

Quanto aos espaços, estes devem proporcionar os registros dos projetos desenvolvidos, assim como as produções infantis.

Desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição. (BRASIL, 2009c, p.50).

Nesse documento, é enfatizada a questão de espaços, materiais e mobiliário para responder aos interesses e necessidades do adulto. Questiona sobre a existência de espaços que permitam o descanso, o trabalho individual ou coletivo da equipe, que sejam confortáveis e silenciosos, além daqueles espaços que possam acolher e atender aos familiares.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009) possuem caráter mandatório. Trata-se de uma doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orienta as

instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009b), assim é explicitado o espaço escolar:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Os documentos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a); *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006b); *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009a); *Referenciais Curriculares Nacionais para a*

Educação Infantil (1998); os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009c) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009b), que foram examinados aqui, aludem à questão do espaço como elemento curricular, apontam parâmetros, oferecem sugestões e provocam reflexões sobre a questão do espaço das instituições de Educação Infantil.

Tais documentos ensejam considerações importantes e necessárias, pois evidenciam que a organização do espaço das instituições de Educação Infantil pode cooperar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que utilizam esses espaços, de sorte que é necessário ser pensado e planejado para a criança. Essas ponderações são alinhadas ao que os estudiosos do espaço escolar defendem, mas ainda são distantes das realidades encontradas no cenário brasileiro.

Vale mencionar que a realidade do espaço escolar e sua destinação às crianças, em muitas instituições, configuram ainda uma situação precária, com muitos desafios a serem superados, conforme destacado por Horn (2004).

Portanto, a publicação de documentos não é suficiente para garantir a qualidade defendida e manifestada neles estampada. Nesse contexto, é fundamental a efetivação de políticas públicas que assegurem, de fato, a qualidade almejada.

Horn (2004) fornece dados que revelam um cenário geral de precariedades na Educação Infantil, no Brasil. Um dos aspectos dessa precariedade refere-se exatamente à organização dos espaços, como afirma a autora: “Estes dados revelam um cenário geral de precariedades. Um dos aspectos mais evidentes dessa difícil situação diz respeito à organização dos espaços nas instituições de educação infantil” (HORN, 2004, p. 14). Assim, explica-se o fator determinante que impulsionou o nosso interesse por esta investigação.

A seguir, focalizamos a exposição e discussão dos dados produzidos, com o intuito de compreender a organização dos espaços, na Educação Infantil, mediante a perspectiva da proposta “Fazer em Cantos”.

Para esta análise, tivemos o intuito de realizar a triangulação dos dados obtidos pela observação, questionário, fotografias, cotejados com o aporte teórico, sublinhando as intencionalidades educativas na organização dos espaços, na Educação Infantil.

Capítulo 4 - Apresentação e discussão de dados produzidos: em foco a Proposta “Fazer em Cantos”

Com a intenção de contextualizar o leitor, retomamos brevemente o caminho percorrido, durante a pesquisa, que possibilitou a recolha dos dados apresentados e discutidos neste capítulo, à luz do referencial teórico sobre o espaço escolar na Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada em duas instituições e com quatro professoras da Educação Infantil. Para a definição das instituições investigadas, consideramos aquelas pertencentes ao sistema municipal de educação de Araçatuba-SP que iniciaram, em 2010, a proposta denominada “Fazer em Cantos”.

Das quatro instituições que participaram da proposta “Fazer em Cantos”, escolhemos duas para a efetivação da pesquisa. Portanto, selecionamos como sujeitos, quatro professores, sendo dois de cada escola.

Uma das instituições pesquisadas está localizada na região central e a outra, na região periférica.

O período investigado foi de março a maio de 2014, e a permanência no campo de pesquisa totalizou cento e vinte oito horas, sendo em média trinta e duas horas em cada sala pesquisada.

O trabalho em foco se caracteriza como um estudo de caso, de caráter qualitativo, tendo como fontes de informação a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, e como instrumentos e técnicas de recolha de dados, a observação quanto à organização e utilização dos espaços das duas instituições investigadas, fotografias dos espaços e entrevistas individuais semiestruturadas com os professores de cada sala.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar, com relação à proposta "Fazer em Cantos", como a organização dos espaços da sala de referência da turma retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: analisar a relevância da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil, para o desenvolvimento das crianças, especialmente a estruturação das salas de referência da turma em cantos; identificar os critérios empregados pelo professor, na organização dos espaços; investigar as relações

existentes entre a organização dos espaços, na Educação Infantil, e as intencionalidades educativas dos professores, expressando a riqueza, a complexidade e o movimento do que foi observado, ouvido e registrado.

Para organização, apresentação e avaliação dos dados da pesquisa, elaboramos este capítulo, denominado “Apresentação e discussão de dados produzidos: em foco a Proposta ‘Fazer em Cantos’”.

Com a intenção de atingir os objetivos propostos para esta investigação, foram criadas quatro categorias de análise: “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas”, “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”, “Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes” e “Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças”.

4.1 Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas

A identificação e a avaliação dos “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas” foi possível, durante a pesquisa empírica, mediante as observações registradas em “caderno de campo”, as fotografias tiradas dos espaços e as respostas das professoras, na entrevista.

Forneiro (1998, p. 233), ao definir a dimensão física, salienta:

Refere-se ao aspecto material do ambiente. É o espaço físico (a escola, a sala de aula e os espaços anexos) e suas condições estruturais (dimensões, tipo de piso, janelas, etc.). Também compreende os objetos do espaço (materiais, mobiliário, elementos decorativos, etc.) e a sua organização (diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço).

Diante da definição de Forneiro, fizemos uma descrição e avaliação dos aspectos físicos das quatro salas de referência das turmas investigadas, sendo duas da instituição A e duas da instituição B.

Instituição A, professora Júlia:

A sala de referência da turma da professora Júlia que atua com 18 crianças de 04 anos, na instituição A, possui área de 33,00m em formato retangular, não apresenta degraus, somente um desnível na porta de entrada, entre a varanda e a sala. As mesas e cadeiras ficam

no centro. O espaço é acessível, mas entre as mesas torna-se difícil o acesso, devido ficarem próximas uma da outra. A mesa do adulto fica no canto da sala, ao lado da porta de entrada (porta de correr de vidro), na parede oposta à do quadro negro. A sala é pintada na cor lilás em dois tons.

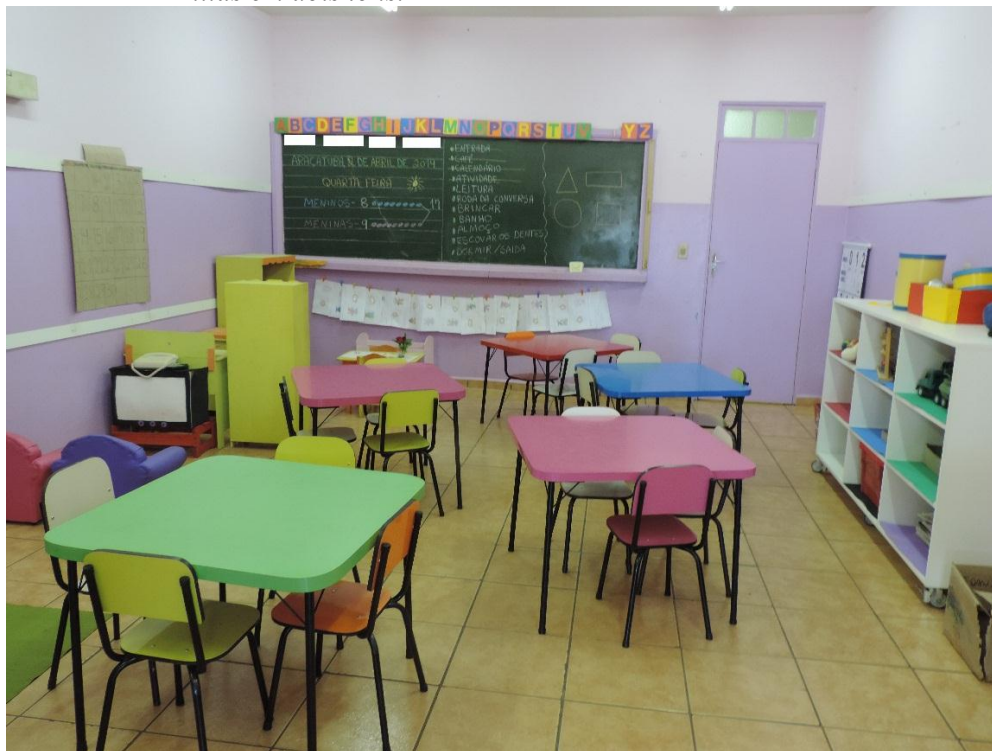


Figura 1

Sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014²⁰

Na parede onde está a porta de vidro encontram-se dois armários de aço, utilizados pelas professoras, sendo um para cada período. Nestes armários são guardados os materiais de uso das crianças e outros de uso da professora. No lado de fora do armário são afixados com imã, fichas com os nomes das crianças, painel de aniversariantes e quadro de uso dos espaços externos. Na parede do lado direito, logo após a mesa da professora, há uma prateleira baixa (de plástico), onde são expostas caixas com desenhos para colorir e caixas com giz de cera, caneta hidrocor, lápis de cor e aparelho de som. Logo acima, há um varal com as atividades da turma do período da tarde. Algumas atividades realizadas, em folha sulfite, ficam expostas em um varal embaixo do quadro negro.

Na sequência da prateleira há um caselário com diversos brinquedos (carrinhos, bonecas, brinquedos de encaixe, quebra-cabeça, jogos pedagógicos e revistas).

²⁰ As legendas das fotos apresentam: identificação da sala, instituição, nome da pesquisadora (responsável por fotografar) e o ano.



Figura 2

Sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Instituição B, professora Edna:

A sala de referência da turma da professora Edna, da instituição B, é em formato retangular, com 06 vitrôs e uma porta. As paredes são pintadas de azul claro. Esta turma possui 22 crianças de 04 anos de idade. Possui quadro negro na altura do adulto. Existem 05 mesas com 04 cadeiras cada, que ficam centralizadas na sala e os cantos ficam ao redor dessas mesas e cadeiras. Não há a presença de mesa e cadeira para a professora. Os móveis são de formas geométricas com objetos diversos e as algumas atividades realizadas pelas crianças também ficam penduradas. Nesta sala não há mesa para a professora, somente uma mesa na altura das crianças, onde a professora apoia alguns materiais.

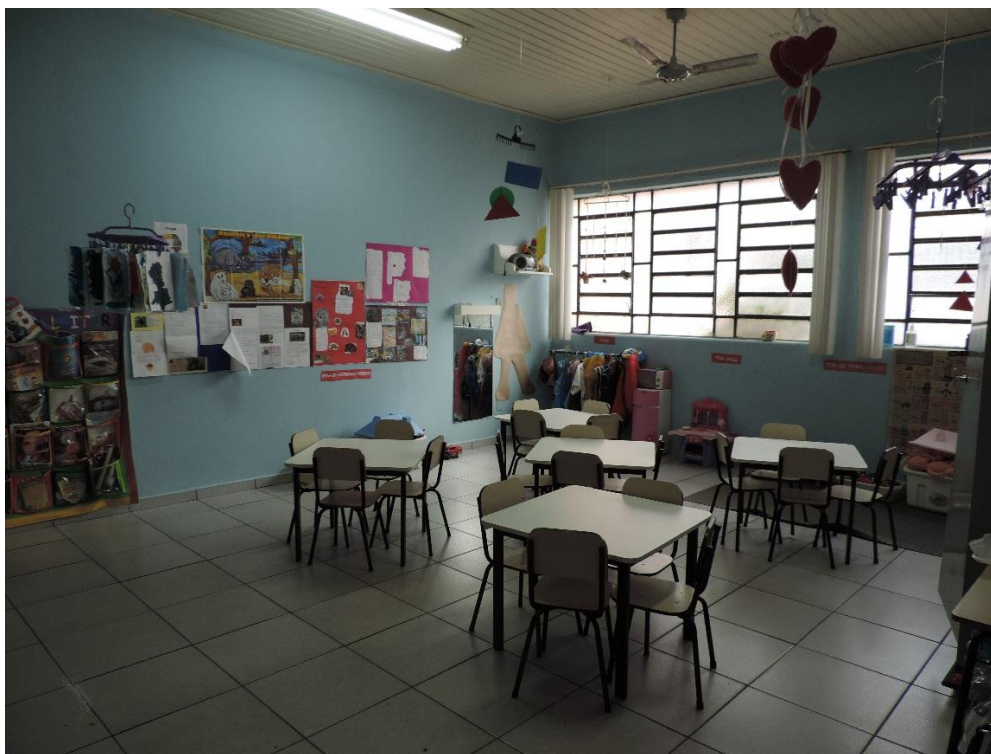


Figura 3

Sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Em relação à sala da professora Edna, foi possível verificar:

A sala possui diversos cartazes afixados nas paredes, resultado de pesquisas realizadas com o auxílio dos pais, outros, confeccionados pelas crianças com o auxílio da professora, como registro de algumas atividades práticas realizadas em sala.



Figura 4

Sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Instituição A, professora Luíza:

A sala de referência da turma da professora Luíza que leciona na instituição A, com 16 crianças de 05 anos de idade, possui área de 33,72m, em formato retangular. Não possui degraus, apenas um desnível na porta de entrada (porta de vidro), o espaço desta sala não pode ser considerado acessível devido à quantidade de mesas e cadeiras enfileiradas (vinte e uma mesas e cadeiras) no centro da sala. Os corredores são estreitos. A mesa do professor está localizada na frente da sala, próxima ao quadro negro. A sala possui uma porta de correr de vidro que é voltada para uma varanda.

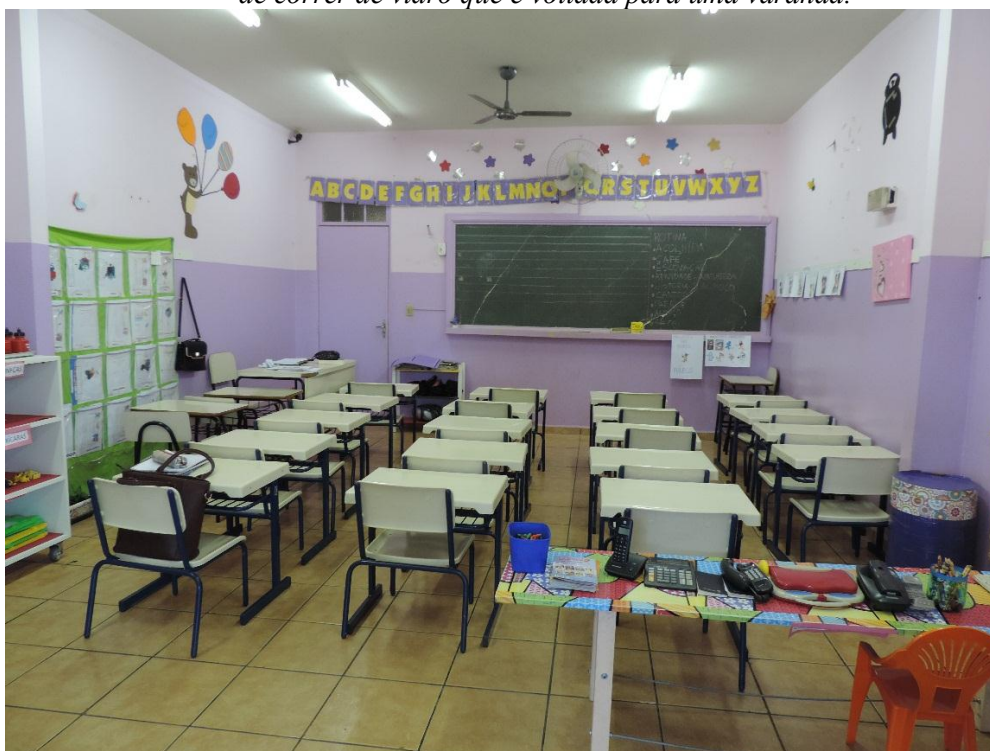


Figura 5

Sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Na sala da professora Luíza, uma mesa é ocupada com uma caixa com diversos potes reaproveitados com diversos lápis coloridos. O quadro negro é da altura do adulto, está com algumas rachaduras e manchas. Ele é utilizado para escrever a rotina, o nome da escola, data, quantidade de crianças presentes e para explicação das atividades do dia. Nas paredes existem cartazes nomeados como “combinados”, painéis com “bolsões transparentes” com as atividades das crianças. Também há a presença de alguns desenhos feitos de EVA colados na parede, centopeia com as vogais e um relógio. No canto da leitura há um painel com bolsões transparentes, onde são colocados os livros, um tatame de EVA, almofadas e as mascotes²¹ da turma, dos anos anteriores. Ao lado do canto da leitura

²¹ Mascote da turma é o nome dado ao objeto confeccionado pelas crianças, juntamente com as professoras, para representar a turma, durante o ano. Pode ser um boneco, um animal ou qualquer outro

existe uma mesa comprida, na altura das crianças, com diversos telefones reaproveitados, um pote com lápis de cor, teclados de computador, calculadora, giz de cera, agendas velhas e revistas para colorir. Bem próximo desta mesa há um calendário de madeira e uma caixa com brinquedos de montar. Há um caselário com carrinhos, quebra-cabeça, jogos da memória, bonecas, blocos de construção de madeira, lousas mágicas, xícaras e alguns bonecos, com as seguintes identificações: carrinhos, pequeno construtor, jogos, bonecas, xícaras e lousas. As mesas e cadeiras são enfileiradas.



