

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

ARIADNE DE SOUSA EVANGELISTA

**CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS E DE
PROFISSIONAIS SOBRE O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Presidente Prudente
2016

ARIADNE DE SOUSA EVANGELISTA

**CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS E DE
PROFISSIONAIS SOBRE O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

Orientadora: Dr^a Fátima Aparecida Dias
Gomes Marin

Presidente Prudente
2016

ERRATA

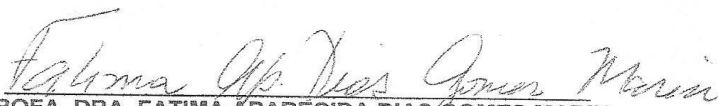
EVANGELISTA, A. S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
5	13	À FAPESP, por financiar a minha pesquisa e as participações em eventos, mantendo-me segura financeiramente, para que pudesse me dedicar aos estudos.	À FAPESP, por financiar a minha pesquisa e as participações em eventos, mantendo-me segura financeiramente, para que pudesse me dedicar aos estudos, através do processo nº 2014/13097-5.



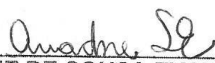
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA


PROFA. DRA. FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN
(ORIENTADORA)


PROFA. DRA. GILZA MARIA ZAUHY GARMS
(UNESP/FCT)


PROFA. DRA. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA
(UNESP/MARÍLIA)


ARIADNE DE SOUSA EVANGELISTA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 18 DE FEVEREIRO DE 2016.

RESULTADO: APROVADO

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção Técnica de Pós-graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19080-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5317 Fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

DEDICATÓRIA

À minha filha, Ana Valentina, minha
grande motivação.
A todas as crianças e profissionais que
participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que auxiliaram na realização deste trabalho, em especial:

A Deus, que cuidou de mim em todo o percurso, não permitindo que me faltasse nada.

Aos meus pais, por me ensinarem a não desistir e que a conquista tem um preço: o esforço e a dedicação. Obrigada pelo apoio e segurança, para que eu pudesse me entregar ao trabalho. Obrigada por todo amor e desprendimento: sei que, por várias vezes, abrem mão dos seus sonhos, para nós, filhos, podermos realizar os nossos. Muito obrigada!

Aos meus irmãos, pelo apoio, pelas injeções de ânimo, pelas palavras nem sempre doces, mas necessárias. Por todo o amor, carinho e paciência comigo.

A minha família, um presente de Deus, pela união e parceria em todos os momentos.

Às minhas amigas “Jéssicas”, que estão sempre presentes nas minhas conquistas, preocupadas comigo e que sempre ouvem meus desabafos, trazendo-me palavras de conforto.

Ao Jean Fernando, que me ajudou na configuração das imagens, além de ser meu motorista nas viagens aos congressos e auxiliar no cuidado da minha Ana Valentina, em diversos momentos; sem ele ao meu lado, tudo seria mais difícil.

À minha orientadora, pela confiança, por possibilitar a concretização dessa importante etapa na minha vida acadêmica e profissional. Pelas contribuições no percurso da pesquisa, pela paciência e zelo pelo trabalho; o seu jeito de conduzir as situações adversas não permitiu que eu me sufocasse ou me sentisse incapaz todo o tempo em que trabalhamos juntas.

À professora Gilza Maria Zauhy Garms, pela colaboração significativa desde a minha formação inicial, pelo apoio durante o percurso na pós-graduação, pela disposição e pelo carinho com as palavras sempre muito bem empregadas. Foi um imenso prazer tê-la em minhas bancas de qualificação e defesa e participar do grupo de pesquisa FOPREI.

À professora Elieuzza Aparecida de Lima, pela leitura cuidadosa do trabalho, pelas contribuições significativas durante a qualificação, pelo rigor estético e metodológico, pelas palavras sempre gentis e educadas. Foi um imenso prazer conhecê-la.

Aos professores das disciplinas cursadas, por partilhar seus conhecimentos e me fazer progredir.

Ao professor Fabio Camargo Bandeira Villela, pelas orientações ao longo da graduação, as quais me serviram de base para ingressar na pós-graduação e concretizar esta pesquisa, por acreditar no meu potencial e me incentivar sempre.

Às crianças da escola pesquisada, que se disponibilizaram a fazer parte do processo, por me aceitarem, por desejarem participar com tanta dedicação e afinco, pelos momentos agradáveis, pelos sorrisos e conversas.

Aos profissionais da escola da pesquisa de campo, por aceitarem participar da pesquisa, por abrirem as portas da escola, por atenderem a todas as minhas solicitações prontamente, pelas contribuições para a concretização desta investigação.

Aos integrantes do Grupo FOPREI, pelas discussões calorosas, as quais fizeram com que eu me apaixonasse e me dedicasse à Educação Infantil, obrigada pelo conhecimento adquirido.

Às amigas da pós-graduação: Izabel, Vanessa e Viviane, por caminharem ao meu lado, durante todo o percurso, por tornarem as disciplinas mais prazerosas e os eventos mais agradáveis, pelas conversas, pelos desabafos e pelas indicações.