Figura 6

Sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Instituição B, professora Marisa:

A sala de aula da professora Marisa, da instituição B, possui 24 crianças de 05 anos, é em formato retangular, a porta é voltada para uma varanda e logo na frente encontra-se o refeitório. Existe um quadro negro grande, da altura das crianças. As mesas e cadeiras das crianças são individuais e ocupam o espaço central da sala e são modificadas de lugar diariamente. Na sala não existe degrau, mas na porta de entrada, sim. Os cantos ficam ao redor das mesas e cadeiras. Não há a presença de mesa e cadeira para a professora.

tipo de objeto. Aos finais de semana, cada criança tem a oportunidade de levar essa mascote para casa e, posteriormente, trazer um relato escrito pelos pais sobre essa experiência.



Figura 7

Sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

As crianças guardam as mochilas em um cabideiro localizado no interior da sala. Os cantos ficam ao redor das mesas e cadeiras, encostados nas paredes. No lado externo são afixados as fichas com nomes das crianças, ajudantes do dia, aniversariantes, listas e regras de convivência. No teto têm alguns móveis com formas geométricas e cartazes informativos sobre animais. A maioria dos cartazes está ao alcance das crianças e é possível notar a participação das crianças na confecção. Atrás da porta de entrada, próximo ao camarim, existe um espelho. Entre as mesas e cadeiras das crianças e a parede do quadro negro, existe um espaço vazio, onde são realizadas as assembleias e as rodas de leitura. A professora faz os agrupamentos com as mesas, mediante a atividade que pretende realizar.





Figura 8
Sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa – 2014

Forneiro (1998), ao explicar sobre os elementos estruturais, destaca que a dimensão da sala de aula interfere diretamente na quantidade e no tipo de material que é possível de ser utilizado, com o intuito de possibilitar espaços diferenciados, tendo o cuidado com a ausência ou excesso de objetos.

As observações e fotografias tiradas das salas de aula permitiram constatar que estas possuem tamanho inadequado para a quantidade de crianças atendidas, o que impossibilita a elaboração de cantos diferenciados, a inserção de mobiliário e materiais diversificados e a organização de áreas de polivalência.

No que se refere às janelas o documento *Crêches que Respeito os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009a) enfatiza que devem ser adequadas à altura das crianças, o que não é possível observar nas instituições investigadas.

As janelas não são da altura das crianças, o que impossibilita a visão do espaço externo, sendo que as salas das professoras Júlia e Luíza não possuem janelas, somente uma porta de correr de vidro, voltada para uma varanda e uma porta ao lado do quadro negro, a qual dá acesso aos banheiros das crianças.

Loureiro e Amorim (2002), ao comentar as influências de Richard Neutra em prédios escolares, no Brasil, apresentam como uma das ideias defendidas pelo arquiteto se relaciona à necessidade que as crianças têm de um volume de oxigênio duas ou três vezes maior do que um adulto.

Os pisos de todas as salas são de cerâmica, havendo alguns tatames em EVA para delimitação de alguns cantos ou tapetes emborrachados. Segundo Forneiro (1998), o tipo de piso pode condicionar a realização de certas atividades, o que vai depender da necessidade de outros materiais, como tapetes e colchonetes.

Com relação à climatização, as salas das professoras Júlia e Luíza, que lecionam na instituição A, possuem ventiladores. A sala das professoras Edna e Marisa, que lecionam na instituição B, possuem ventiladores e ares-condicionados. Cumpre ressaltar que a cidade de Araçatuba apresenta, em média, temperaturas de 30° a 35°. Nesse sentido, para que as crianças tenham um conforto térmico, é fundamental que as salas sejam equipadas com ventiladores e ares-condicionados.

Forneiro (1998, p 260) considera a decoração como uma dimensão física: “É importante que a sala de aula esteja organizada e ambientada com uma certa sensibilidade estética que, além de tornar agradável a permanência na mesma, ‘eduque’ a sensibilidade estética e artística das crianças”.

A autora esclarece, ainda, que alguns dos critérios que devem ser levados em consideração são:

Ser muito colorida – as cores vivas são atraentes e chamam a atenção das crianças. Também está provado que determinadas cores estimulam certos tipos de atividades e inibem outras. Mehrabian (1976, p. 90 apud FORNEIRO, 1998, p. 260) frisa que as tonalidades mais prazerosas são o azul, o verde, o violeta, o roxo e o amarelo, enquanto as mais excitantes são o vermelho, seguido pelo laranja, o amarelo, o violeta, o azul e o verde.

Tendo esse conhecimento, devemos ter cuidado para manter a harmonia de cores na sala.

Ser original e criativa – procurar a originalidade nos elementos decorativos chama a atenção das crianças e é um estímulo para a criatividade.

Ser personalizada – é necessário que as crianças participem da decoração da sala, para que seja refletida sua identidade pessoal.

Deve ser reservado um lugar para colocar os trabalhos das crianças e cuidar a sua apresentação, a fim de que seja valorizado o seu valor estético e afetivo.

Incluir réplicas de obras de arte – é importante que as crianças se acostumem, desde cedo, com a visão de obras de arte (pintura, escultura etc.). É possível incluir na decoração da sala de aula lâminas de quadros e esculturas atuais e de outros momentos da história da arte.

Nas salas investigadas, é necessário um esforço maior para favorecer a sensibilidade estética e artística, principalmente na sala da professora Luíza, da

instituição A, pois ainda é observada a presença de desenhos estereotipados colados na parede, sem a participação e interferência da criança, além de serem localizadas bem no alto.

Quanto às produções das crianças, foi observado que todas as salas as apresentam de alguma maneira, sejam atividades em folha A4, seja em cartazes.

A instituição B exibe essa personalização de forma mais latente, pois, nas duas salas investigadas, foi verificada a identidade das crianças nos cartazes apresentados (listas, gráficos, cartazes informativos), sempre com os desenhos, escritas e recortes feitos pelas crianças.

Sobre as cores, é importante destacar que as salas são pintadas de uma única cor, na instituição A, a cor lilás, e na instituição B, com a cor azul claro, mas os mobiliários, os tapetes de EVA, que delimitam os cantos, os brinquedos utilizados são, na sua maioria, coloridos.

Em relação à presença de obras de arte, ocorre de maneira singela na instituição B: assim, na sala da professora Edna, nota-se a presença de algumas imagens das obras de Tarsila do Amaral. Por sua vez, nas salas da instituição A, não foi observada nenhuma réplica de obras de arte.

Assinala Forneiro (1998, p. 240): “A escola deve ser o lugar privilegiado no qual se tem acesso à cultura. O cenário formador onde toda a série de hábitos, atitudes, competências, conhecimentos são abordados de uma maneira explícita”.



Figura 9

Cartazes e decoração, sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A.
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

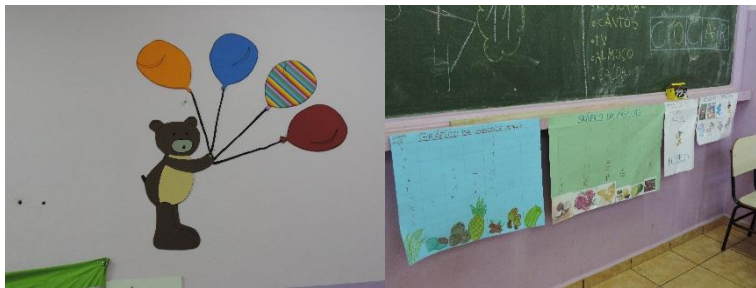


Figura 10

Cartazes e decoração, sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014



Figura 11

Cartazes e decoração, sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014



Figura 12

Cartazes e decoração, sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Somente na sala da professora Luíza, da instituição A, foi verificada a presença de elementos naturais (um vaso de plantas). Barbosa e Horn (2001) ressaltam a importância de as crianças terem contato com diferentes elementos naturais (água, terra, madeira etc.).

Percebe-se que a grande preocupação das instituições de Educação Infantil ainda está marcada pela antecipação da escolaridade, fato este observado pela presença de mesas e cadeiras e do quadro negro, onde o silêncio, a concentração, o ficar sentado prevalecem ao movimento, à criação, às trocas e às interações. As situações educativas e a maneira como espaços e tempos são planejados ainda estão centralizadas no adulto, e não nas crianças.

As mesas individuais estão presentes nas salas de aula das professoras Luíza e Marisa, pois ambas trabalham com crianças de 5 anos de idade, etapa que antecede o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, mesas e cadeiras, dispostas uma atrás da outra, impedem o encontro, o olho no olho, o toque, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Se acreditamos na perspectiva de que as crianças necessitam de interações para se desenvolver, a maneira como os móveis e objetos são dispostos na sala de referência da turma é fator relevante para esse desenvolvimento.

Horn (2004, p. 27), ao tratar desse assunto, faz reflexões pertinentes sobre o que observa, nas instituições de Educação Infantil:

[...] percebo que sempre existe um “lugar nobre” destinado a mesas e cadeiras, e ao quadro negro, o que legitima o fato de estar sentado, estar desenhando, pintando, recortando; cada criança com seu lápis, com suas tintas, com sua tesoura. Em geral, essa é a organização do espaço de uma sala de aula quadrada ou retangular, onde as mesas ocupam um lugar central e, encostados nas paredes, os livros (quando existem), a prateleira de jogos, os brinquedos da “casinha”, o local para dependurar trabalhos e mochilas.

Segundo Horn (2004), os educadores preferem implementar trabalhos dirigidos, individuais, não oportunizam espaços para tarefas em grupo e possuem dificuldade de orientar seu trabalho para escolhas das crianças, sem sua constante vigilância: “[...] há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto” (p. 24).

Torna-se necessário fazer essa pontuação, devido a haver nesse sistema de ensino um certo clamor dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental de que as crianças da Educação Infantil, principalmente aquelas que frequentaram as instituições que participam da proposta “Fazer em Cantos”, não permanecem “sentadas e concentradas” nas cadeiras e mesas das salas de aula. Na concepção desses profissionais, a ação de ensinar a criança a ficar sentada e concentrada nas atividades deve ser trabalhada pelos professores que atuam na Educação Infantil.

Cabe ressaltar que tais reclamações e reivindicações dos profissionais do Ensino Fundamental reforçam a ideia de que a Educação Infantil deve copiar os modelos do Ensino Fundamental, antecipando práticas e conteúdos.

Horn (2004, p. 27) destaca: “A dificuldade de alguns educadores em trabalhar “com corpos que se movimentam” é muitas vezes evidente. Por muito tempo, se afirmou a estratégia de se controlar o pensamento das crianças por meio do controle dos movimentos”. E acrescenta:

A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização”. (2004, p. 27).

É possível compreender, portanto, que as concepções que ainda norteiam muitos profissionais é a de que a Educação Infantil tem o papel de “pré-alfabetização”. Nota-se em todas as salas pesquisadas, por exemplo, a presença do alfabeto. *A sala da professora Edna possui quadro negro na altura do adulto, com alfabeto e numerais em cima; esse quadro é utilizado para fazer a rotina e afixar alguns cartazes. Na parede há calendário, lista de nomes, cartazes com pesquisas, combinados e alfabeto. Na sala da professora Marisa, o alfabeto está embaixo do quadro negro, com as consoantes na cor azul e as vogais em vermelho.*



Figura 13
Sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Figura 14
Sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

O artigo 11 da Resolução CNE/CEB 5/2009, que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, faz referência a esse período de transição de um nível ao outro:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009b).

Para uma melhor compreensão dos aspectos físicos das salas de aula observadas, apresentamos os seguintes dados:

Em relação aos armários, na maioria das salas investigadas, estes são de uso exclusivo da professora; somente na sala da professora Marisa é que as crianças têm livre acesso aos armários, até mesmo porque são guardados alguns jogos para o momento de utilização dos cantos, visto que a sala não dispõe de espaço suficiente para acomodar de maneira adequada todos os materiais. Em todas as salas investigadas, os armários estão encostados nas paredes, podendo ser usados como divisórias, delimitando alguns cantos.

Somente nas salas da instituição B foi possível verificar a presença de espelhos, objeto considerado importante para a faixa etária em questão. Maura (2004, p. 343) expõe sobre a relevância desse material, argumentando que “[...] um espelho, no mínimo, em uma das paredes, favorecerá a exploração do seu corpo, assim como a observação de seus colegas”.

Também é possível constatar que as mesas e cadeiras das crianças ocupam o centro da sala de referência da turma, permanecendo os cantos ao redor dessas mesas e cadeiras. Dessa forma, nota-se a preocupação e a necessidade que as professores ainda possuem desse mobiliário, para a realização de práticas pedagógicas com as crianças.

Blanc e Lesann (2012, p. 48), abordando os objetivos da Educação Infantil, destacam a importância de “[...] propiciar ambientes ricos em potenciais didáticos [...]” e complementam:

[...] na Educação Infantil, a criança deve multiplicar as experiências sensoriais; pode agir e ver os resultados de sua ação, com segurança; falar, enquanto faz algo, sendo orientada para corrigir a pronúncia e enriquecer o vocabulário; aprender técnicas diversas com a utilização de utensílios específicos; melhorar a motricidade fina (preensão, precisão, pressão); dominar técnicas de desenho, modelagem e pintura, refletir, tentar, reinvestir para experimentar, partindo de idéias próprias; exercitar a criatividade, desenvolver a imaginação; realizar projetos pessoais nos jogos de fazer de conta; experimentar o prazer de esforçar-se de conseguir finalizar uma tarefa; expressar-se, comentar suas ações, construir e ampliar a linguagem.

No que se refere à questão “Como a sala de aula era organizada, anteriormente à implantação da proposta ‘Fazer em Cantos?’”, as professoras fizeram as seguintes avaliações:

Era uma coisa fixa, né. Nós tínhamos só carteiras, armário da professora, mesas e cadeira da professora, e só, alfabeto, exposição dos trabalhinhos nas paredes, mas nós não tínhamos nenhum canto, nenhum brinquedo na sala de aula, às vezes nós tínhamos jogos, mas esses jogos eram guardados em armário, para quando o professor achasse necessário, introduzisse, pegasse aqueles jogos, brincava ali naquele momento, no momento que o professor achava e não quando a criança queria e os jogos novamente eram guardados. (Entrevista, professora Luíza, instituição A, 2014).

Conforme a professora Luíza, as salas de referência da turma, anteriormente à propositura do “Fazer em Cantos”, eram organizadas com carteiras, armário, mesa e cadeira da professora, alfabeto, exposição dos trabalhos nas paredes, enquanto os jogos eram utilizados com cunho pedagógico, ou seja, para trabalhar determinado conteúdo e depois guardados.

A professora Marisa pondera que as salas não continham brinquedos:

Eram as carteiras, não tinha brinquedo na sala, acho que brinquedo, brinquedo, era só parque mesmo, não tinha brinquedo na sala, então era só mais carteira e o que a gente mais colocava, era chamadinha e essas regrinhas de convivência, era o máximo que tinha, depois eram só as carteiras mesmo. (Entrevista, professora Marisa, instituição B, 2014).

A professora Edna pontuou que, com a propositura do “Fazer em Cantos”, houve mudanças:

Eu penso que a gente usava mais, é, assim, até, você até estipulava alguns dias da semana: - Ah, eu vou dar jogos tal dia, porque envolve a matemática tal, então eu vou usar aqueles jogos, mas era uma coisa muito assim, ligada ao conteúdo, ou é, terminou uma atividade então pega aqui o brinquedo de encaixe, pra vocês irem brincando enquanto os outros terminam, a gente acabava fazendo algumas coisas desse tipo, e hoje com os cantos assim a gente garante aquele momento de brincadeira, de escolha, de liberdade, né, então assim, é essa diferença que eu vejo. (Entrevista, professora Edna, instituição B, 2014).

Edna também ressalta que os brinquedos eram usados como uma alternativa para envolver as crianças, após a realização das atividades, enquanto os demais terminavam.

Diante dessas respostas, é possível concluir que não existiam, nas salas de referência das turmas, um lugar e um momento privilegiado para o brincar e que a ação do brincar era vista como algo dispensável para o desenvolvimento da criança.

Declara Kishimoto (2010, p. 01):

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

Barbosa (2009, p.118) faz, igualmente, uma explanação sobre esse assunto: “[...] embora considerem a brincadeira algo importante para a criança, só brincar, ou um brincar que não seja dirigido pela professora, parece menos importante, um momento em que as crianças não precisam dela ou em que não se está trabalhando nada”.

São evidentes as tentativas, por parte das professoras, de aproveitar o espaço das salas em que atuam, mas as dificuldades encontradas, principalmente no que se refere ao tamanho das salas, que, por vezes, não demandam somente esforço docente ou por parte dos gestores, mas investimento mais intenso, por parte do sistema, contribuem para que a organização das salas investigadas ainda necessitem de um olhar e de uma atuação mais sensível e pontual, o que o professor sozinho não consegue realizar.

Além dessas dificuldades, é possível notar que as professoras anseiam por sugestões de como organizar os espaços das salas e um conhecimento mais específico sobre de que maneira o espaço interfere na aprendizagem das crianças.

4.2 Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática

Com o objetivo de compreendermos os desafios que os profissionais enfrentam, diante da (re)organização do espaço das salas de referência da turma alinhada à proposta "Fazer em Cantos", questionamos as professoras quanto à formação profissional, inicial e continuada que tiveram, especificamente a respeito do tema espaço.

Com o propósito de identificar e avaliar as ações, os acertos e as dificuldades das professoras, relacionados à prática, propusemos questões para as professoras sobre a definição do espaço escolar, como fazem e quais os critérios que empregam na organização do espaço. Nesse sentido, fizemos as seguintes interrogações: como você organiza a sala de aula? Quais são os critérios empregados para essa organização? Quem define como os espaços, os materiais e o mobiliário são organizados e utilizados? Como isso é feito?

As colocações feitas pelas professoras às nossas indagações possibilitaram tecer reflexões sobre “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”.

Consideramos que os profissionais empenhados na Proposta “Fazer em Cantos” demonstram dificuldades, incertezas e acertos, os quais merecem a nossa investigação, no sentido de qualificar o atendimento das crianças.

Com relação à formação inicial, nenhuma professora teve contato com esse assunto.

As professoras Júlia e Luíza apresentaram uma resposta breve, dizendo somente: *Não*.

A professora Marisa também mostra que não teve acesso a essa temática, com a seguinte resposta:

Não, assim, eu não me recordo, posso até ter estudado alguma coisa, mas assim, não ficou pra mim, assim uma coisa clara, eu não, não me recordo de estudar esses espaços, de ver, sinceramente não. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

A professora Edna explica que, na graduação, não teve esse contato, mas que, na especialização, houve estudos sobre a temática:

[...] vi na minha pós, mas durante o curso de pedagogia, não. Tanto é que não era muito assim direcionado para Educação Infantil. Eu lembro que na época nós estudamos os Referenciais, mas nada muito focado pra espaços, não. (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

Ao se referir à especialização a professora esclarece:

Aí nós vimos mais, mesmo porque eu aprendi a cobrar, né, eu aprendi a cobrar mais, porque, como eu não era professora quando eu fiz pedagogia, você não tem aquela visão, agora na pós, sim, então eu cobre mais sobre esse assunto, porque eu não tinha visto em

Pedagogia, na minha formação. (Entrevista professora Edna, Instituição B, 2014).

Mediante a análise da Resolução CNE/CP, nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, é possível verificar que ainda não há especificação sobre o trabalho voltado para a organização dos espaços, na Educação Infantil, constata-se esta que nos leva a reafirmar a necessidade de garantir momentos, dentro da escola, em que temas relacionados à organização dos espaços na Educação Infantil sejam estudados.

Para identificarmos se as profissionais tiveram a formação continuada a respeito da organização do espaço na Educação Infantil e, principalmente, se essa formação interferiu de algum modo na sua prática, fizemos as seguintes colocações: participa de momentos, dentro ou fora da escola, em que temas ligados à organização dos espaços na Educação Infantil são discutidos? Quais são esses momentos? De que forma contribuem com a sua prática?

A professora Júlia descreveu a sua experiência com o curso de formação oferecido pela Secretaria da Educação:

Sim, sempre quando é oferecido pela Secretaria da Educação, eu procuro estar presente, porque tem sempre algo novo, tem sempre dúvidas que são sanadas, então, eu acredito que seja importante a gente tá se policiando, aprendendo um pouco mais, tirando as minhas dúvidas, mas eu estou sempre presente, sim, quando eu posso. Ah [...] eu nunca tinha pensado nisso, eu sempre vim de um tradicional, então eu nunca tinha pensado no espaço, de ter vários espaços na sala, que esse espaço seria, é, ajudar a criança a se desenvolver, eu nunca tinha pensado nisso, então quando foi proposto isso eu fiquei encantada, e com medo também, muito receosa, mas me ajuda muito, me ajuda sair daquele tradicional, daquele massacre, vamos dizer, entre aspas, com as crianças. (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

Examinando-se a fala da professora Júlia, percebe-se que a formação continuada possibilita reflexões sobre a prática, pois ela afirma que as formações permitiram que ela “saísse” do tradicional e que nunca havia pensado no espaço, em propor vários espaços e na ideia de que esses espaços contribuem para o desenvolvimento da criança.

Júlia menciona somente as formações propostas pela Secretaria de Educação e não destaca momentos dentro da instituição. Já a professora Luíza, que atua na mesma instituição que Júlia, faz menção a momentos de formação dentro da instituição e

destaca que tais momentos serviram para relembrar situações e práticas que estão sendo "esquecidas" no cotidiano escolar.

Nós temos, eu tenho, principalmente em HTPC, que a gente debate muito esse essa parte dos cantos, e têm as formações da secretaria, que a gente participa de grupos, é esse ano não teve, né?, acho que não teve, acho que vai ter agora no meio do ano, e mais assim, que a gente participa dos cursos da secretaria, que oferece, e aqui mesmo interno, quando a gente vê que as coisas estão já sendo um pouquinho esquecidas a gente volta no conceito sobre os cantos e retoma... a organização do lugar. [...] (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).

A professora Edna evidencia somente os momentos de formação que ocorrem dentro da instituição. Ressalta que tais momentos colaboram sempre para a reflexão e direcionamento de práticas. Assinala que atrela as dificuldades enfrentadas na prática com a teoria.

Sim, nas nossas HTPCs, aqui na escola há momentos de estudo, entre esses estudos há momentos dos espaços, que nós estudamos, já vimos e são os momentos que eu participo.

P: E de que forma contribuem com a sua prática?

E: Sempre pra reflexão, pra procurar direcionar às vezes, é, situações que eu tenho dúvida, então às vezes eu estou com aquela dúvida e esses momentos dão aquele estalo, olha lá aquilo que eu estava com dúvida tá aparecendo aqui nesse momento de estudo, então eles têm sido produtivo sempre. (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

Marisa avalia positivamente as formações de que participou:

Sim, na escola, em HTPC, a gente já viu bastante coisa, em HTPP, também a gente estuda e já estudei sobre os espaços e também quando tem alguma formação, a gente teve formação na secretaria, então assim, são esses.

Eu penso que toda formação ela contribui, você nunca volta sem trazer algo novo, sem enxergar algo que às vezes você já tinha e que você não via, então assim, ela contribui, de uma forma grandiosa, porque você sempre vai adiante, você sempre vê outras coisas, você interpreta coisas de forma diferente que antes você não percebia, então a formação ela sempre acrescenta, você nunca volta vazio. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

Mediante a resposta da professora Marisa, é possível notar que os momentos mais marcantes de formação, para ela, são aqueles vivenciados dentro da instituição, durante os horários de HTPC e HTPP (Hora de Trabalho no Desenvolvimento de

Projetos e Pesquisas dentro da Unidade Escolar de Interesse Pedagógico da Comunidade Escolar) e destaca que já houve formações na Secretaria da Educação.

Para Marisa, toda formação possibilita um novo olhar, o que leva a aprimorar algumas práticas.

Diante das falas das professoras, é possível identificar que as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, Araçatuba/SP, ainda ocorrem de maneira muito sutil, o que não garante um papel marcante para repensar sobre a questão do espaço como elemento curricular no cotidiano do professor.

Quanto aos momentos de formações que ocorrem dentro da instituição, é possível notar, pelas respostas das professoras, que proporcionam diálogos, reflexões sobre conceitos e práticas, esclarecimento de dúvidas e apresentação de “coisas” novas, porém, na maioria dos casos, ainda de forma elementar, o que ainda não garante o entendimento sobre a importância do espaço como algo fundamental para o desenvolvimento infantil e a propositura de ações que defendem essa ideia.

Em análise de documentos sobre as formações oferecidas, que se encontram na Secretaria Municipal de Educação, foi possível constatar que a Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba ofereceu formações que cooperaram para a implantação da proposta "Fazer em Cantos". Em 2010, foi contratada uma profissional, a qual apresentou a proposta de Reggio Emilia e proporcionou reflexões sobre a organização dos espaços das instituições de Educação Infantil, com proposições de reorganização desses espaços. O curso ocorreu em dois momentos, no início e no final do ano letivo de 2010, totalizando quatro encontros de 8 horas, dois no início do ano letivo e dois no final.

Nessa formação, foram relacionados momentos de teoria com momentos práticos. A palestrante explicitou a proposta de Reggio Emilia, por meio de *slides* e apresentação verbal, exibiu vídeos relacionados ao tema, ofereceu textos que tratam da organização das salas de referência da turma em cantos, para serem lidos em grupo. Foram realizadas discussões e dinâmicas, durante as quais as profissionais pensavam em cantos que poderiam ser adequados para a faixa etária em que atuavam. Com essa finalidade, tinham à disposição diversos materiais para simular a organização do espaço em cantos.

Somente a professora Luíza não participou dessa formação, pois ainda não fazia parte no quadro de funcionários da instituição, havendo ingressado no mês posterior ao à formação.

Na formação realizada no final do ano de 2010, foram retomados com os profissionais os acertos e as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho de organização dos espaços, assim como elaboradas propostas de mudanças para o próximo ano.

Quanto a esses acertos e dificuldades, as professoras alegavam que determinada proposta de reorganização da sala favoreceu um olhar mais atento às manifestações das crianças, acreditando que as salas de referência da turma se tornaram mais atrativas às crianças, com objetos interessantes à disposição de todos, mas que também sentiam a dificuldade, por vezes, em manter a organização das crianças, durante a utilização dos cantos, sentiam falta de haver mesas e cadeiras para todas as crianças realizarem as atividades dirigidas e de registros, e citaram que os recursos financeiros para a reposição de materiais não eram suficientes para atender à demanda.

Foram ainda abordadas, na formação em questão, as possíveis intervenções para o espaço externo das instituições, como pátio, refeitório, banheiros, corredores, parque, solário, entrada. Cada grupo de profissionais ficou responsável em elaborar intervenções para cada espaço da escola, tendo como ponto de partida as propostas apresentadas pela palestrante.

Nesse momento de formação, esteve ausente somente a professora Edna.

No grupo de estudo acontecido no decorrer do ano letivo de 2010, as profissionais tiveram a oportunidade de estudar as publicações sobre o tema espaço de Forneiro (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Guimarães e Kramer (2009), Hoffmann (1994), Kinney e Wharton (2009), Zabalza (1998), os documentos oficiais do Ministério da Educação - Brasil (2009), Brasil (2008) e Brasil (1998), além de assistirem a vídeos e trocarem experiências de práticas concretizadas nas instituições nas quais atuam.

Em relação à participação das professoras que foram sujeitos da nossa pesquisa no grupo de estudo oferecido pela equipe técnica e pedagógica da Secretaria, ao longo do ano, temos a seguinte informação: a professora Luíza participou de todos os

encontros, totalizando 30 horas, Marisa frequentou 20h, a participação de Edna foi de 14h e Júlia não compareceu a nenhum encontro, devido a motivos pessoais.

Durante os anos de 2010 e 2011, foram oferecidas viagens para conhecer a Creche Carochinha – USP – Ribeirão Preto (SP), com o objetivo de os profissionais tomarem contato com uma realidade que apresenta intervenções pedagógicas nos diversos espaços da escola.

Nessas viagens, houve a participação de Luíza (instituição A) e Marisa (instituição B), pois as demais não puderam participar, em função de motivos pessoais e profissionais.

Ao final de 2010, as profissionais responderam a um questionário, no qual destacaram os pontos positivos e negativos da proposta, assim como a relevância da formação oferecida.

Tiveram a oportunidade de destacar se determinados eixos centrais da proposta haviam atendido às expectativas, assim como tecer comentários sobre cada um deles.

As considerações feitas pelos profissionais nas avaliações evidenciam que consideraram importante as formações oferecidas e as experiências partilhadas, mas que, por vezes, ainda não atendiam a todos os anseios, por se tratar de uma proposta de trabalho distinta daquela com que elas estavam habituadas. Com relação à visita à Creche Carochinha, da USP, localizada em Ribeirão Preto (SP), evidenciaram a importância de verem na prática algo que até então era discutido por meio de textos, vídeos e imagens, mas salientaram que o contexto da Creche Carochinha é divergente do vivenciado no Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, principalmente no que se refere à quantidade de crianças por adulto, espaço físico e recursos materiais.

No que diz respeito à estruturação da sala em cantos de aprendizagem, as professoras frisaram que essa organização favoreceu uma maior socialização entre as crianças, provocando diversas aprendizagens, facilitou a ação de observar as crianças, possibilitou momentos de escolha e brincadeira, mas também alegaram que, nos momentos iniciais da implantação, vivenciaram situações de tumulto entre as crianças e expuseram a necessidade de um espaço físico maior e a ampliação dos recursos materiais. As professoras ficaram satisfeitas com o trabalho com a mascote da turma.

Vale ressaltar que a equipe da Secretaria ofereceu a formação aos gestores e acompanhou o trabalho realizado nas instituições, mediante visitas pedagógicas.

Com o propósito de aprofundar as análises sobre as definições do espaço escolar, provocamos alguns questionamentos.

Ao indagarmos as professoras sobre a definição do espaço escolar, obtivemos as seguintes respostas:

Bom, eu acho que tem que ser acolhedor, porque existe, como que eu posso te dizer, é, vou tirar por aqui, por onde eu trabalho que é uma periferia, já é difícil a vida das crianças ali fora, a realidade é difícil, então a escola tem que proporcionar um espaço mais acolhedor, que passe tranquilidade, segurança, que capacite eles também, para se desenvolver, mas acredito que tem que ser acolhedor mesmo. (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

Ah, o espaço escolar pra mim tem que ser um aconchego primeiro, primeiro de tudo, ainda mais pra Educação Infantil, onde as crianças têm que ser aconchegadas e aí depois vem toda a estrutura de formação, principalmente da parte pessoal da criança mesmo, a formação de caráter, a formação de personalidade, que é nesse tempo que a criança vai começar a se definir os caracteres dela, então, pra mim, a formação escolar é mais isso, nesse período da Educação Infantil, é mais formação pra caráter mesmo, e aí depois vem agregando, os conceitos, matemáticos, de linguagem, de ciências, aí vem a agregar tudo, pra mim é isso. (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).

É possível observar, a partir das respostas oferecidas pelas professoras Júlia e Luíza, que ambas consideram que o espaço deve ser acolhedor, com a finalidade de garantir para a criança segurança e bem-estar.

Horn (2003), referenciando Gandini (1999), destaca que o espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor.

Rodrigues e Garms (2007), em consonância com as ideias de Bujes (2001), sublinham as necessidades das crianças até seis anos de idade, evidenciando que precisam de carinho, segurança, sendo necessidades essenciais para sobrevivência.

Guimarães (2009, p. 98-99) salienta:

É importante refletir sobre: como o espaço acolhe e sustenta os relacionamentos entre as crianças? Acolher não é somente ser gentil, não se trata só de produzirmos um espaço aconchegante e gostoso (o que também é fundamental), mas, sobretudo, de considerarmos como o espaço sustenta os planos das crianças e as interações que desenvolvem.

Em suas respostas, as professoras Júlia e Luíza não definem o que compreendem por espaço escolar, mas opinam sobre como elas acham que deve ser esse espaço e o que este proporciona à criança.

A professora Edna faz a seguinte colocação:

Eu definiria como, não só o espaço físico, no primeiro momento nós vemos como o espaço físico, mas todas as atividades, tudo aquilo que é desenvolvido durante o nosso dia. As atividades de rotina, as atividades que não são de rotina, então eu defino assim. (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

Por meio da resposta da professora Edna, parece evidente que ela ainda possui uma definição incipiente de espaço escolar, ao mencionar que espaço são todas as “atividades” que ocorrem durante o dia, mas também é possível notar que ela estabelece uma relação entre espaço e ambiente.

Forneiro (1998, p. 232), “[...] para definir o espaço escolar como ambiente de aprendizagem [...]”, apresenta:

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as).

Na perspectiva de Forneiro (1998, p. 232), espaço “[...] refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”.

Ao definir o termo *ambiente*, Forneiro (1998, p. 232) expõe que ele se relaciona “[...] ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”.

Guimarães e Kramer (2009, p. 84-85) dialogam nessa mesma perspectiva: “A maneira pela qual se transforma o espaço em ambiente e lugar de interações informa a respeito do sentido da educação naquele espaço: acolhida, diálogo, afetividade, escuta, valorização de múltiplas linguagens ou disciplina controle, racionalização”.