Aos colegas de mestrado da turma de 2014, pelas trocas de conhecimento, pelas discussões proveitosas, mas também pelas amizades que levarei para sempre e pelos momentos de descontração e alívio.

À FAPESP, por financiar a minha pesquisa e as participações em eventos, mantendo-me segura financeiramente, para que pudesse me dedicar aos estudos.

À Tamae, funcionária do Escritório de Pesquisa, por estar sempre disposta a ajudar e por tornar o relacionamento com a FAPESP bem mais tranquilo, pela educação e pelo carinho no atendimento.

Aos funcionários da pós-graduação, pela dedicação e carinho no desempenho do serviço prestado.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

EVANGELISTA, A. S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP, 265 p.

RESUMO

A pesquisa “Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil” integra o Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. O objeto da investigação é o espaço educacional e seu objetivo geral é identificar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização do espaço e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar. O estudo parte da premissa de que, embora haja avanços teóricos no que diz respeito ao espaço escolar, os quais podem ser constatados nos documentos oficiais e na produção científica, na prática, a organização espacial das instituições de Educação Infantil pouco se altera. Desse modo, problematizamos: Quais os avanços e retrocessos materializados no espaço educacional? Qual a concepção dos profissionais da Educação sobre o espaço escolar? Qual a concepção das crianças sobre o espaço escolar? Consideramos o espaço escolar como um elemento curricular. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica se baseia em autores de quatro áreas do conhecimento: Educação, Geografia, Arquitetura e Urbanismo e Psicologia Ambiental. Entre eles, estão: Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Zabalza (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Carvalho e Rubiano (2000), Barbosa e Horn (2001, 2008), Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), Horn (2004), Jaume (2004), Barbosa (2006), Kramer (2009), Campos-de-Carvalho (2011), Blanc e Lesann (2012), Oliveira et al. (2012) e Ceppi e Zini (2013). A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, numa abordagem qualitativa. O campo de investigação foi uma instituição pública que atende exclusivamente a crianças da Educação Infantil, localizada em Presidente Prudente (SP). Os sujeitos da investigação foram dezoito crianças de uma turma de Pré-escola II, sua respectiva professora, a orientadora pedagógica e a diretora da instituição. Os procedimentos de recolha de dados com as crianças foram a observação *in loco*, o poema dos desejos (*Wish Poem*) e a seleção visual. Com relação aos adultos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, o poema dos desejos e a seleção visual. Os resultados apontam que o espaço escolar necessita de um olhar mais sensível, no que se refere a sua organização e estrutura física. Houve avanços com respeito à autonomia infantil, em alguns espaços, porém faz-se necessário que esse critério de organização seja garantido em todo o ambiente escolar. As crianças, como sujeitos da pesquisa, atuaram de maneira competente e apontaram que concebem a escola como um lugar, na perspectiva humanística, porém, anseiam por um espaço mais colorido, onde possam brincar, movimentar-se, ser mais livres, onde suas individualidades sejam respeitadas, possam fazer amizades e ter contato com a natureza. Quanto aos profissionais, notamos que não concebem o espaço como elemento curricular e não têm clareza dos conceitos que norteiam o tema. É importante que superem a dicotomia entre os espaços de estudar e os espaços de brincar. Acreditamos que abordar o tema espaço escolar, em cursos de formação continuada, pode qualificar o trabalho dos profissionais.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Espaço Educacional. Lugar. Organização do espaço escolar.

ABSTRACT

The research "Conceptions and expectations of children and professionals about the space in Early Childhood Education" is part of the Master's Postgraduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology. The object of the research is the educational space. This study has the general objective of identifying the conceptions and expectations of children and professionals of Early Childhood Education in relation to the school environment in order to analyze the quality of the space organization and identify possible improvements, contradictions and difficulties materialized in everyday school life. The research starts from the premise that although there are theoretical advances with regard to the school environment that can be observed in the official documents and scientific literature, in practice the spatial organization of Early Childhood Education institutions suffers little change. Thus, we question: What are the advances and setbacks materialized in the educational space? What is the education professionals' conception of the school environment? What is the conception of children about the school environment? We consider the school environment as a curricular element. From this perspective, the theoretical foundation is based on authors from four subject areas: Education, Geography, Architecture and Urbanism, and Environmental Psychology. Among them are: Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Zabalza (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Carvalho e Rubiano (2000), Barbosa e Horn (2001, 2008), Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), Horn (2004), Jaume (2004), Barbosa (2006), Kramer (2009), Campos-de-Carvalho (2011), Blanc e Lesann (2012), Oliveira *et. al.* (2012) e Ceppi e Zini (2013). The research is characterized as a case study in a qualitative approach. The research field was a public institution that works exclusively with Early Childhood Education, located in Presidente Prudente (SP). The subjects of the investigation were eighteen children in a Preschool II class, their respective teacher, educational counselor and the principal of the institution. The data collection procedures with children were on-site observation, the Wish Poem and the visual selection. As to adults, semi-structured interviews, the Wish Poem and visual selection were conducted. The results show that the school environment requires a more sensitive eye with regard to their organization and physical structure. Progress was made in relation to children's autonomy in some areas, but it is necessary that this organization criterion is guaranteed throughout the school environment. Children, as research subjects, acted competently and pointed out that see the school as a place, in a humanistic perspective, but yearn for a more colorful space where they can play, move, be more free, where their individuality are respected, they can make friends and have contact with nature. With regard to the professionals, we noted that they do not conceive space as a curriculum element and that they have no clarity of concepts that guide the subject. It is important that they overcome the dichotomy between the spaces to study and spaces to play. We believe that addressing the school space theme, in continuing education courses, can qualify the work of professionals.