Em sua resposta, a professora Marisa evidencia que compreende que espaço escolar vai além da sala de referência da turma, que o pátio, o refeitório, o banheiro e o parque também exercem uma função educacional:

Espaço escolar pra mim é do portão da escola pra dentro, tudo é um espaço escolar, não só dentro da sala de aula, mas o pátio, o refeitório, o banheiro, o parque, tudo é um espaço escolar. Todo canto a criança tá vendo, tá aprendendo, brincando, interagindo, ou com o outro, ou com o espaço, ou com os objetos, então eu, eu acho que é do portão da escola pra dentro. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

A fala de Marisa encontra respaldo no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL,1998), porque, nesse documento, é destacado que a aprendizagem transcende o espaço da sala, perpassa pela área externa e por outros espaços da instituição e fora dela, sendo todos potencializadores das aprendizagens.

Em relação à questão: Como você organiza a sala de aula? Quais são os critérios empregados?, obtivemos as seguintes respostas:

Bom, como que eu organizo, sempre que eu vou organizar a minha sala, eu estou com as crianças, porque eu quero que eles percebam a organização, eu separo, vamos supor, um ambiente que têm vários brinquedos diferentes, um móvel que tenha vários brinquedos diferentes eu optei por colocar EVA, coloridos, né, é, verde, amarelo, azul, pra distinguir, o verde com os carrinhos, o amarelo com as bonecas, o azul com os jogos, pra ter essa organização, porque o espaço é um só, então pra separar, porque eu acho importante que eles participem disso, porque só eu organizar eles não vão ter a noção, eles chegam tá tudo arrumadinho, pronto essa é a minha sala, não, é construir os espaços com eles, foram organizados com eles. (Entrevista, professora Júlia, Instituição B, 2014).

A professora Júlia ressalta que é priorizada a participação das crianças no processo de organização dos materiais. Forneiro (1998) versa sobre a importância de um espaço dinâmico, onde as crianças tenham a possibilidade de adequá-lo ou transformá-lo, em razão das novas necessidades.

A professora Luíza, ao ser questionada sobre como organiza a sala, não define os critérios empregados, mas exemplifica os cantos que compõem a sala de referência da turma:

É organizado por um canto de leitura, um canto dos brinquedos, quebra-cabeça, jogo da memória, o canto da chamadinha, que eles têm as orientações, lá os...pra pegar o nome, o canto dos estojos pra eles já terem a independência de ir lá pegar o seu estojo, canto da leitura, canto da das artes, cantinho do escritório, que a gente vai organizar prá eles terem um, um contato mais, com máquinas assim, mesmo que não funcionem, mais tá ali, eles vão, brincam, mexem com o telefone, faz com o computador, faz de conta que tá funcionando tudo, é assim. (Entrevista, professora Luíza, Instituição B, 2014).

A professora Luíza comete equívocos, ao exemplificar os cantos da sala. Ela considera que o caselário onde permanecem alguns brinquedos, a mesa onde ficam os estojos e o cartaz com a chamada são cantos, o que não é concernente. Portanto, fica evidente a necessidade de uma ampliação dos aspectos conceituais sobre a temática.

É relevante o que a professora destaca sobre o desenvolvimento da autonomia, ao propiciar situações em que a criança seja capaz de pegar o próprio estojo, por exemplo. Contudo, somente o fato de planejar uma mesa com estojos não significa que se está trabalhando em uma perspectiva de cantos, como a professora acredita.

As professoras Edna e Marisa apresentaram as seguintes respostas:

Bom, a sala nós definimos assim, a minha parceira do período da manhã e eu, geralmente no início do ano nós sentamos e discutimos, como que nós vamos é, qual a melhor forma de propiciar as atividades, agora com os cantos você viu que nós não temos muito espaço físico. Qual a melhor forma? Ai a gente discute, a dupla discute o que é melhor, chegamos a um consenso, aí nós vamos ver o que é melhor para nossa sala, geralmente é assim, tá? Definimos os cantos, é um ou dois cantos, os outros cantos a gente senta com a criança, aí nós vamos expor o quê que nós podemos fazer, então também tem a contribuição da criança né, não é só eu e minha parceira de sala, mais a turma dela e a minha turma também. Então, na verdade, é em conjunto a organização da sala, as duas professoras com as duas turmas. (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

Bom, os cantos são organizados, é, geralmente assim, no início do ano a gente até pensa com as crianças alguns cantos, né, outros você vê com a outra professora que divide sala, onde fica melhor tal móvel, tal coisa, mas geralmente assim, a gente, alguns agente monta com as crianças, de acordo com a disposição da sala, onde eu acho que vai precisar de um espaço pra montar, é, então eu procuro deixar num canto estratégico, onde não vai ficar passando, né, vejo por esse lado, a arrumação dos cantos e as outras coisas que a gente também coloca, cartazes ou móveis, de uma forma que seja, que a criança tenha bastante contato, que ela possa tá pegando, vendo, acho que é mais esse critério assim. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

A fala das professoras encontra respaldo nas ideias de Forneiro (1998), para quem é aconselhável começar o ano com a sala quase vazia de materiais e ir enchendo-a, à medida que vão sendo abordados os projetos com as próprias crianças ou estas vão sentindo novas necessidades.

No que concerne à questão: Quem define como os espaços, os materiais e o mobiliário são organizados e utilizados? Como isso é feito?, as respostas obtidas foram:

Bom, nós decidimos os espaços, é, essa proposta de espaço quem define, é definido por turma, já vem no projeto, né, acompanha no projeto sugestões, de qual espaço para qual turma, então nós sentamos a turma, o pessoal da mesma turma, a gente define, o que vai ajudar no desenvolvimento deles, também é um espaço pra isso, aí a gente acaba definindo, um padrão pra aquele tipo de série, pra aquela série, aí é um padrão, né, então, mas eu sempre dou o meu, como que eu posso te dizer, minha pitada de tempero, né, eu espero eu receber a turma e tem sempre um espaço que é a cara da minha turma, que no caso da minha turma hoje é o desenho, que eles amam aquele espaço que tem desenhos livres, que tem livros, revistas, ele gosta, e eu acho que aquilo é muito culto pra eles, ajuda muito, ajuda muito. (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

Oh, a gente, a nossa coordenadora ajuda bastante, né, que ela tem uma visão maior, porque a gente tá dentro da sala de aula, às vezes a gente fala, fala que tá bom, mas depois ela vem e dá uma reorganizada, e é, é uma parceria, entre nós professores e a coordenadora, que vem e dá uma orientada. (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).

Da mesma forma, geralmente os cantos, os dois cantos que nós duas escolhemos, nós fazemos isso entre nós duas, discutimos o que é melhor e os demais cantos em que as crianças participam nós discutimos isso com as crianças, aí dentro daquilo que as crianças escolhem, aí nós vamos ver se é possível né, porque criança às vezes escolhe alguma coisa. Nós temos a verba mensal né, pra tá adquirindo, outras coisas nós discutimos com as crianças e às vezes nós criamos, então é sempre assim, em conjunto, parceria de crianças e professores. (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

Não, então, a questão dos cantos é como eu já falei, né, é, a escola tem lá, por exemplo, o canto da leitura, então me deu lá o canto da leitura, traz os livros e a gente define aqui qual é o melhor lugar da sala, né, é mais ou menos assim, um pouco vem da direção, algumas coisas né, por exemplo, mobiliário, a direção que vai falar você vai usar essa carteira aqui esse ano, você vai usar algumas coisas assim, então você aqui na sala fala: Ah, eu prefiro meu camarim aqui. Então tem toda essa, né, essa discussão assim, entre professor, direção, algumas coisas é é, decididas com as crianças, bem assim, envolvido todos da escola, não tem. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

Parece evidente, nas respostas apresentadas pelos professores, que existem momentos de parceria e trocas entre os pares, dentro da instituição, bem como o envolvimento da equipe gestora, no que tange à propositura da organização da sala.

Na resposta da professora Marisa, fica latente que o professor não tem total autonomia na escolha, principalmente do mobiliário, ao afirmar que é a direção que diz qual carteira será utilizada para determinada série. Essa fala nos faz repensar que, em alguns casos, existe um cenário na sala de referência da turma que não condiz somente com as intencionalidades dos professores, mas também da equipe de gestora e de um Sistema Municipal de Ensino, que, por vezes, sugere a implementação de determinada proposta pedagógica, mas não oferece os recursos condizentes para tal propositura.

Por essas falas, é possível notar tentativas de avanços e buscas constantes dos professores, porém, acompanhadas de percalços e de concepções e ideias que ainda necessitam de uma reflexão, atrelando teoria e prática.

A implantação da proposta “Fazer em Cantos”, que atualmente conta com 14 escolas participantes, enfrenta inúmeras dificuldades, primeiramente por se tratar de uma mudança na organização dos espaços escolares, mas sobretudo por envolver mudanças de práticas pedagógicas, o que, por vezes, causa incômodo, medo e insegurança em muitos profissionais, impedindo de avançar em determinadas práticas e romper com algumas tradições didáticas.

A falta de investimento em formações com outros profissionais específicos da área de Educação Infantil, professores de universidades, pesquisadores, conhecedores de outras propostas de "sucesso" de organização do espaço em cantos, ficou latente no decorrer dos anos, o que maximizou as barreiras encontradas para a efetivação da Proposta “Fazer em Cantos” alinhada ao que defendem os estudiosos do tema com referência à qualidade necessária no atendimento das crianças.

É oportuno frisar que a equipe de orientação pedagógica de Educação infantil se torna a responsável principal por oferecer determinadas formações aos gestores, os quais ficam responsáveis pela formação nas instituições em que atuam, dentre as demais atribuições inerentes ao cargo que possuem, tendo como único retorno a certificação na condição de formadores.

Tal contexto nos permite compreender melhor o universo pesquisado, bem como o percurso trilhado, os acertos e as dificuldades encontradas.

4.3 Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes

Com o objetivo de identificar as concepções das professoras sobre cantos, assim como a importância que é outorgada à organização do espaço em cantos, indagamos sobre o que entendem por cantos na sala de aula.

A professora Júlia apresentou a seguinte definição:

Bom, cantos, é, acho que seria, o que eu entendo por cantos? Aquele espaço definido, com aquela, atividade ali, com aquele, é canto, canto, eu acho tão estranho falar canto, mas é canto realmente, eu acho que, eu entendo por canto, é um espaço, aquele espaço é diferente, é um canto, tem outro canto, têm vários cantos na sala, são cantos com diversidades de aprendizagem, que eu defino canto, aí canto pra mim é um cantinho que eles tão lá parados, brincando, desenvolvendo, dali a gente tem várias percepções, eu acho que é isso, canto pra mim, canto. (sic). (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

Durante as observações realizadas da sala da professora Júlia, verificamos as seguintes características da sala de referência da turma:

Possui três cantos. O canto da leitura, com painel, afixado na parede, com redes coloridas formando bolsões onde são colocados os livros, existem tapete e almofadas no chão. Canto da cozinha, com móveis de madeira, da altura das crianças, pintados (mesa, cadeiras, geladeira, pia, fogão, armário) e materiais diversos (descartáveis e comercializados), como: panelinhas, xícaras, toalha de mesa, vaso decorativo com flores, embalagens diversas. O canto da sala possui dois sofás, telefone, controle remoto e televisão confeccionada com caixa de papelão. Também existe um caselário com diversos brinquedos.

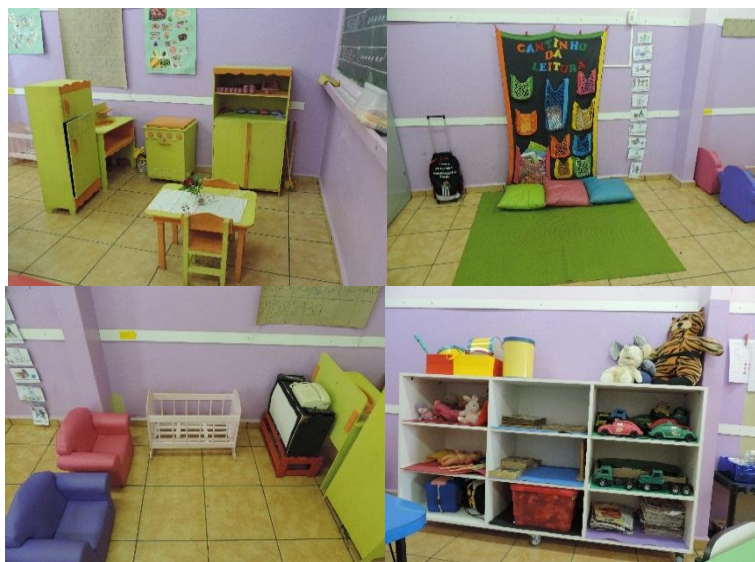


Figura 15

Sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Na opinião da professora Luíza:

Cantos, não é só um momento de brincar, o canto é um momento de aprendizado, muito aprendizado, então eu vejo muitas crianças minhas que são tímidas se soltando, então se soltam, conversam mais, uns que têm problema de dicção, no começo do ano, hoje, já não têm mais, então... os cantos, pra mim, é um momento de aprendizado. (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).

Na sala da professora Luíza, observamos:

O canto da leitura, com um painel com bolsões transparentes, onde são colocados os livros, um tapete no chão, almofadas e as mascotes da turma. Próximo ao canto da leitura existe uma mesa comprida, na altura das crianças, com diversas telefones, trazidos dos lares, teclados de computador, calculadora, um pote com lápis de cor, giz de cera, agendas velhas e revistinha para colorir. O caselário comporta carrinhos, jogos, bonecas, blocos de construção, lousas mágicas, xícaras, etc.



Figura 16

Sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Verifica-se a dificuldade, por parte das professoras Júlia e Luíza, em definir “cantos em sala de aula”. Elas compreendem que, nos cantos, as crianças se desenvolvem, brincam e aprendem, porém, não detalham suas concepções nessas respostas, o que nos leva a constatar que, mesmo atuando em uma proposta que prioriza a organização das salas em cantos, ainda não possuem clareza do que são cantos, fato que interfere no trabalho proposto para as crianças.

A professora Edna, ao definir os cantos, explicita:

Cantos. Olha, fisicamente, eu entendo, por uma disposição de materiais nomeados. Ai tem aquela parte, que é a parte que eu mais gosto, que eu acho que cantos é a interação das crianças, porque de repente tem aquele espaço físico do canto das bonecas e dos animais, é o espaço físico, são cantos, mas de repente no momento da interação das crianças, aquela boneca, aquele brinquedo vem pra cá para o meio da sala e aqui também se forma um canto, então aquele grupinho brinca aqui, interage aqui [...] (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

Na sala de referência da turma da professora Edna,

[o]s cantos estão todos nomeados e são delimitados por tapetes emborrachados. Canto das bonecas e animais: bonecas e animais de borracha, dentro da caixa e expostos no tapete. Canto da cozinha com geladeira, fogão, micro-ondas, todos em plástico, com pratinhos e talheres. Camarim, com varal com fantasias e alguns adereços e espelho ao lado do camarim. Canto do construtor e carros, caixa com carrinhos e peças de madeira para construir. Canto da leitura: painel com bolsões transparentes com diversos livros, tapete e diversas almofadas e mascotes. Os livros disponibilizados são de qualidade e estão em bom estado.



Figura 17

Sala de referência da turma, professora Edna, instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

A professora Marisa, ao tratar dos cantos, diz o seguinte:

Olha, eu penso assim, não é só ali onde está o tapete e determinado e delimitado um espaço, porque por exemplo, eu vejo minhas crianças brincando, pega um brinquedo e vem aqui e monta uma brincadeira aqui onde não é um canto, mas ela transforma ali num canto. Então assim, pra mim, não é só ali, ali, é a sala toda, pode ser um canto ou

vários cantos, depende do que ele faz com o brinquedo, eu vejo assim. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

Na sala da professora Marisa,

[o]s cantos ficam ao redor das mesas e cadeiras, encostados nas paredes e são delimitados por tapetes de EVA ou pelo móveis que denotam o canto utilizado: camarim, com espelho e arara, na altura das crianças, com fantasias. Leitura, caixa com livros diversos, almofadas e bichos de pelúcia. Vida prática: caixa de plástico com animais, carrinhos, panelinhas, bonecas, ferramentas, bonequinhos e jogadores de futebol. Escritório: mesa de madeira, com computador, impressora e telefone. Canto do construtor: caixa de plástico com blocos de madeira para construir, peças de encaixe de plástico e um dado grande confeccionado com papelão e cantoneira com tintas de diversas cores, pinceis, cola, lápis de cor, folhas de sulfite branca e colorida, potes e copos de plástico de diversos tamanhos.



Figura 18

Sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

As respostas das professoras Edna e Marisa também não evidenciam claramente o entendimento sobre cantos na sala de referência da turma, mas priorizam as interações entre as crianças, nessa forma de organizar o espaço da sala, assim como as modificações desses espaços, de acordo com as necessidades e atuação das crianças nos espaços e com os objetos.

Forneiro (1998), ao expor a dimensão relacional do espaço escolar como ambiente de aprendizagem, destaca que o ambiente não é algo estático. Os cantos, geralmente, favorecem as relações interpessoais. Contudo, ao selecionar os brinquedos

que irão compor os cantos, é importante que o profissional estabeleça quais os objetivos educacionais que pretende desenvolver, como, por exemplo, os aspectos cognitivos (jogo da memória), motores (encaixe), físicos (bambolês), a criatividade (artes plásticas).