Keywords: Education. Early Childhood Education. Educational Space. Place. School Space Organization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Carteiras individuais enfileiradas	107
	196
	200
	209
	229
	230
Figura 2 – Carteiras individuais em arco	107
	196
	198
	203
	207
	229
	231
Figura 3 – Arranjo visualmente aberto com tapete central	107
	197
	199
	204
	206
	208
	229
	231
Figura 4 – Arranjo visualmente aberto	107
	197
	200
	205
	208
	229
	232
Figura 5 – Arranjo aberto com tapete frontal	107
	197
	200
	202
	206
	208
	229
	230
Figura 6 – Arranjo aberto com tapete central	107
	197
	199
	202
	204
	205

	207
	229
	232
Figura 7 – Grupos retangulares	108
	198
	199
	203
	208
	230
	232
Figura 8 – Grupos hexagonais	108
	198
	200
	203
	207
	229
Figura 9 – Vista panorâmica da escola	111
Figura 10 – Fachada da escola	112
Figura 11 – Tanque de areia dos berçários	112
Figura 12 – Recepção 1	114
Figura 13 – Recepção 2	114
Figura 14 – Produção das crianças “Dia do índio”	115
Figura 15 – Produção das crianças “Dia das mães”	115
Figura 16 – Parque 1	116
Figura 17 – Parque 2	116
Figura 18 – Quadra coberta	118
Figura 19 – Painel de azulejo	118
Figura 20 – Quadra coberta 2	119
Figura 21 – Fundos da quadra	119
Figura 22 – Palco	121
Figura 23 – Refeitório	121
Figura 24 – Autonomia infantil	122
Figura 25 – Bebedouro do refeitório	122
Figura 26 – Chuveiros do banheiro 1	123
Figura 27 – Vasos sanitários do banheiro 1	123
Figura 28 – Mictório do banheiro 1	124
Figura 29 – Área de circulação do banheiro 1	124
Figura 30 – Área de banho do banheiro 1	125
Figura 31 – Lavatórios externos	126
Figura 32 – Localização do banheiro 2	127
Figura 33 – Vaso para deficientes físicos	126

Figura 34 – Chuveiros do banheiro 2	126
Figura 35 – Tanque para o banho.....	126
Figura 36 – Mictório e lavatório do banheiro 2	126
Figura 37 – Lavatório do banheiro 3	127
Figura 38 – Vasos sanitários do banheiro 3	127
Figura 39 – Bebedouro do prédio 2	127
Figura 40 – Decoração do banheiro 3	127
Figura 41 – Sala de Televisão	128
Figura 42 – Forro danificado	128
Figura 43 – Mobiliários da sala de televisão	129
Figura 44 – Materiais da sala de televisão	129
Figura 45 – Identificação da sala de televisão	131
Figura 46 – Decoração da sala de televisão	131
Figura 47 – Mobiliários da brinquedoteca	133
Figura 48 – Materiais da brinquedoteca	133
Figura 49 – Decoração da brinquedoteca	134
Figura 50 – Acessibilidade dos materiais da brinquedoteca	134
Figura 51 – Identificação da brinquedoteca	135
Figura 52 – Decoração da brinquedoteca 2	135
Figura 53 – Decoração da brinquedoteca 3	135
Figura 54 – Sala do sono	136
Figura 55 – Iluminação e ventilação natural da sala do sono	136
Figura 56 – Decoração da sala do sono	137
Figura 57 – Identificação da sala do sono	137
Figura 58 – Cama elástica	139
Figura 59 – Piscina de bolinhas	139
Figura 60 – Casinha vermelha	139
Figura 61 – Casinha azul	139
Figura 62 – Sala de informática 1	140
Figura 63 – Sala de informática 2	140
Figura 64 – Tanque de areia do maternal e pré-escola	140
Figura 65 – Tanque de areia dos berçários	140
Figura 66 – Cantinho da arte	141
Figura 67 – Área livre	141
Figura 68 – Área verde	141
Figura 69 – Corredor dos maternais e das pré-escolas	141
Figura 70 – Teto da sala de aula	143
Figura 71 – Porta da sala de aula	143
Figura 72 – Janelas da sala de aula	144
Figura 73 – Iluminação e ventilação artificial da sala de aula	145
Figura 74 – Armário embutido	146
Figura 75 – Carteiras diferenciadas	146

Figura 76 – Território da professora	146
Figura 77 – Armário de aço	146
Figura 78 – Carteiras em grupos	147
Figura 79 – Arranjo espacial da sala de aula	147
Figura 80 – Canto da leitura	148
Figura 81 – Materiais da sala de aula	151
Figura 82 – A televisão	152
Figura 83 – Os ganchos	154
Figura 84 – O espelho	154
Figura 85 – A rotina	155
Figura 86 – Sábias palavras	156
Figura 87 – Regras da sala	156
Figura 88 – Cartazes de apoio	156
Figura 89 – Informativo sobre a dengue	156
Figura 90 – Identificação das bolsas	157
Figura 91 – Identificação das turmas	158
Figura 92 – Informativo das professoras	158
Figura 93 – Símbolo patriótico	158
Figura 94 – Etiquetação	158
Figura 95 – A minha escola	162
Figura 96 – A escola	164
Figura 97 – A escola colorida	164
Figura 98 – Várias casinhas	164
Figura 99 – O castelo	164
Figura 100 – A escola e as flores	165
Figura 101 – A escola e a chuva	165
Figura 102 – A escola e a árvore com ninho	166
Figura 103 – A escola e o ninho	166
Figura 104 – Os amigos e as meninas	167
Figura 105 – Eu e meus amigos	167
Figura 106 – A pesquisadora	168
Figura 107 – A professora	169
Figura 108 – Eu e minha mãe	169
Figura 109 – O bebedouro	170
Figura 110 – Elementos negativos	171
Figura 111 – Elementos positivos	172
Figura 112 – O coração	173
Figura 113 – O lugar de que eu mais gosto na escola	174
Figura 114 – A educadora	175
Figura 115 – Meus familiares	176
Figura 116 – A minha sala de aula	178
Figura 117 – A sala de aula	179
Figura 118 – O prédio da sala de aula	179

Figura 119 – A professora e as crianças	180
Figura 120 – Todos da escola	180
Figura 121 – As nuvens e o sol	181
Figura 122 – Os insetos	181
Figura 123 – A mochila e a bola	183
Figura 124 – Os cestos de brinquedos	183
Figura 125 – O sapato	184
Figura 126 – A mochila e os carrinhos	184
Figura 127 – O armário e as caixas	185
Figura 128 – A televisão e as almofadas	186
Figura 129 – A lousa	186
Figura 130 – O caderno e as “coisas” da sala	186
Figura 131 – O tapete	186
Figura 132 – Os desejos das crianças	188
Figura 133 – A escada 1	189
Figura 134 – A escada 2	189
Figura 135 – A escola e os balões	190
Figura 136 – A escola e o carrinho	190
Figura 137 – O armário	190
Figura 138 – A mesa	190
Figura 139 – Sol e chuva	191
Figura 140 – Desejo por animais: peixe	191
Figura 141 – Desejo por amigos	192
Figura 142 – Desejo pelo retorno da professora afastada	192
Figura 143 – Desejo pela presença dos familiares	193
Figura 144 – Os balões	194
Figura 145 – Os brinquedos	194
Figura 146 – O tablete	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção Visual	107
	229
Quadro 2 – Dados da Seleção Visual das crianças	198
Quadro 3 – Dados da Seleção Visual das Profissionais da Educação.....	231

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Elementos estruturais da escola	163
Tabela 2 – Elementos da natureza da escola	165
Tabela 3 – As pessoas da escola	166
Tabela 4 – Outros elementos da escola	167
Tabela 5 – Pessoas do meu lugar preferido da escola	174
Tabela 6 – Natureza presente no lugar de que mais gosto na escola	176
Tabela 7 – Elementos estruturais da sala de aula	178
Tabela 8 – Pessoas da sala de aula	179
Tabela 9 – Elementos da natureza relativos a sala de aula	181
Tabela 10 – Outros elementos que se destacam na sala de aula	182
Tabela 11 – Elementos estruturais relacionados aos desejos	189
Tabela 12 – Elementos da natureza relacionados aos desejos	191
Tabela 13 – Desejos relacionados as pessoas na escola	192
Tabela 14 – Desejo por aspectos lúdicos	193

LISTA DE SIGLAS

APO – Avaliação de pós-ocupação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Conselho da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia

FOPREI – Grupo Formação de Professores da Educação Infantil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GAE – Grupo Ambiente-Educação

HAC - Horário de Atividade Coletiva

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE – Plano Nacional da Educação