Forneiro (1998) ressalta a importância de um espaço dinâmico, o qual as próprias crianças possam adequar ou transformar, em face das novas necessidades. Expõe essa ideia, quando trata sobre a leveza do mobiliário; enfatiza que um mobiliário leve ou com rodas possibilita um dinamismo na sala. Os espaços podem ser modificados rapidamente, adequando-se facilmente às necessidades, além de permitir a participação das crianças no processo de modificação do espaço.

Gandini (1999, p. 157) avalia que

[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento [...].

Forneiro (1998), abordando o favorecimento da autonomia das crianças, assinala que tanto o mobiliário como os materiais devem ser acessíveis às crianças, para que elas possam utilizá-los sozinhas, o que favorece o desenvolvimento da autonomia e permite aos professores uma maior liberdade de ação para trabalhar com grupos pequenos.

Corroborando essa ideia, Rodrigues (2012, p. 99) destaca:

Conclui-se, então, que os espaços devem ser acolhedores, mas também desafiadores, pois o desenvolvimento e a construção do conhecimento ocorrem de forma mais satisfatória em ambiente participativo, cooperativo, onde haja estímulos para o esforço próprio de construção de significados; ou seja, para que independência e autonomia da criança sejam desenvolvidas é necessário que ela experiencie a competência de atos independentes.

Diante das falas das professoras, nota-se que as concepções sobre os cantos ainda são vagas e há a necessidade de um aprimoramento da formação, que aborde questões relativas à importância do espaço escolar e à finalidade dos cantos temáticos, com o objetivo de subsidiar as práticas pedagógicas e qualificar o trabalho realizado com as crianças.

Com relação ao uso dos cantos, as professoras lhe reservam diariamente um tempo na rotina, exceto a professora Marisa, da instituição B, que oferece a oportunidade de utilização dos cantos três vezes na semana.

Nesse momentos, todas as crianças se dirigem aos cantos, fazem suas opções de lugares, materiais e parceiros. Trata-se de um momento destinado para as escolhas das crianças, sendo que as professoras interferem somente quando necessário.

Após usar os cantos, as crianças possuem a responsabilidade de organizá-los e, nas quatro salas, foi verificado que esse processo de organização ocorre de maneira positiva, pois as crianças se empenham e fazem isso tranquilamente, sem a necessidade de insistência por parte das professoras.

Apresentamos algumas fotografias dos materiais, após a organização das crianças:



Figura 19
Salas de referência da turma, professoras Júlia (instituição A) e Edna (instituição B)
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Através das observações feitas, é possível detectar a necessidade de aprimoramento dos cantos organizados nas salas de referência das turmas, tanto no que se refere à quantidade de cantos oferecidos, porque não é suficiente para a quantidade de crianças atendidas, quanto à maneira de estruturá-los, a forma de delimitá-los e os materiais disponíveis em cada um deles.

Assim, também é necessário sublinhar que, para atingir determinado objetivo, é imprescindível o envolvimento de todos os que participam desse processo (professores, gestão, pais e familiares) e o investimento, por parte do sistema de ensino, em formações e recursos materiais e financeiros.

Forneiro (1998) salienta que há uma relação entre o modelo educativo subjacente e a organização dos espaços, e que essa relação ocorre em dois níveis: o modelo educativo implícito e o modelo educativo oficial.

Sobre o modelo educativo implícito, a autora explica:

O modelo educativo implícito que um professor (a) possui e que está muito relacionado com as suas concepções sobre o ensino, a sua formação cultural, e profissional e a sua experiência como docente. [...]. Esse modelo educativo irá manifestar-se, entre outras coisas, na forma como ele organiza os espaços de sua sala de aula. (FORNEIRO, 1998, p. 249).

A forma como é organizado o espaço revela as concepções, os valores e a cultura de todos os que permanecem nele e, principalmente, dos adultos que ali estão. Segundo Zabalza (apud FORNEIRO, 1998, p. 249), o modo como o professor organiza o espaço da sala de aula manifesta sua concepção de criança e educação:

A forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui, por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo [...]. A forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos (as).

Abordando, ainda, o modelo educativo implícito, a autora expõe:

Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e “enchendo” o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir. (FORNEIRO, 1998, p. 249-250).

Forneiro, ao discorrer sobre esse assunto, alude à explanação feita por Aguado (1993) sobre a classificação dos modelos de Educação Infantil.

De acordo com a autora, é possível distinguir três tipos de modelos educativos: maturacionista, pré-acadêmico ou de transmissão cultural-cognitivo-interacionista. Cada um desses modelos corresponde às teorias do desenvolvimento infantil: maturacionista, condutivista e cognitivista. O ambiente desempenha um importante papel, em cada um deles.

No modelo maturacionista, o ambiente atua como um estímulo, cujo objetivo básico é favorecer a espontaneidade, a criatividade e a autoconfiança. O ambiente exerce influência na aprendizagem, porque facilita a manifestação das diferentes etapas do desenvolvimento. Nesse modelo, os materiais devem ser variados e a sua utilização precisa estar adaptada ao nível de desenvolvimento das crianças.

No modelo pré-acadêmico, o ambiente é concebido como informação ou energia transmitida e acumulada no organismo, o qual emite respostas. Nesse modelo, a organização do ambiente e dos materiais está associada aos objetivos de aprendizagem estabelecidos e que são baseados na aquisição de habilidades acadêmicas básicas, porque o escopo principal é a preparação para o sucesso escolar.

Ainda segundo a autora, no modelo de orientação cognitiva, o ambiente possui um papel ativo, no desenvolvimento infantil. A criança atua sobre o meio, interpretando-o, e essa atuação é que contribui para a construção do conhecimento, por intermédio dos processos de assimilação e acomodação. Nesse modelo educativo, as salas de referência da turma estão organizadas para o autoensino e a aprendizagem por descobrimento, com espaços e materiais variados e uma utilização flexível.

Ao mesmo tempo, Forneiro (1998, p. 250) assevera que “[...] o modelo educativo ‘oficial’ deve projetar-se necessariamente, sobretudo na Educação Infantil, na configuração, no equipamento e no uso dos espaços da sala de aula”.

A autora finaliza essa explanação, reiterando que “[...] devemos pensar na organização e na estruturação do espaço de modo que responda aos modelos pedagógicos atuais” (FORNEIRO, 1998, p. 251).

Horn (2004, p. 15) também colabora com a ideia de que existe uma relação entre o modelo educativo subjacente e a organização dos espaços, ao evidenciar que “[...] o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Pela fala da professora Júlia, ao ser questionada se houve dificuldade com essa nova maneira²² de organizar os espaços da sala e, em caso positivo, quais foram, é possível perceber que essa nova proposta de reorganização dos espaços proporcionou diversas dificuldades, de sorte que o medo em romper com práticas e paradigmas firmados causou grande receio em conhecer o novo:

Houve, na minha parte muito, o espaço físico da minha sala é pequeno, e num primeiro momento, como eu já te disse, eu era muito tradicional, pra mim estava ótimo, eu estava ali no meu campinho de defesa, tava muito bonito, é, houve muita dificuldade pra mim, eu vou falar por mim, vejo que as minhas colegas também tiveram, tiveram muita dificuldade, mas vou falar por mim, porque eu não imaginava. Onde eu vou pôr essas crianças? E essas carteiras vão sair? Até que a gente foi tendo, os simpósios, foram tendo as reuniões, e, não é isso, né, ninguém vai sair, fazendo a festa, eu achei que ia ser um carnaval dentro da sala [risos], mas não foi isso não, foi muito tranquilo, eu acho que o que mais me dificultou foi, eu preciso visualizar, enquanto estava no papel pra mim era impossível, a partir do momento que eu visualizei, aí se tornou possível, eu preciso visualizar. (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

O receio de não ter mais na sala de referência da turma as mesas e cadeiras para as crianças e “o que fazer” com elas e “onde colocá-las” traduziu-se em anseios que acompanharam a professora, no início da implantação da proposta.

Horn (2004, p. 27), referindo-se à modificação dos espaços da sala de aula, afirma: “Em geral, quando o educador organiza a sala de aula fora da rotina das classes enfileiradas, a simples modificação de tal disposição lhe causa transtornos que o fazem retomar antigas práticas.”

O professor que vivenciou a realidade da organização dos espaços, geralmente, tem dificuldades diante de uma nova proposta de mudança dos espaços. As possibilidades de mudanças, normalmente, geram conflitos em ter que romper com determinadas práticas e até mesmo conflitos em saber se a modificação pode interferir negativamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Horn (2004) deixa claro que isso ocorre porque os professores sofrem influências oriundas do tipo de formação, das suas histórias pessoais, da espécie de instituição em que trabalham.

Vale ressaltar que esse profissional receia romper com uma postura de trabalho já definida pela história da educação, no Brasil, e defendida por muitos profissionais,

²² Ao utilizar a expressão “nova maneira de organizar os espaços da sala”, estamos nos referindo a como organizar a sala com os cantos.

que seria de trabalhar “para” a criança e permitir uma mudança, incorporando uma postura de trabalhar “com” a criança, como é destacado por Horn (2004).

Essa mudança causa incertezas e angústias e contribui para que os professores continuem com posturas e práticas já adotadas anteriormente.

As professoras Luíza e Edna, quanto às perguntas: Houve dificuldade com esta nova maneira de organizar os espaços da sala de aula? Quais foram?, também afirmaram terem sentido dificuldades e inquietações quanto à nova proposta, mas alegaram que, em função dos estudos, das leituras e das discussões, além do dia a dia na instituição com as crianças, foi possível adquirir maior confiança e compreender a mudança.

Ah, no começo teve, no começo teve bastante, assim, principalmente quando, eu vim de uma das escolas muito mais tradicionais, né, então era só, aquela, a criança tinha que sair da escola já praticamente sabendo ler, e aí, era muito maçante para outras crianças, nas outras escolas e quando veio o projeto a gente se sentiu um pouco perdida [...] (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).

Todo começo há algumas dificuldades né. Num primeiro momento, nós, nós tivemos dificuldade de entender esses cantos. Aí, através de estudos, nós fomos estudar pra que esses cantos, porque esses cantos, e só depois desses estudos, daqueles cinco princípios norteadores que nós vimos que nós fomos compreender o objetivo desses cantos, mas no início foi, sim, um pouco difícil pra compreender. (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

A maneira como as mesas e cadeiras são dispostas, a posição que a mesa e a cadeira do adulto ocupa, toda essa organização tradicional retrata as relações de disciplina que existem, na tentativa de cercear os corpos e impedir movimentos, na intenção de evidenciar quem controla e quem é controlado.

Nessa perspectiva, podemos exemplificar a influência que as escolas do Ensino Fundamental exercem sobre a Educação Infantil. Os espaços de muitas instituições de Educação Infantil são organizados da mesma maneira, com mesas e cadeiras enfileiradas, que as do Ensino Fundamental, com os mesmos princípios, o que pode revelar uma antecipação dos conteúdos que deveriam ser trabalhados apenas no Ensino Fundamental.

Como afirma Tonucci (2005, p.17 apud RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 135), “[...] cada nível trabalha para o nível seguinte, em vez de trabalhar para as exigências dos alunos que o estão cursando”.

A professora Luíza faz menção às mudanças não somente no espaço, mas também nas práticas pedagógicas:

[...] porque a gente dava muita atividade em papel, e chegou um momento que tinha que passar pra criança os conteúdos em forma de brincadeira, em forma de coisas lúdicas e aí a gente deu uma, falei: - Nossa e agora, como que a gente vai fazer isso? Mas depois, foi mais, a gente começou a acostumar, aí ficou tranquilo. Foi difícil, no comecinho foi difícil, porque a gente veio muito naquela parte de papel pra criança, é coordenação motora no papel, é numerais no papel, então era muito papel, e aí quando a gente se deparou que papel pra criança nesse período era o mínimo, aí a gente deu uma, deu uma brecada. Falei: - Nossa e agora?, mas aí depois a gente pegou o ritmo e foi embora, aí, foi tranquilo, no começo foi difícil, mas agora [risos], agora é tranquilo. (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).

A professora Marisa apresenta uma resposta diferente das demais professoras entrevistadas, declarando que não sentiu dificuldades com a mudança. Relata que a formação oferecida antes de iniciar a proposta e o dia a dia escolar foram responsáveis para que ela compreendesse, de fato, a proposta e se apropriasse das modificações.

Pra mim, eu não encontrei dificuldades, até porque assim, a gente teve uma certa formação boa antes de começar, eu acho que a gente foi bem instruído, e quando você entende a proposta, então você não vê ela como um, uma dificuldade, você vai é claro, que aos poucos, aos poucos você vai se inteirando, é no dia a dia que você vai vendo os efeitos dela, mas assim eu não, não encontrei dificuldade. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

Forneiro (1998) alude a três etapas do processo de “tomada de posse” pelos professores, para explicar o surgimento do espaço como conteúdo curricular.

Na primeira etapa, o espaço era algo pronto, uma *variável dada*, de maneira que os professores não tinham nenhuma ação para modificá-lo, impossibilidade vinda de uma cultura curricular, cabendo aos professores se adaptar ao espaço onde atuariam.

Na segunda etapa, o espaço passa a ser um *componente instrumental*, o qual os professores possuem a possibilidade de alterar como julgarem conveniente. É considerado elemento facilitador.

Na terceira etapa, o espaço passa a fazer parte substantiva do projeto formativo, consistindo uma das variáveis básicas do projeto.

Para Forneiro (1998, p. 237), “[...] o espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem”.

Conforme a autora, não são todos os professores que atingem determinado nível de “integração curricular dos espaços”, todavia, aqueles que chegaram ao terceiro nível possuem o conhecimento de que, quando realizam o plano de trabalho, um aspecto necessário e que merece esforço se refere aos espaços: como devem ser organizados, equipados e enriquecidos, de tal forma que se transformem em fatores estimulantes da atividade.

No que tange à pergunta: Esta nova proposta de organização dos espaços da sala de aula ocasionou mudanças na sua prática pedagógica?, obtivemos as seguintes falas:

Ah, com certeza, como eu já te disse... eu era muito tradicional, existia o traçado de números, não, a criança só ia aprender se ela passasse ali, eu tinha que proporcionar pra elas, eu tinha que mostrar pra elas, o meu canto de jogos mostra isso pra elas. Hoje, as minhas crianças sabem, elas identificam números e quantidade, a partir dos cantos mesmo, [...] quando eles estão brincando nos cantos, a gente consegue ver a mudança [...]. (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

Bastante, e foi prá melhor, hoje eu não me vejo mais presa em papel e eu já não me vejo mais trabalhando de outra forma, porque, prá mim, é depois que eu vi que eles aprendem muito mais dessa forma, pra mim ficou mais fácil trabalhar também, porque aí, quando eu vejo que a criança traz pra mim e depois eu tenho que devolver pra ela de forma que ela consiga se organizar, aí fica melhor [...]. (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).

Júlia e Luíza destacam que houve mudanças nas práticas pedagógicas, a partir dessa nova organização dos espaços, pois, antes dessa proposta, ela ainda tinha como prioridade a realização de atividades em papéis, quando as crianças permaneciam sentadas para realizá-las, o que denota uma preocupação com os “conteúdos” e a antecipação de conteúdos a serem trabalhados no nível posterior.

Sobre esse assunto, Micarello (2010, p. 05) se pronuncia:

Ao longo de seu processo de desenvolvimento as crianças apresentam formas peculiares de se relacionar com o ambiente e com os outros e, portanto, necessidades e interesses também diferenciados. As

intervenções pedagógicas, para alcançarem seus objetivos, precisam promover situações de aprendizagem compatíveis com esses interesses e necessidades, portanto não devem partir de uma perspectiva de antecipação de conteúdos com vistas a uma preparação a uma etapa posterior, visto que cada etapa tem seus próprios objetivos. Nesse sentido, os instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica têm a importante função de permitir que os professores e professoras identifiquem os interesses e necessidades que as crianças manifestam no presente, pois quando esses interesses são atendidos serão criadas condições para que as crianças enfrentem desafios, alcançando novos patamares em seu desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo. (MICARELLO, 2010, p. 05).

É possível perceber que a grande preocupação das professoras Júlia e Luíza ainda estava marcada pelo “ensino”, onde o silêncio, a concentração, o ficar sentado prevalece ao movimento, à criação, a trocas e interações.

A professora Edna, ao ser questionada se essa nova proposta de organização dos espaços da sala de aula ocasionou mudanças, na sua prática pedagógica, respondeu:

Sim, ocasionou. Como eu estava te falando anteriormente. Antes, parece que a gente via a criança parcial, aliás era eu quem decidia que a criança precisava ou eu que achava o que a criança precisava, agora não, agora, através dos cantos, através da interação entre as crianças, através da minha observação, da minha escuta atenta nos cantos, é que eu vou repensar. Repenso a minha prática, no que eu preciso estar mudando, aquela criança assim, assim, olha, eu estou percebendo uma dificuldade, então eles contribuíram bastante para que eu também procure melhorar, repensar, redirecionar as atividades, de uma forma geral, muitos momentos isso acontece [...] é nesses momentos dos cantos que eu vou buscar onde que eu posso, onde que eu tenho que tá melhorando, onde que eu tenho que tá buscando pra aquela criança, pra outra, pra outra [...]. (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

A professora Edna frisa que, com a presença dos cantos na sala de referência da turma, foi possível uma descentralização da figura do professor e a escuta atenta às necessidades do grupo.