ProArq – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura

Prolugar – Grupo Paisagem e Lugar

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	20
II A RELEVÂNCIA DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
2.1 <i>Que espaço é esse?</i>	28
2.2 <i>Os documentos legais e o espaço escolar da primeira infância.....</i>	38
2.3 <i>Os espaços necessários: da creche à pré-escola.....</i>	43
2.4 <i>Lugar, toponímia e percepção.....</i>	56
2.5 <i>O lugar da escola e a criança pequena.....</i>	62
2.6 <i>Identidade de lugar nas instituições de Educação Infantil.....</i>	65
III METODOLOGIA: PERCURSOS E APRENDIZADOS	74
3.1 <i>A criança como ser competente e ativo na pesquisa</i>	75
3.2 <i>Pesquisa com crianças.....</i>	80
3.3 <i>Levantamento e revisão bibliográfica.....</i>	88
3.4 <i>Caracterizações da pesquisa.....</i>	95
3.5 <i>Contextualização do universo da pesquisa.....</i>	98
3.6 <i>Instrumentos da pesquisa de campo.....</i>	99
3.6.1 <i>Observação.....</i>	100
3.6.2 <i>Entrevista semiestruturada.....</i>	101
3.6.3 <i>Wish Poem ou Poema dos desejos.....</i>	103
3.6.4 <i>Seleção Visual.....</i>	105
IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS E DE PROFISSIONAIS.....	109
4.1 <i>Análise do espaço escolar infantil.....</i>	110
4.2 <i>As concepções e expectativas das crianças sobre o espaço da escola.....</i>	160
4.2.1 <i>A escola.....</i>	161
4.2.2 <i>O lugar preferido da escola.....</i>	172
4.2.3 <i>A sala de aula.....</i>	177
4.3 <i>As expectativas das crianças sobre o espaço escolar.....</i>	187
4.3.1 <i>Eu gostaria que na escola tivesse.....</i>	187
4.3.2 <i>A idealização da sala de aula.....</i>	195
4.4 <i>As concepções e as expectativas das profissionais da Educação Infantil.....</i>	210
4.4.1 <i>Entrevistas semiestruturadas das profissionais da Educação Infantil.....</i>	210

4.4.2 <i>Wish poem</i> ou Poema dos desejos das profissionais da Educação Infantil.....	222
4.4.3 Seleção Visual das profissionais da Educação Infantil.....	228
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS.....	241
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	251
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA	255
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA DIRETORA	258
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA ORIENTADORA	
PEDAGÓGICA	260
ANEXO A – ROTINA.....	262
ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	265

I INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil” vincula-se ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, campus de Presidente Prudente (SP), tendo contado com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Durante o segundo e o terceiro anos do curso de Pedagogia, especificamente em 2008 e 2009, fui¹ bolsista do Núcleo de Ensino, sob orientação do Professor Fabio Camargo Bandeira Villela. O projeto na área da Educação Infantil² e fundamentado na teoria psicanalítica visava a auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagens decorrentes de problemas emocionais, por meio do brincar; na época, escolhi estudar sobre “instituições de crianças cujos pais perderam a guarda”.

No último ano de formação, fui bolsista PIBIC, sob orientação da Professora Gilza Maria Zauhy Garms; a partir da análise dos projetos político-pedagógicos, a pesquisa na área da Educação Infantil tinha por objetivo identificar os avanços e retrocessos do atendimento às crianças de até seis anos, com base no que propõem os documentos legais. A intenção do estudo era subsidiar discussões alinhadas à qualificação da formação profissional dos docentes da Educação Infantil e contribuir para a construção de um currículo em consonância com os documentos nacionais. Também, nesse período, comecei a frequentar as reuniões do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores para a Educação Infantil (FOPREI)", onde participei de discussões sobre Educação Infantil, as quais possibilitaram o aprofundamento dos meus conhecimentos na área.

Em 2011, assim que me formei, comecei a trabalhar como Educadora Infantil em uma instituição filantrópica. Em 2013, ingressei como professora do Ensino Fundamental na Prefeitura de Presidente Prudente (SP). Durante a minha prática, senti o quanto as deficiências na organização do espaço escolar dificultam o trabalho do profissional e o desenvolvimento infantil.

Nesse mesmo ano, prestei o processo seletivo do mestrado e passei, com um projeto ligado à Educação Infantil e à formação de professores, porém, que adotava como base a teoria psicanalítica e cujo objeto de estudo era o “objeto transicional”.

¹ Na Introdução, é utilizada a primeira pessoa do singular, pois apresento a minha experiência pessoal e trajetória que despertaram o interesse por essa pesquisa. A partir da primeira seção, emprego a primeira pessoa do plural, por acreditar que essa investigação reflete a parceria entre orientador e orientando.

² Defini pelo emprego de letras maiúsculas, quando me remeto à Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de defender a valorização de todos os níveis da Educação Básica.

No segundo semestre, cursei, como aluna especial, a disciplina “Culturas Infantis e Culturas Juvenis”, ministrada pelos professores José Milton de Lima e Márcia Regina Canhoto de Lima. Durante as discussões, nasceu o desejo de realizar uma pesquisa com crianças. Essa disciplina também me possibilitou entrar em contato com a Sociologia da Infância e conhecer as ideias do professor Manuel Jacinto Sarmento.

No início do ano de 2014, com o apoio da disciplina “Delineamento Metodológico da Pesquisa em Educação”, iniciei a reformulação do projeto. O tema espaço escolar foi proposto pela minha orientadora, Profª Fátima Aparecida Dias Gomes Marin. Como filha de engenheiro civil e desenhista (Autocad), abracei a proposta. Ao unir as áreas de Arquitetura e Urbanismo, Psicologia Ambiental e Educação Infantil, senti que o meu percurso pessoal, profissional e acadêmico me auxiliou a compor este trabalho, no qual me sinto completamente realizada.

O foco central da investigação ora apresentada e discutida é o espaço educacional. A pesquisa partiu do pressuposto de que, embora sejam vislumbrados avanços teóricos com relação à melhoria da infraestrutura e da organização do espaço escolar, em documentos legais, teses, dissertações, livros e periódicos, os avanços pouco têm se materializado na prática.

Em relação à Educação Infantil, a situação é ainda mais preocupante. Destacam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 10): “No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias”.

Historicamente, a Educação Infantil surge com diferentes objetivos para classes sociais distintas. O primeiro é a guarda das crianças em um local seguro, enquanto as mães trabalhadoras estavam ausentes no lar, e o segundo é a criação de “jardins da infância”, onde as crianças são vistas como uma plantinha que precisa ser regada de conhecimentos para florescer.

No Brasil, a Educação Infantil tem uma longa trajetória: em diferentes momentos, foi vinculada à saúde, ao assistencialismo e à educação, com a orientação de cuidar e educar a criança pequena. “Nessa trajetória, toda a política de Educação Infantil emanada do poder público se caracterizou, de um lado, por um jogo de empurra e, de outro, por uma visão assistencialista” (HORN, 2004, p.13).

Desde a Constituição de 1988, diversas leis e documentos foram criados, defendendo os direitos da criança. Os documentos incluem o direito à alimentação, à saúde e à educação. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante que a criança é um cidadão,

dotado de direitos, afirmando, no art. nº 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990).

No artigo seguinte, confirma que “[é] dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1990). Contudo, é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que inclui efetivamente a Educação Infantil na Educação Básica (BRASIL, 1996).

Incluir na Educação Básica, no entanto, não garante sua funcionalidade. São necessários investimentos. Foi apenas dez anos depois, em 2006, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que a Educação Infantil é incluída no financiamento nacional, embora permaneça de responsabilidade dos municípios sua provisão.

Outros documentos específicos da Educação Infantil foram escritos para a garantia da qualidade no atendimento, dentre os quais estão: *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 1998), *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: Encarte 1* (2006b), *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006c), *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a), *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). Dentre tais documentos, destaca-se aquele relativo às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI, BRASIL, 2009c), de caráter mandatório, cuja última revisão é de 2009.

Infelizmente, documentos e pesquisas não garantem o oferecimento de uma Educação de qualidade. Dois fatores interferem diretamente no cotidiano escolar: os recursos humanos e os recursos materiais. Os recursos humanos se referem aos professores, orientadores pedagógicos, gestores e funcionários de apoio. Os recursos materiais se remetem a infraestrutura, mobiliários e todos os materiais empregados para o funcionamento da escola. Nesse sentido, são necessários profissionais capacitados e financiamento público para um atendimento satisfatório.

A concepção de espaço como elemento curricular precisa ser trabalhada na formação inicial e continuada dos profissionais. Na concepção de Campos-de-Carvalho e Souza (2008), esse tema ainda é novo:

No âmbito da Educação Infantil, considerar o espaço como um elemento curricular facilitador, ou não, da aprendizagem e desenvolvimento infantil ainda é, infelizmente, uma novidade. Há desconhecimento por parte de educadores e gestores de que a organização e reorganização contínua do espaço, de acordo com seus objetivos educacionais, favorecem a ocorrência de determinadas atividades infantis e impede outras. [...] (CAMPOS-DE-CARVALHO; SOUZA, 2008, p. 27).

Para compreender o espaço como elemento curricular, delineamos o nosso referencial teórico, a partir de contribuições de autores nacionais e estrangeiros que discutem essa temática. Os estudos são provenientes das áreas da Educação, Psicologia Ambiental e Arquitetura e Urbanismo. Entre eles, destacamos: Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Zabalza (1998), Rossetti-Ferreira et al. (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Carvalho e Rubiano (2000), Kishimoto (2000), Barbosa e Horn (2001, 2008), Elali (2003), Faria (2003), Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), Horn (2004), Jaume (2004), Barbosa (2006), Cadorna (2007), Campos-de-Carvalho e Souza (2008), Kramer (2009), Blanc e Lesann (2012), Oliveira et al. (2012), Camões, Toledo e Rocarati (2013) e Ceppi e Zini (2013).

Para esses autores, o espaço escolar não é estático. O espaço escolar pode ser alterado conforme a proposta curricular, favorecendo o desenvolvimento infantil pleno da criança pequena, através da interferência nas atividades e relacionamentos construídos no interior das instituições. Ele carrega em si o potencial para a aprendizagem.

Conforme os autores mencionados, o espaço também não é neutro. A maneira como ele está organizado reflete a proposta pedagógica da escola e a concepção pedagógica dos responsáveis por arrumá-lo. Por exemplo, a organização da sala de aula³, geralmente, é de responsabilidade do professor que a utiliza.