Kinney e Wharton (2009) indicam a reflexão sobre a pedagogia da escuta: a reflexão sobre os métodos de escutar tem ressignificado as práticas pedagógicas dos professores e uma apreciação do que significa escutar. Propõe aos professores oportunizar que as crianças tenham seus direitos garantidos; diante disso, o professor necessita encontrar o equilíbrio entre a fala e a escuta e considerar o potencial de todas as crianças, seus entendimentos e suas visões de mundo.

A professora Edna também nos remete à dimensão relacional, mencionada por Forneiro (1998), quando destaca a interação entre as crianças. A dimensão relacional refere-se a diferentes relações estabelecidas na sala de aula, as quais determinam as diferentes formas de se ter acesso aos espaços (livremente ou por determinação da professora), as normas e a maneira como são fixadas, os diferentes agrupamentos, a participação e a postura do professor, nos diferentes espaços e nas atividades.

A Professora Marisa expõe sua opinião, quanto à pergunta: Esta nova proposta de organização dos espaços da sala de aula ocasionou mudanças na sua prática pedagógica?, da seguinte maneira:

Sim, ocasionou, sim, porque você tem toda uma rotina que você tinha antes, de roda de leitura, de assembleia, de trabalhos com a escrita, no papel ou desenho. Você continua tendo, mas você tem um outro momento agora de observação e de contato, e de perceber coisas que antes talvez você não tivesse esse momento. Então, você ficava muito naquela rotina, e às vezes, enquanto eles estavam brincando, você estava até trabalhando com outras crianças em outra atividade e aquilo às vezes causa aquela coisa: - Eu quero ir lá brincar e não quero ficar aqui com a professora. E aí a criança nem dá o melhor de si, porque ela acha que vai perder lá, então assim, é uma série de coisas que agora a gente tem a oportunidade com o professor, nesse momento dos cantos, coisas assim, que antes a gente não tinha essa chance, você acabava ficando só na rotina ali, naquela outra rotina. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2014).

Segundo a professora Marisa, com a presença dos cantos na sala, é possível ter momentos de observação e contato maior com as crianças, o que favorece verificar comportamentos que antes não eram notados.

Ao fazer menção à rotina, remete-nos à explanação que Forneiro (1998) faz, quanto à dimensão temporal, porque alude à organização do tempo, aos momentos que são utilizados os diferentes espaços (o tempo de brincadeira nos cantos, o tempo das assembleias, o tempo das histórias, o tempo do lanche, do trabalho individual ou em grupos). Dessa maneira, faz-se necessário compreender que a organização do espaço precisa ser coerente com a organização do tempo e vice-versa.

As professoras Marisa e Edna revelam, em suas respostas, que o momento destinado aos cantos é um momento de olhares e ouvidos atentos às manifestações das crianças, o que direcionará futuras práticas, mediante as necessidades apresentadas.

Conclui-se que o fato de as instituições A e B participarem da proposta "Fazer em Cantos", da Secretaria do Município de Araçatuba, desde 2010, e seus profissionais

terem participado de formações, não garantiu que se apropriassem da proposta de trabalhar com os cantos nas salas, alinhados ao que propõem os estudiosos sobre o tema.

Nesse sentido, os profissionais têm vários desafios a enfrentar, a fim de aprimorar a organização do espaço em cantos. As iniciativas ainda são tímidas, embora se constituam em um avanço em relação à organização do espaço anterior.

Nas salas das professoras Luíza e Marisa, são restritas as opções dos cantos. Prevalece a organização das salas em uma perspectiva de trabalho individual, com a finalidade de escolarização, embora tenham sido notadas práticas relevantes e cooperativas, com um esforço constante do professor em oportunizar situações para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

4.4 Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças

A última categoria apresentada refere-se aos relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças. Para isso, focalizamos em alguns episódios registrados durante a pesquisa de campo e nas respostas das professoras, nas entrevistas.

De acordo com Guimarães (2009), o modo com que transformamos o espaço em ambiente e lugar de interações informa sobre o sentido da educação naquele espaço: acolhida, diálogo, afetividade, escuta, valorização de múltiplas linguagens ou disciplina controle, racionalização.

Diante de tal consideração e tendo o conhecimento, conforme apresentado pelas DCNEI (2009b), de que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como sujeito de direitos e que, pelas interações, relações e práticas que vive, ensinar a construção da sua identidade pessoal e coletiva, identificamos a necessidade da elaboração dessa categoria.

Se partirmos do princípio de que as crianças necessitam de interações para se desenvolver, é oportuno afirmar que a maneira como os móveis e objetos são dispostos na sala de referência da turma se torna fator determinante para esse desenvolvimento.

Em busca de identificarmos e refletirmos sobre os processos interativos que ocorrem nas salas de referência das turmas pesquisadas, elaboramos as seguintes questões para as professoras: Em sua opinião, a maneira como os espaços da sala de aula estão organizados permite troca entre as crianças? Quais são suas atitudes, no momento em que as crianças estão utilizando os cantos?

As respostas obtidas para a primeira pergunta foram as seguintes:

Permite, e muita, e muita, muita troca, até questão de, eu tenho alunos muito tímidos e com os cantos, quando eles vêm de escolas que não têm, eles, no outro dia já não são mais aquela criança que eu recebi, toda receosa, a turma já acolhe bem, vamos brincar, então assim, é muito bom, é muito, sim, ajuda muito as crianças, acho que melhora muito eles. (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

Tem bastante troca de relação com o outro, principalmente, quando a criança, ela vem de casa, com algum probleminha, sabia? Quando a criança, a gente... percebe, na troca, quando eles tão brincando nos cantos, uma criança vem com um problema de casa, eles começam a comentar dentro do círculo onde estão brincando, e o outro vem com respostas, é bem interessante. (Entrevista, professora Luíza, Instituição A, 2014).

Permite, permite. Eu acho que assim um pouco de dificuldade que eu sinto nessa sala, maior que na anterior que eu trabalhava, que nós temos um espaço físico um pouco limitado, eu acho que deveria ser um pouquinho maior, mas há essa troca, eu percebo que eles é, estão brincando num determinado canto, estão achando legal, vai pro amigo que está no outro canto, compartilha o que ele está brincando lá, até para tentar levar o amigo pro canto que ele está, então tem, sim, tem essa troca, sim. (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

Permite, a minha sala, apesar de ser a maior aqui da escola, ela é um pouco apertada, né, pelo número de carteiras, então você viu que às vezes eu tenho que ficar empurrando carteira na hora do canto, porque eu quero dar mais espaço lá, mas assim, permite, que eles troquem, que eles tenham uma brincadeira assim né, boa. Se tivesse mais espaço seria melhor, mas é o que temos, então, a gente tem que aprender a lidar com esse espaço. (Entrevista, professora Marisa, Instituição, 2014).

É possível notar que as quatro professoras pensam que o modo como os espaços estão organizados propicia a troca entre as crianças, sendo o espaço um facilitador para interações, descobertas e desafios.

Somente as professoras Edna e Marisa mencionam como aspecto dificultador o tamanho das salas. É relevante ressaltar que elas mencionam o tamanho da sala como um aspecto que dificulta, mas não impede, que as relações aconteçam.

Com as observações feitas e as fotografias tiradas, nota-se que realmente os tamanhos das salas de aula não são adequados para atender à quantidade de crianças, sobretudo nas salas das crianças de 05 anos de idade, quanto ao número de mesas e cadeiras individuais existentes.

A professora Luíza, mesmo tendo um espaço na sala restrito para as interações entre as crianças, devido à quantidade de mesas e cadeiras individuais, organizadas uma atrás da outra, não o vê como um fator que dificulta as interações.

Guimarães (2009, p. 101) faz importantes reflexões sobre esse assunto:

No cenário das creches brasileiras, é comum que os espaços dos berçários sejam ocupados principalmente por berços e os espaços das crianças maiores, por mesas e cadeiras. São mobiliários que sugerem a atividade individual: berço para uma criança, cadeira para cada uma.

Desse modo, a maneira como os mobiliários (mesas e cadeiras) estão dispostos, principalmente na sala da professora Luíza, impede o encontro, o olho no olho, o toque, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Já a professora Marisa faz menção a uma prática recorrente, constatada pela pesquisadora, relativa a empurrar as mesas e cadeiras sempre que as crianças vão utilizar os cantos, com a intenção de garantir um maior espaço para isso.

Sobre a dimensão relacional, Forneiro (1998, p. 235) evidencia:

Refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Tais relações têm a ver com aspectos como os diferentes modos de ter acesso aos espaços (livremente ou por ordem da professor(a)), as normas e o modo como se estabelecem (impostas pelo professor(a) ou pelo consenso do grupo), os diferentes agrupamentos para a realização das atividades (grande grupo, pequeno grupo, duplas, individual), a participação do professor(a) nos diferentes espaços e nas atividades que as crianças realizam (sugere, estimula, dirige, impõe, observa, não participa...). Todas essas questões e mais algumas configuram uma determinada dimensão relacional do ambiente.

Quanto à forma de ter acesso aos espaços, foi possível verificar que as quatro professoras permitem que as crianças o façam de maneira livre, escolhendo objetos e parceiros. Algumas crianças percorrem os diversos cantos, usam vários materiais e

brinquedos disponíveis e trocam de parceiros, porém, outras demonstram preferência notória sobre determinados cantos, materiais e parceiros.

Nos dias em que estivemos presentes nas salas, observamos que somente as professoras Edna e Marisa, que atuam na instituição B, incentivavam as crianças que permaneciam em um único canto a escolher outro e, por vezes, “divulgavam” determinado canto que não estava sendo muito visitado.

Kramer (2009a) apoia essa prática, ao destacar que é necessário evitar que as crianças se fixem em certas áreas ou materiais e desistam de outras que oferecem dificuldades. A autora deixa claro que o apoio, o incentivo e a relação afetiva firme e segura do professor são fundamentais.

No período de investigação, não foi possível notar nenhuma alteração na organização do espaço, mudança dos cantos, retirada ou inserção de outros.

Alguns elementos foram sendo acrescentados, em alguns cantos, porém, isso ocorreu de maneira sutil, como a inserção de alguns suportes textuais no canto da leitura da sala da professora Edna, alguns adereços diferentes no camarim da sala da professora Marisa e um bercinho de madeira, na sala da professora Júlia.

Em todas as salas investigadas, existe um espaço para convivência, onde são concretizadas as rodas de leitura e assembleias. Na instituição A, esse espaço fica no fundo da sala e, na instituição B, esse espaço de convivência fica entre a lousa e as mesas e cadeiras.

Quanto à escolha de parceiros, as quatro professoras também deixavam a critério das crianças essa opção: alguns cantos eram visitados por grupos de quatro ou cinco crianças, outros por duplas e outros por diversas crianças, causando por vezes até um “aparente tumulto” na sala, mas quem estava inserido no processo percebia o envolvimento das crianças e o constante movimento entre um canto e outro.

Uma prática semelhante das quatro professoras era a de incentivar as crianças que, por vezes, não interagiam com nenhuma outra. Na maioria das vezes, as professoras conversavam individualmente com determinada criança, incentivando a brincadeira e a interação, conduzindo-a aos diversos espaços e grupos de crianças.

Houve uma situação, na sala da professora Júlia, em que uma criança se recusou a brincar; nesse momento, a professora se dirigiu até ela, conversou e insistiu para que

escolhesse algum brinquedo. A criança fez a opção por um único brinquedo e ficou segurando, depois de certo tempo, decidiu brincar com um grupo de colegas.

Foi constatado, durante as observações, que essa mesma criança, em outras situações, permaneceu por um longo período ao lado da professora, caminhou lentamente pela sala, manipulou um brinquedo por pouco tempo, saiu da sala, mas pouco se relacionou com as demais crianças. A postura da professora foi sempre de incentivá-la a brincar com as demais crianças.

Guimarães (2009) assevera que é importante refletir sobre como a organização dos espaços das salas de referência da turma acolhe e sustenta os relacionamentos entre as crianças.

A autora traz contribuições pertinentes sobre o tema em questão:

Algumas pesquisas realizadas em instituições de educação na cidade do Rio de Janeiro buscaram investigar como as crianças transformavam espaços em lugares, como meninos e meninas desenvolviam relacionamentos nos espaços. Perceberam que, quando se movimentam livremente no espaço, as crianças tendem a formar subgrupos (onde acontece troca de objetos, negociações). Pode-se ver fortemente a força narrativa nessas experiências. Espaços e objetos catalisam encontros e favorecem expressividade. (GUIMARÃES, 2009, p. 99).

Diante do exposto, é possível sustentar que a maneira com organizamos o ambiente exerce grande influência nas condutas, pode permitir que as crianças se movimentem ou fiquem estáticas, pode estimular um envolvimento profundo ou superficial com as pessoas e objetos, conforme destacado por Guimarães (2009).

Frison (2008) entende que a organização dos cantos facilita encontros e estimula trocas entre as crianças. Assim, apresentamos alguns episódios que evidenciam esse aspecto:

*Um grupo de cinco meninas brincavam de cozinhar, anunciavam que a comida estava pronta, atenderam o telefone, brincaram chamando-se de mãe e filha, fizeram a limpeza do ambiente, varreram, tiraram o pó, lavaram a louça, arrastaram os móveis, organizaram o ambiente. Prepararam um bolo, colocaram e retiraram do forno, comunicaram às demais crianças que o bolo estava pronto. Foram até o canto da sala e lá, sentadas na poltrona, comeram e deram comida na boca umas das outras. Outra ligou a TV e disse: - Vamos assistir Chiquititas!
Procuraram a professora para envolvê-la na brincadeira, levando café e bolo para que ela pudesse degustar, levaram o telefone, dizendo que era o seu filho que precisava falar com ela. Nesse*

momento, a professora participou por um instante da brincadeira, fez algumas solicitações e elogiou a comida feita pelas meninas. Ao final, utilizaram a vassoura e a pá de brinquedo para limpar a sala e recolher algum lixo encontrado. (Observação da sala de referência da turma, Instituição A, professora Júlia).



Figura 20

Sala de referência da turma, professora Júlia, Instituição A
Priscila Sales Rodrigues Pessoa, 2014

No episódio focalizado acima, ocorrido nos cantos expostos, foi possível observar as interações das crianças, como se relacionam, como se envolvem na brincadeira de faz de conta, como preservam o material disponível e cuidam dos cantos.

Oliveira (2011) assinala que um dos objetivos dos cantos é oportunizar condições para o aumento das brincadeiras infantis.

Nesse episódio, fica evidente que a maneira como os cantos estavam dispostos nessa sala proporcionaram o desenvolvimento das brincadeiras infantis, permitindo que as crianças desenvolvessem diferentes papéis.

Levando-se em consideração a importância, para o desenvolvimento infantil, das interações entre as crianças, é imprescindível refletir sobre como os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações.

Carvalho e Rubiano (2010), ao fazerem menção aos estudos que Legendre (1983, 1986, 1987, 1989) tem realizado em creches francesas, sobre o papel de diferentes arranjos espaciais como suporte para interação entre crianças, assinalam:

O arranjo semiaberto é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. Suas aproximações do adulto, embora menos frequentes, tendem a evocar mais resposta destes em comparação com outros arranjos. (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 129).

No episódio em questão, foi possível notar que as crianças não se aproximaram com muita frequência do adulto, mas, quando o faziam, a intenção era de envolvê-lo nas brincadeiras realizadas, de maneira tranquila e prazerosa.

As crianças, envolvidas nas brincadeiras dos dois cantos em questão (cozinha e sala), a todo momento, interagiam entre elas e tinham uma visão facilitada da professora e das demais crianças da sala, devido à disposição e altura dos mobiliários empregados.

Consideramos importante destacar outros episódios que merecem atenção, pois aconteceram na sala da professora Luíza, da instituição A, na qual as mesas e carteiras individuais ocupam grande parte da sala.

Quando a professora anunciou que já estava na hora de brincar nos cantinhos, as crianças saíram rapidamente das cadeiras onde estavam sentadas e percorreram a sala. Uma menina escolheu um desenho, nos livros para colorir que ficam no canto da leitura, mas logo desistiu. Pegou uma boneca, uma xícara e uma colher, que ficam guardadas no caselário, deu rapidamente comidinha para a boneca, logo foi à mesa de escritório digitou no teclado do computador, falou ao telefone.

Dois meninos deitaram embaixo da mesa (cada um em uma mesa) e modificaram suas vozes, conversando cada um com um brinquedo nas mãos, depois saíram engatinhando pela sala.

Outro menino rasgou algumas páginas da agenda que fica na mesa do escritório e utilizou-as como dinheiro para brincar de compra e venda de livros do canto da leitura. Ele ficou sentado de um lado da mesa, as crianças ficaram do outro lado, escolheram um livro, ele falou o valor e utilizou os pedaços de papel para as crianças pagarem e ele dar o troco. (Observação, sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A, 2014).

Mediante tais observações, constata-se que a sala da professora Luíza não proporciona um espaço adequado para que as crianças participem de determinadas brincadeiras mais envolventes.

A organização proposta dificulta a interação entre as crianças em grupos, a qual possibilitaria melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum, na brincadeira.

Durante a observação, constatamos que as crianças percorrem a sala, utilizando os materiais que, em sua grande maioria, se encontram no caselário, levam para determinado local, na maioria das vezes sobre as mesas (pois o espaço livre no chão é restrito), brincam rapidamente e logo procuram outro material. Ficam andando pelos corredores, à procura de algo para realizar.

Por não existir zonas circunscritas que delimitem os espaços e elementos (mobiliário, móveis etc.) a caracterizarem tal circunscrição, as crianças empregam as mesas e cadeiras para realizar as brincadeiras, e fazem isso de diversas formas, por vezes brincando embaixo delas.

No que tange às zonas circunscritas, Carvalho e Rubiano (2010) explicam que são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo etc. A característica primordial dessas zonas é a sua circunscrição ou fechamento, ou seja, um aspecto topográfico.

Um dos únicos espaços da sala que sugere, mesmo que de modo sutil, a proposição de um canto, aquele denominado escritório, permite às crianças brincadeiras que desenvolvam a criatividade, possibilitando interações e o desenvolvimento de papéis. Conforme descrito acima, no episódio de compra e venda de livros, as crianças usaram os objetos disponíveis, mesmo que para outra finalidade, a fim de realizarem e enriquecerem suas brincadeiras.



Figura 21
Sala de referência da turma, professora Luíza, Instituição A
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Em relação às observações feitas na sala da professora Edna, que atua na instituição B, o que ficou mais latente foi:

O canto bastante frequentado pelos meninos dessa turma, é o canto do construtor e dos carros. Eles constroem garagens, cercados para os animais, organizam as peças coloridas lado a lado. Suas construções são sempre ricas em detalhes. (Observação, sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B, 2014).

Torna-se importante salientar que três meninos que frequentaram esse canto, diariamente, efetuaram suas construções de maneira sempre cooperativa e muito tranquila, comportamento esse que diferenciou nas demais situações do cotidiano escolar.

Um dos meninos, durante a realização das demais atividades propostas, revelou uma certa agitação, envolvendo-se por vezes em conflitos, além de mostrar falta de concentração, durante os momentos de leitura e assembleia. Porém, nos momentos destinados aos cantos, ele participou efetivamente, fez suas construções, compartilhou os brinquedos e interagiu com as outras crianças.



Figura 22

Sala de referência da turma, professora Edna, Instituição B
Priscila Sales Rodrigues Pessoa - 2014

Garms (2005), focalizando os conceitos de autonomia e cooperação, defende a necessidade de oportunizar ambientes e situações que favoreçam a autonomia e a cooperação.

Conforme a autora, autonomia é a capacidade que a criança adquire para assumir suas iniciativas, alcançando uma independência gradativa com respeito ao adulto. E cooperação é a capacidade que a criança consegue alcançar para aceitar as estratégias de interação de solidariedade com os demais parceiros, no ambiente em que convivem.

Desse modo, no episódio observado na sala de referência da turma da professora Edna, foi possível constatar que, nos momentos em que a professora permitia que as crianças fizessem as opções de espaços, materiais e parceiros, estas exibiam comportamentos cada vez mais cooperativos. Envolvidas, produziam conhecimentos e significações partilhadas, em um clima de tranquilidade e concentração.

Quanto à questão: Quais são suas atitudes no momento em que as crianças estão utilizando os cantos? obtivemos as seguintes respostas:

Bom, eu procuro, estar observando, até prá mim mesmo... que eu posso estar interferindo, como todos já sabem, acredito que a gente vê até o que a criança está passando em casa, refletido na brincadeira dela, então eu vejo que eu passei pra eles num jogo de quebra-cabeça, que têm crianças que são rápidas no raciocínio, eu vejo reconhecimento do número nos jogos, eu vejo, acho que o mais importante, que eu vejo, acho que eu sou muito mãezona, eu vejo, o encantamento deles, a forma como eles lidam com, é como que eu vou te falar, existe os atritos e eu não tenho esse problema dentro da sala de agressões, de xingamentos, eles resolvem entre eles os atritos, é, fica melhor pra eles assim, não existem mais aquelas brigas, é eles já sabem a rotina, o projeto, me encanta, eu acho que eu tenho que aprender muito ainda, mas é isso aí. (Entrevista, professora Júlia, Instituição A, 2014).

A resposta da professora Júlia se apresenta um pouco confusa, pois não evidencia, claramente, sua postura nos momentos destinados aos cantos, contudo, realça inicialmente que “procura observar” as crianças, para possíveis intervenções.

É possível afirmar que a observação é uma ação necessária e de fundamental importância no trabalho pedagógico, porém, necessita vir acompanhada de reflexões e possíveis intervenções, bem como de mudanças de práticas, de organizações espaciais e de disposições dos materiais.

Para tanto, torna-se necessário que o professor seja um observador reflexivo, com disposição de avaliar constantemente se a organização do ambiente é coerente às intenções educativas, caso contrário, é imperioso fazer as modificações necessárias.

Essa observação reflexiva, além de contribuir para a reorganização dos espaços, através das necessidades das crianças, ajuda ainda nas intervenções quanto às interações entre as crianças.

Durante as observações, no período de investigação, foi possível notar que em alguns dias a professora percorre todos os agrupamentos de crianças, conversando com elas e intervindo, quando necessário, mas, em outros casos, aproveita esse tempo para organizar atividades das crianças nas pastas, realizar alguma tarefa, recortar algo, escrever bilhetes na agenda, de sorte a fazer as intervenções somente quanto ao tom de voz das crianças, lembrando que não se deve gritar.

Não foi possível observar, igualmente, a professora realizando algum tipo de registro (escrito ou fotográfico) desses momentos.

Oliveira (2011), quando versa sobre essa proposta de organização em cantos, explicita que cabe ao professor circular entre os grupos, oferecendo atenção mais individualizada, remodelando os cantinhos de tempos em tempos.

A professora Luíza apresentou a seguinte resposta:

Eu observo, aí quando surge algum conflito, a gente faz a intervenção, mas se a gente vê que a esse conflito, eles conseguem ter respostas entre eles, a gente deixa, mas se for uma coisa muito grave, a gente vem, faz a intervenção. (Entrevista, professora Luíza, Instituição B, 2014).

Consideramos pertinente enfatizar que uma prática muito comum da professora Luíza é a participação nos momentos em que as crianças usam os brinquedos da sala. Foi notado que a professora, ao informar as crianças sobre a possibilidade de utilizar os cantos, se dirige a um espaço da sala, onde as crianças brincam com os jogos pedagógicos, senta-se com elas no chão e participa do jogo, na maioria dos casos, jogos de memória.

Nos dias em que, por algum motivo, a professora não participa do jogo com as crianças, ou demora um tempo maior para se dirigir até elas, estas a ficam chamando com frequência, o que evidencia que a participação da professora nesse momento de brincadeira faz parte do cotidiano da turma e não aconteceu somente pela presença da pesquisadora.

Horn (2003) faz uma reflexão pertinente, que vai ao encontro da prática da professora; para a autora, quando pensamos em termos de espaço, não é só colocar jogos na prateleiras e organizar os cantos. Vai além disso. É preciso pensar quais jogos desafiam as crianças, é pensar em como, onde e quando o educador deve interferir junto às crianças e jogar pelo menos algumas vezes. Ou seja, a criança não copiará simplesmente o que o adulto lhe mostrou, contudo, reconstituirá sua ação, a partir do modelo evidenciado.

Além dessa constante participação, durante os jogos, a professora Luíza possui a prática, porém não frequente, de registrar, por escrito, algumas manifestações das crianças.

Em alguns casos, a professora aproveita esse momento para realizar outras atividades, como guardar atividades, organizar materiais, finalizar a confecção de sucata.

Não foi possível notar que as observações feitas pela professora, durante o momento em que as crianças utilizavam os cantos, proporcionaram reflexões quanto à necessidade de alterações nos espaços da sala, porque, no período em que estivemos presente, não foi verificada nenhuma propositura de mudança no ambiente.

Kramer (2009a) assevera que o momento destinado aos cantos possibilita aos professores que observem constantemente a atuação de cada criança e, concomitantemente, dos diferentes grupos, a fim de oferecer outros materiais, desafios ou situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar os conhecimentos.

No que tange à questão: Quais são suas atitudes no momento em que as crianças estão utilizando os cantos?, a professora Edna, pertencente à instituição B, respondeu:

Geralmente, eu observo, né, eu estou sempre observando, mesmo pra ter aquele olhar atento, né, e, procuro estar atenta se tem aquele aluno que eu percebo que tem alguma dificuldade de relacionamento, é, ou seja, qualquer dificuldade, eu estou observando pra ver o comportamento dele no momento que ele está interagindo, com brinquedos, né, e, com outro amigo, se há conflitos, nós já temos os nossos combinados, é, entre eles, eles procuram conversar com o amiguinho, resolver o conflito, aí nosso combinado é, não conseguiu resolver o conflito com o amigo, aí procura a mediação da professora, né, mas sempre, minha atitude é sempre de observação, até pra mexer na minha prática mesmo. (Entrevista, professora Edna, Instituição B, 2014).

A resposta da professora Edna é coerente com sua prática, pois foi constatado, durante o período de investigação, que a observação e o registro escrito são ações realizadas diariamente pela professora.

Edna tem o hábito de andar pela sala, acompanhando o que cada grupo está fazendo, conversando com as crianças e anotando suas falas.

Quanto a isso Kramer (2009a, p. 77) opina:

Um requisito necessário a essa dinâmica é que as próprias professoras e professores manejem a divisão da sala por áreas com segurança e tranquilidade, e que dêem atendimento equilibrado aos diferentes grupos, percorrendo a sala com o intuito de acompanhar os jogos e trabalhos das crianças, conversando com elas, fazendo perguntas e problematizando as experiências ou brincadeiras que estão realizando.

Em função de algumas atitudes das crianças, consideradas inadequadas, ao final do momento destinado à utilização dos cantos, Edna faz uma assembleia com as crianças, para retomar alguns combinados.

Em outros casos, antes de possibilitar que as crianças usem os cantos, a professora relembra as atitudes esperadas para determinada situação.

Foi possível observar que a professora faz uso constante das assembleias, a fim de discutir assuntos pertinentes e considerados necessários para o bom convívio entre as crianças. As crianças dessa turma participam efetivamente desse momento, escutando e fazendo seus comentários.

De acordo com Oliveira (2011), a formulação, juntamente com as crianças, de regras básicas que orientarão o trabalho em cada área de atividade, auxilia na construção de atuações disciplinadas, mas com criatividade e independência.

A professora Marisa, ao ser indagada sobre quais são suas atitudes no momento em que as crianças estão utilizando os cantos, deu a seguinte resposta:

Então, eu procuro estar ouvindo as falas, é, em alguns momentos eu registro de forma escrita em outros eu fotografo, é, resolvo algum conflito quando é necessário, eu faço alguma intervenção quando eu percebo que é preciso, assim, fico, né, à disposição, digamos assim, das crianças e do momento. (Entrevista, professora Marisa, Instituição B, 2015).

Marisa revela, igualmente, coerência entre sua resposta e a prática observada no cotidiano escolar, pois se coloca à disposição das crianças, demonstrando uma valorização para determinadas manifestações das crianças, durante o uso dos cantos.

A professora percorre a sala, faz registros escritos constantemente e, em alguns dias, também fez uso do registro fotográfico das ações e produções das crianças.

Marisa anota as falas e atitudes das crianças e interfere, quando necessário, conforme episódio descrito:

A professora, com seu caderno de registro em mãos, foi até um grupo de meninos que estava construindo armas com os brinquedos de montar e faz um questionamento sobre outras opções que poderiam ser construídas com determinadas peças, e as crianças sugerem: robôs, carrinhos, aviões.

Ela solicita, então, que cada criança faça algo diferente de armas para colocar sobre as mesas para uma exposição. As crianças fizeram o que foi solicitado e a professora salientou a possibilidade de diversas construções, diferente daquelas que elas faziam com frequência.

Em seguida, a professora faz alguns registros em seu caderno e se dirige para outro grupo que estava em outro canto. (Observação, sala de referência da turma, professora Marisa, Instituição B, 2014).

Mediante tal episódio, é possível perceber como a professora faz as intervenções de maneira próxima às crianças, envolvendo-as em suas explicações e proposituras de mudanças de comportamentos e atitudes.

Diferentemente de uma postura autoritária, na qual a professora poderia ter “mandado” as crianças pararem de construir armas ou até mesmo tirá-las da brincadeira, porém, com uma postura coerente, a professora permite que as crianças repensem sobre determinadas ações, de forma tranquila e até mesmo lúdica.

É importante salientar que, nos outros dias em que estivemos presente nessa sala, as construções de armas ficaram cada vez menos frequentes. As crianças fizeram tentativas de novas construções, sempre chamando a professora para apreciação.

Kramer (2009a, p. 75) aponta contribuições para o episódio em questão, esclarecendo: “Liberdade de ação implica em limites e regras estabelecidos e compartilhados por todos, que, para isso, devem ser explícitos, constantes e coerentes”.

Diante do exposto nessa categoria, constata-se a relevância da organização da sala em cantos, para favorecer as interações entre adultos e crianças e entre as crianças, porque, assim, as crianças têm a possibilidade de interagir em grupos menores, aprimorando suas formas de expressão e linguagem e adquirindo gradativamente uma autonomia em relação ao professor.

No que concerne ao professor, essa maneira de propor o ambiente possibilita uma atenção mais precisa as necessidades e especificidades das crianças, contribuindo para um contato mais individualizado.

Considerações Finais

O nosso estudo sobre a organização dos espaços na Educação Infantil teve como foco de discussão as possibilidades educativas da proposta “Fazer em Cantos”, implantada na cidade de Araçatuba-SP. Retomamos, nestas considerações finais, os aspectos que motivaram e nortearam essa investigação, bem como os resultados alcançados.

Com o objetivo de investigar como a organização dos espaços das salas de referência das turmas retrata as intencionalidades educativas, as ações, os acertos e as dificuldades dos professores, delimitamos as instituições que iniciaram a implantação da proposta pedagógica “Fazer em Cantos”, para uma melhor compreensão do objeto de estudo e aprofundamento.

Repensar a maneira como os espaços das instituições de Educação Infantil são pensados e organizados, e as intencionalidades educativas implícitas e explícitas nessa organização, nos faz refletir se, de fato, concebemos a criança como um ser de direitos.

A organização das salas de referência da turma das instituições de Educação Infantil foi marcada, historicamente, pela disciplina e controle das manifestações infantis. Inicialmente, não foram concebidas para atender às necessidades apresentadas pelas crianças, de modo a favorecer a autonomia, a escolha de espaços e parceiros, assim como as interações infantis e interações entre crianças e adultos.

Outro fator constatado refere-se à antecipação da escolarização, ainda presente no cenário das instituições de Educação Infantil, pela propositura da organização dos espaços e disposição dos materiais, o que nos revela um desconhecimento das especificidades da criança de até seis anos de idade, por parte dos profissionais que atuam com ela.

Modificar esse cenário, solidificado pela história da Educação Infantil e defendido por muitos profissionais, requer uma desconstrução do que já está proposto, necessitando repensar sobre as intencionalidades educativas que nos acompanham, em nossa prática pedagógica, rompendo com uma tradição didática.

Oferecer espaços onde as crianças tenham a possibilidade de fazer escolhas e favorecer sua autonomia e o desenvolvimento progressivo da cooperação entre os

inseridos nesse processo exigem um olhar sensível para a criança que é cuidada e educada nessas instituições.

O desenvolvimento infantil é construído por meio das interações estabelecidas entre crianças e adultos e entre as crianças. Para tanto, é necessário propor espaços que oportunizem determinadas interações. Diante do exposto, oferecer um cenário repleto de mesas e cadeiras e não oportunizar espaços que garantam a ação e interação da criança em pequenos grupos demonstra a não valorização por determinadas interações, em que a atividade individual prevalece sobre o trabalho em grupo.

É fundamental que a organização dos espaços atenda às necessidades infantis, de maneira a garantir conforto e segurança, colocando-lhe desafios constantes e fazendo com que a identidade dos sujeitos esteja presente nas marcas que compõem esse cenário.

Defendemos a organização do espaço da sala de referência da turma em cantos como uma estratégia que atende às necessidades e especificidades etárias da Educação Infantil e favorece interações e descobertas, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Os cantos possuem a finalidade de potencializar a autonomia intelectual, pois permitem à criança fazer opções, tomar decisões, organizar e realizar atividades, encontrando alternativas de solução, conforme destacado por Arribas (2004 apud FRISON, 2008).

Abordamos, no referencial teórico, a questão do espaço escolar e suas possibilidades para cooperar com as aprendizagens infantis. Discutimos a organização do espaço da sala de referência da turma em cantos como uma estratégia para que a criança se aproprie do espaço.

No percurso metodológico, constatamos, a partir da análise dos documentos do MEC, que tais publicações exibem considerações relevantes, pois evidenciam que a organização dos espaços das instituições de Educação Infantil é um fator que merece atenção e que contribui no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. As considerações dos documentos oficiais analisados estão alinhadas ao que os autores que discutem sobre espaço escolar defendem.

Os documentos apresentam diversas considerações importantes, mas que ainda estão distantes da realidade encontrada no Brasil.

No que diz respeito à sistematização dos dados, definimos quatro categorias de análise: “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas”, “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”, “Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes” e “Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças”

Na categoria “Aspectos físicos das salas de referência das turmas pesquisadas”, notamos, por meio das falas das professoras, que houve mudanças positivas na organização dos espaços nas salas, em comparação com o cenário anterior à implantação da proposta “Fazer em Cantos”.

Porém, mesmo diante das respostas das professoras sobre determinados avanços, foi possível encontrar fragilidades que merecem atenção, como o tamanho inadequado da sala, para que sejam organizados cantos diversos, a excessiva quantidade de mesas e cadeiras individuais, a altura das janelas, a decoração pouco atenta à sensibilidade estética.

Na segunda categoria, “Espaços na Educação Infantil: propostas, organização e desafios da prática”, as respostas das professoras evidenciaram que ainda possuem dificuldades e incertezas quanto à definição de espaço escolar e a forma de organizá-lo, atendendo às necessidades infantis.

Focalizamos o processo de formação oferecido, pela Secretaria Municipal de Educação, para as profissionais que atuam nas instituições as quais implantaram a proposta “Fazer em Cantos” e avaliamos como necessário que esse processo tenha continuidade e não se pulverize no decorrer dos anos, com o intuito de articular aspectos teóricos com a prática pedagógica.

É importante ressaltar que esse sistema municipal de ensino apresentou iniciativas interessantes que merecem destaque, como as formações oferecidas, as visitas à creche Carochinha e o respaldo oferecido pelas equipes técnicas e pedagógicas, porém, por se tratar de uma mudança de reorganização de espaços, o que implica reflexões e mudanças também da prática pedagógica, requer um investimento e apoio constante.

Definimos esse processo de formação como sendo ainda singelo na propositura de mudanças nas organizações dos espaços e nas intencionalidades referentes às práticas

pedagógicas, de forma a garantir que os professores se sintam seguros e confiantes, dentro de tal proposta.

Os professores revelaram diversas incertezas quanto ao tema investigado, mas também evidenciaram tentativas de aproveitar o espaço que possuem, propuseram cantos que estimularam as crianças, confeccionaram materiais, dentro das possibilidades encontradas, diante da estrutura física e dos recursos disponíveis.

Na terceira categoria, “Cantos nas salas de referência das turmas: concepções docentes”, as professoras afirmaram que são favoráveis à propositura da sala em cantos e que encontraram nessa maneira de repensar o espaço uma forma para enriquecer as práticas pedagógicas adotadas.

Mesmo em face de algumas falas que denotaram concepções de certa maneira incoerentes sobre a proposta do trabalho com os cantos, nas salas de referência das turmas, percebemos o envolvimento dos professores e a abertura ao novo, compreendendo os benefícios que a mudança pode trazer.

Também é possível afirmar que as tentativas de mudança são visíveis, principalmente quando nos referimos à maneira como os espaços eram concebidos, antes da implantação da proposta.

Nesse sentido, ressaltamos que houve diversos avanços e que os professores demonstraram empenho para isso.

Na quarta e última categoria, “Os relacionamentos entre adultos e crianças e entre as crianças”, apresentamos alguns episódios vivenciados na pesquisa de campo, os quais revelaram que, ao permitir que as crianças interajam e façam isso de maneira autônoma, elas nos surpreendem pelas suas falas, pelo modo como se envolvem nas brincadeiras, como desenvolvem diversos papéis, como resolvem seus conflitos e como agem cada vez mais de forma cooperativa.

As crianças procuraram cada vez menos os adultos para resolver seus conflitos, o que evidencia uma aquisição gradativa de autonomia em relação ao professor. A maioria das situações nas quais as crianças procuram a professora foi para envolvê-la nas brincadeiras e mostrar as produções realizadas.

As professoras mostraram respeito às manifestações das crianças, interagindo, participando das brincadeiras, observando e fazendo as intervenções, quando necessário, de maneira tranquila e coerente.

Os resultados também apontam, como implicações educacionais, a necessidade de aprofundar os estudos oferecidos aos professores e a proposição de momentos em que estes possam manifestar suas incertezas e angústias, trocando experiências e aprimorando suas práticas com os demais parceiros.

Os espaços necessitam de uma melhor atenção, alinhando com o que os diversos estudiosos do tema explicitam, no que se refere tanto à estrutura física oferecida como à propositura dos cantos e materiais disponíveis, fatores esses que precisam de um envolvimento entre professor, gestor e Sistema Municipal de Ensino.

As práticas das professoras demonstraram, em sua maioria, uma busca constante pelo aprimoramento, tendo em vista as necessidades das crianças e o respeito às suas manifestações.

Concordamos com a ideia de Freire (1996), ao destacar que somos inacabados e que, conscientes desse inacabamento, podemos ir mais além, de modo a compreender que este trabalho não apresenta considerações que não possam ser aperfeiçoadas, por meio de outras pesquisas, e que estamos em constante aprimoramento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. Educação Infantil: Para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 15-32.

ARAÇATUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Fazer em Cantos**, 2010.

ARRIBAS, T.L. [et.al]. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BLANC, C.; LESANN, J. **Propostas para o cotidiano da educação infantil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 5. ed. Brasília: Revista dos Tribunais, 2007.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990 e retificado 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 4 maio 2013.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Congresso. Senado. Resolução nº 1, de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

_____. **Parâmetros de Qualidade para a educação infantil**. v. 2, Brasília: MEC/SEF, 2008.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

_____. Congresso. Senado. Resolução nº 05, de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

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

CARDONA, M.J. A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. **Cadernos de Educação de Infância**. n. 81, ago. 2007.

CARVALHO, M. I. C. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches**. 1990, 92f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-141.

CASSIMIRO, M. A. A. Os espaços da educação infantil no campo da lente das crianças. 2012, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Repositório Digital da UNEB. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012>. Acesso em: 28 jan. 2014.

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil no contexto das reformas**. Campinas, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000016&script=sci_arttext. Acesso em: 14 fev. 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, M. D.C. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145- 170.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRISON, L.M.B. O espaço e o tempo na educação infantil. **Ciênc. let.**, Porto Alegre, n.43, p. 169-180, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: jun. 2015.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

GARMS, G. M. Z. Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 181-203.

_____; RODRIGUES, S. A. (Org.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-103 (Coleção Educação Contemporânea).

_____; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio** – crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 82-94.

HADDAD, L. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, GT7 - Educação Infantil – Caxambu, MG, 1998. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>. Acesso em: 20 jan. 2014.

HORN, M.G.S. **O papel do espaço a formação e transformação das ação pedagógica do educador infantil**. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAUME, M. A. R. O Ambiente e a Distribuição de Espaços. In: ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I. **Anais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

KRAMER, S. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009a.

_____, S. (Org.). **Retratos de um desafio** – crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009b.

LOPES, A. E. R. de C.; JOBIM E SOUZA, S. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.61-80, jul. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. S. **Os elementos da organização da ação pedagógica na Educação Infantil: a criança na atividade docente**. 2012, 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Biblioteca Digital da UFSM. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5147. Acesso em: 28 jan. 2014.

MAURA, M. A. P. Organização e estratégias educativas. In: ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

MOURA, M. C. **A rotina da criança de zero a dois anos na educação infantil e as especificidades infantis**. 2012, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Repositório Digital da UFRN. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14507>. Acesso em: 28 jan. 2014

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODRIGUES, S. A. As rotinas e a formação dos enredos pedagógicos na Educação Infantil. In: GARMS, G. M Z.; RODRIGUES, S. A. (Org.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

_____; GARMS, G.M. Z. Intencionalidade da Ação Educativa na Educação Infantil: A importância da Organização do Tempo e do espaço das atividades. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v.14, n. 15, p. 123-137. jan./dez. 2007.

SANTOS, C. L. P. **Educação e escola inclusiva: um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia como possibilidade para a educação inclusiva no Brasil**. 2012, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. Repositório Digital – Teses e dissertações da PUC. Disponível em <http://www.biblioteca.pucpr.br/repositorio/000036/000036F1.pdf>. Acesso em 28 de jan. 2014.

SIMIANO, L.P.; VASQUES, C.K. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34. **Anais...**, Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-338%20res.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2014.

SZYMANSKI, H. A.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para análise de entrevista. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 122-140.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v.5)

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO DE ATIVIDADES

Instituição A

Professora Júlia²³

Data	Horário	Atividade
19/03/2014	Das 07h30 às 11h	Observação
21/03/2014	Das 07h30 às 11h	Observação
27/03/2014	Das 07h30 às 11h	Observação e fotografia
31/03/2014	Das 07h30 às 10h	Observação
02/04/2014	Das 08h às 11h	Observação e fotografia
04/04/2014	Das 08h30 às 11h	Observação
15/04/2014	Das 08h30 às 11h	Observação
17/04/2014	Das 08h30 às 10h	Observação
23/04/2014	Das 07h30 às 11h	Observação
29/04/2014	Das 07h30 às 11h	Observação e fotografia
30/04/2014	Das 08h30 às 11h	Observação
	Das 18h às 20h	Entrevista

Instituição A

Professora Luíza²⁴

Data	Horário	Atividade
20/03/2014	Das 07h30 às 11h	Observação
24/03/2014	Das 07h30 às 11h	Observação
26/03/2014	Das 07h30 às 11h	Observação e fotografia
28/03/2014	Das 08h às 11h	Observação e fotografia
01/04/2014	Das 08h às 11h	Observação
03/04/2014	Das 08h às 11h	Observação
14/04/2014	Das 08h15 às 11h	Observação
16/04/2014	Das 08h15 às 11h	Observação
22/04/2014	Das 08h30 às 11h	Observação
24/04/2014	Das 08h30 às 11h	Observação e fotografia
28/04/2014	Das 07h30 às 11h	Observação e fotografia
	Das 18h às 20h	Entrevista

Instituição B

Professora Edna²⁵

²³ Nome fictício

²⁴ Nome fictício

²⁵ Nome fictício

Data	Horário	Atividade
19/03/2014	Das 13h às 17h	Observação
21/03/2014	Das 13h às 17h	Observação
25/03/2014	Das 13h30 às 16h30	Observação e fotografia
27/03/2014	Das 13h30 às 17h	Observação e fotografia
31/03/2014	Das 13h30 às 17h	Observação e fotografia
02/04/2014	Das 13h30 às 17h	Observação e fotografia
04/04/2014	Das 13h30 às 17h	Observação
15/04/2014	Das 13h30 às 17h	Observação
17/04/2014	Das 13h30 às 17h	Observação
24/04/2014	Das 13h30 às 16h30	Observação
29/04/2014	Das 13h30 às 17h	Observação e fotografia
	Das 18h às 20h	Entrevista

Instituição B

Professora Marisa²⁶

Data	Horário	Atividade
20/03/2014	Das 13h às 17h	Observação
24/03/2014	Das 13h às 17h	Observação
26/03/2014	Das 13h às 17h	Observação e fotografia
28/03/2014	Das 13h às 17h	Observação e fotografia
01/04/2014	Das 14h às 16h30	Observação
03/04/2014	Das 14h30 às 16h30	Observação e fotografia
14/04/2014	Das 13h30 às 17h	Observação
16/04/2014	Das 13h30 às 16h30	Observação
23/04/2014	Das 13h45 às 16h45	Observação e fotografia
28/04/2014	Das 13h40 às 16h40	Observação e fotografia
30/04/2014	Das 13h50 às 16h50	Observação e fotografia
	Das 18h às 20h	Entrevista

²⁶ Nome fictício

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO²⁷

➤ Informações referentes ao grupo:

- Este grupo de crianças está junto há quanto tempo?
- Qual é a idade das crianças?
- As crianças permanecem na escola em período parcial ou integral?
- Qual é quantidade de crianças nesta turma?
- Quantos adultos atuam com esta turma?

➤ Informações referentes ao espaço da sala de aula:

- Qual é área da sala de aula?
- Qual é o formato da sala?
- O prédio foi construído para atender a uma escola ou é um prédio adaptado?
- Caso seja um prédio adaptado, ele foi construído para qual finalidade?
- A sala apresenta degraus?
- Como é o arranjo desta sala (aberto, semiaberto, fechado)?
- O espaço é acessível para todas as crianças (inclusão)?
- Qual a localização da mesa do adulto?
- Como a sala de aula está organizada?
- Como ocorre a organização dos espaços?
- Quem organiza o espaço da sala de aula?
- Como ocorre a interação adulto-criança?
- Como ocorre a interação criança-criança?
- A maneira como os espaços são organizados permite troca entre as crianças?
- Qual é a altura das prateleiras, dos brinquedos, do mobiliário, dos cartazes afixados na parede?
- São colocados em locais acessíveis e estimulantes?

²⁷ Roteiro de observação elaborado em parceria com a Professora Doutora Fátima Aparecida Dias Gomes Marin.

- Existe quadro negro na sala? Caso exista, qual o seu tamanho e altura? Como é utilizado?
- Os armários possuem portas chaveadas ou não?
- Qual é o espaço utilizado por mesas e cadeiras?
- Existe área de polivalência? Os objetos pessoais das crianças são identificados? Como?

➤ Informações referentes aos cantos:

- A sala está organizada em cantos?
- Quantos cantos existem na sala de aula?
- Quais são os cantos existentes na sala de aula?
- Quais são os critérios adotados para a organização dos cantos?
- Como os cantos são delimitados? (móveis, marcas no piso, nas paredes, cortinas...)
- Os cantos são fixos ou montados quando necessário?
- Os cantos são utilizados diariamente? Por quanto tempo?
- Como é determinado o tempo em que as crianças permanecem em cada canto? Quem determina? As crianças que se organizam?
- Quais são os cantos mais visitados/utilizados pelas crianças?
- Qual é a média de crianças por canto?
- Qual a estratégia usada pelo professor, caso muitas crianças queiram usar o mesmo canto?
- Existe algum canto que oferece oportunidade de privacidade?
- Existe um canto indefinido para que as crianças possam montá-lo, em conformidade com os seus interesses?
- Os cantos são organizados por atividades destinadas às meninas e aos meninos?
- Esta maneira de organização oferece opções de escolhas para as crianças?
- As crianças podem utilizá-los com autonomia?
- Ocorrem trocas constantes de cantos entre as crianças? Neste momento, existe muita agitação por parte delas?

- Como é a concentração das crianças nos cantos?
- Nos cantos, as crianças podem ficar em pé, sentadas, deitadas? (diversidade postural)
- Quais são os materiais disponibilizados nos cantos?
- Qual é a quantidade dos materiais, brinquedos, jogos oferecidos? É suficiente para todas as crianças?
- Com os objetos/materiais estão guardados? (misturados, organizados em caixa) Quais os critérios de organização?
- Os brinquedos são provenientes da vida real, comercializados, trazidos de casa, reaproveitados?
- Existem objetos das crianças (trazidos de casa) nos cantos?
- Os materiais comercializados são de qualidade? Os reaproveitados e os provenientes da vida real estão em bom estado, sem oferecer risco à criança?
- Os espaços oferecidos para os cantos permitem a qualidade das interações, do contato físico, da liberdade dos movimentos e do toque?
- Existem cantos que não são visitados/utilizados pelas crianças? Caso existam, ocorre a intervenção da professora para encorajar/incentivar as crianças a interagirem com eles?
- Qual é a denominação oferecida ao momento destinado à utilização dos cantos?
- Como o momento destinado à utilização dos cantos é apresentado às crianças?
- Qual é a reação das crianças?
- Houve reorganização dos espaços da sala de aula, no decorrer da observação? (cantos modificados, retirados, substituídos)
- Existe a possibilidade de reestruturação dos cantos?
- O uso dos cantos é: individual/em agrupamentos definidos pelo adulto ou escolhidos pelas crianças/coletivo?
- Crianças de diferentes salas e idades participam juntas das atividades oferecidas nos cantos?
- Quais as intervenções do adulto? (sugere, estimula, dirige, impõe, observa, não participa)
- Ocorre a descentralização do adulto, durante as atividades nos cantos?

- Existe conflito, durante as atividades realizadas nos cantos? Como são resolvidos? As crianças que resolvem ou existe a intervenção do professor?
- Quais são as regras estabelecidas para o uso dos cantos? Como e por quem são estabelecidas?
- Há momentos coletivos de diálogo com as crianças sobre as atividades e vivências nos cantos?
- O trabalho realizado nos cantos é registrado? Qual é o tipo de registro? (escrito, fotográfico, vídeo, áudio...)