Diante desse contexto, levantamos algumas questões que nortearam a nossa investigação, a saber: Quais os avanços e retrocessos materializados no espaço educacional? Qual a concepção dos profissionais da Educação sobre o espaço escolar? Qual a concepção das crianças sobre o espaço escolar? A concepção das crianças sobre o espaço escolar pode auxiliar a qualificá-lo?

A pesquisa tem por objetivo geral identificar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil, em relação ao espaço escolar, com o propósito

³ Optamos pelo uso do termo *sala de aula*, considerando que é a mesma terminologia utilizada por Forneiro (1998), autora em quem nos baseamos, para fundamentar a nossa concepção de espaço. Porém, não concordamos com a prática de “aula” na Educação Infantil, nem com a ideia de que esse é o principal espaço da escola, onde as crianças devem passar a maior parte do tempo. Pelo contrário, acreditamos que todos os espaços da escola devem ser aproveitados e valorizados.

de analisar a qualidade da organização do espaço e investigar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar.

Com relação aos objetivos específicos, busquei:

- Realizar reflexões sobre os conceitos de espaço, ambiente e lugar, levando em conta a relevância do espaço como elemento curricular e a possibilidade de transformação do espaço em lugar, no contexto educacional para crianças pequenas;
- Discutir a importância da realização de pesquisas com crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância, e identificar qual a concepção das crianças sobre o espaço atual da instituição, dando voz às crianças, na investigação;
- Compreender como os profissionais da educação concebem a organização do espaço e se o utilizam com intencionalidade educativa, com ações direcionadas ao desenvolvimento integral da criança;
- Identificar e avaliar situações em que a organização do espaço favorece ou dificulta o acolhimento da criança, a construção da noção de identidade e pertencimento.

Considerarei as crianças como seres ativos, capazes e produtores de conhecimento. Dessa maneira, são excelentes informantes e parceiros para a pesquisa científica, principalmente porque o foco da nossa investigação, o espaço escolar, é vivenciado diariamente pelas crianças. Além de serem as principais usuárias, a qualidade da organização do espaço escolar interfere diretamente no desenvolvimento infantil, de modo que as crianças são as principais beneficiadas ou prejudicadas pela qualidade do espaço educacional.

O estudo foi realizado em uma instituição de Educação Infantil e teve como sujeitos dezoito crianças da Pré-Escola II com cinco e seis anos de idade, a professora da turma, a orientadora pedagógica e a diretora. A partir do estudo empírico, identifiquei quais concepções e expectativas das crianças sobre o espaço atual da instituição, dando voz às crianças, na pesquisa, e avaliei como os profissionais da educação concebem a organização do espaço e se o usam como elemento curricular, com ações direcionadas ao desenvolvimento integral da criança. Observei o espaço, na intenção de identificar e avaliar situações em que a sua organização favorece ou dificulta o acolhimento da criança, a construção da noção de identidade e pertencimento.

A hipótese da pesquisa parte do princípio de que a organização espacial pode favorecer o elo afetivo da criança com o espaço educacional, o que, por sua vez, pode favorecer o desenvolvimento infantil e os relacionamentos. Porém, geralmente, os profissionais da educação possuem dificuldades em conceber o espaço como um elemento

curricular e alterá-lo de maneira que qualifique o atendimento das crianças. Penso que a criança é competente para propor alterações na organização do espaço escolar e nos seus usos.

A investigação se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986), pois tem a escola como fonte direta de dados e a pesquisadora como instrumento central. Os dados recolhidos são apresentados de maneira descritiva. A preocupação é maior com o processo do que com o produto, de sorte que busquei compreender atenciosamente os significados que os sujeitos investigados atribuem ao espaço escolar.

O estudo foi efetivado em uma instituição que atende exclusivamente a crianças de Educação Infantil, no município de Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo. O critério de seleção da escola foi por exclusividade do atendimento do nível estudado e por conveniência, haja vista que a escola está localizada entre a minha residência e a instituição de ensino a que a pesquisa está vinculada. A propósito da turma, propomos a idade como critério, baseada na maior facilidade de comunicação e expressão, sendo que a orientadora pedagógica definiu a turma, com o consentimento da professora.

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso e teve, como instrumentos de recolha de dados: a observação *in loco* sem intervenção, com registro escrito e fotográfico⁴, em relação aos espaços usados pela turma analisada, principalmente os espaços apontados como parte da “rotina”⁵; o *wish poem* ou poema dos desejos e a seleção visual com as crianças; a entrevista semiestruturada, o *wish poem* ou poema dos desejos e a seleção visual com os profissionais da educação.

O *wish poem* ou poema dos desejos é um instrumento em que os usuários de determinado ambiente completam uma sentença, por meio de registro escrito e/ou desenho, explicitando suas concepções e expectativas quanto ao ambiente. Nesse caso, consideramos os usuários as crianças e os profissionais e o ambiente analisado, a escola.

A seleção visual é um instrumento em que são expostas imagens relacionadas ao ambiente e são feitas questões sobre elas, de maneira que os valores e os significados demonstrados pelos sujeitos da pesquisa possam ser associados com os valores e significados pertinentes ao ambiente analisado.

Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico das teses e dissertações recomendadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

⁴ O registro escrito dos espaços foi realizado com a presença das crianças, enquanto o registro fotográfico dos espaços foi feito sem a presença das crianças.

⁵ Documento produzido pela orientadora pedagógica (Anexo A), para que seja garantida a utilização de todos os agrupamentos nas salas multifuncionais e espaços externos.

das áreas de Educação, Arquitetura e Urbanismo e Geografia, defendidas entre os anos de 2003 e 2013, as quais abordaram os conceitos de espaço, ambiente e lugar relativos à Educação Infantil, em idade pré-escolar. Foram identificados e analisados também os documentos oficiais, sobretudo voltados para a Educação Infantil, que versam sobre a relevância do escolar, no intuito de aprofundar os conhecimentos teóricos a respeito do objeto da pesquisa.

Vale ressaltar que, nesse período, encaminhamos o projeto para a aprovação do Comitê de Ética, para a realização da pesquisa de campo, que foi concedida no dia 11 de março de 2015.⁶

No período de abril e maio de 2015, foram feitas as observações e fotografias do espaço escolar. Foi solicitado que as crianças completassem as seguintes sentenças, por meio de desenhos: “A minha escola é...”, “O lugar da minha escola de que eu mais gosto é...”, “A minha sala de aula é...”, Eu gostaria que na minha escola tivesse...”

Promoveu-se, ainda, a seleção visual com as crianças. Para tanto, foram utilizadas oito imagens de salas de aula de Educação Infantil, com quatro tipos diferentes de arranjos espaciais, sendo solicitado que escolhessem três imagens, que foram separadas das demais; pedimos, então, que apontassem três elementos de que gostassem e três elementos de que não gostassem e, por fim, que escolhessem a imagem da sala em que gostariam de estudar.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com a professora, a orientadora pedagógica e a diretora. O roteiro norteador⁷ foi dividido em quatro blocos: 1. Formação inicial e continuada, 2. Projeto político-pedagógico e o espaço escolar, 3. Espaço escolar, 4. Lugar de pertencimento. O poema dos desejos e a seleção visual foram feitos logo após a entrevista, por opção das entrevistadas, devido ao fator tempo.

Neste texto, dedico a segunda seção à abordagem do espaço como elemento curricular e sua relevância para a Educação Infantil, visando ao desenvolvimento global das crianças pequenas. Apresento o que dizem os documentos legais da Educação Infantil brasileira em relação aos espaços escolares. Para tanto, avalio os seguintes documentos oficiais: LDB (1996), *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006), *Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeito os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009a), DCNEI (2009b) e *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009c). A partir do referencial teórico e dos documentos oficiais, teço considerações sobre o espaço

⁶ Como pode ser observado no parecer, Anexo B.

⁷ Os roteiros podem ser encontrados nos Apêndices.

necessário para um bom atendimento a creche e à pré-escola com destaque das especificidades dos espaços para cada faixa etária. Foco, ainda, a concepção de lugar, segundo a perspectiva humanística. Nesse sentido, compartilho dos estudos de Tuan (2012, 2013) a respeito da topofilia e da concepção de lugar. Defendo a importância de esforços na intenção de favorecer que os espaços vivenciados pelas crianças se tornem lugares, que as crianças e os profissionais da educação estabeleçam laços afetivos com o espaço. Aponto como o processo de apropriação e os sentimentos de acolhimento e pertencimento estimulam a constituição da identidade pessoal, social e de lugar, no interior das instituições de Educação Infantil.

Na terceira seção, explico a concepção de criança e de infância utilizada no percurso da pesquisa. Compreendo as crianças como seres ativos, produtoras de cultura e capazes de participar de pesquisas científicas como informantes e parceiras na construção do conhecimento, principalmente nos assuntos que se referem à infância. Considero a infância uma categoria social distinta, formada por um grupo social com características biológicas e psicológicas específicas, inserida em um tempo histórico, com particularidades sociais, culturais e econômicas. Nessa perspectiva, é evidenciada a importância de realizar pesquisas com crianças, dando voz a elas e adaptando instrumentos capazes de captar essa voz. São explicitados os cuidados éticos que se deve ter, ao propor a parceria com as crianças. Também delimito o percurso metodológico da investigação, apresentando a revisão e o levantamento bibliográfico, a caracterização da pesquisa, a contextualização de seu universo e os procedimentos e técnicas selecionados para a coleta de dados.

Na quarta seção, relato os resultados obtidos e detalho a análise dos dados recolhidos. São feitas discussões sobre os espaços da instituição, principalmente os apontados como parte da rotina escolar, entre os quais destaco a sala de aula, como único espaço de uso particular da turma. Explico também a análise dos desenhos e da seleção visual solicitados às crianças. Por fim, exponho as entrevistas semiestruturadas feitas com as profissionais da Educação, os poemas de desejos e a seleção visual.

Nas considerações finais, apresento algumas reflexões sobre o estudo concretizado. Para tanto, retomo os objetivos da pesquisa, os estudos realizados e os resultados alcançados. Trata-se de uma pesquisa com dezoito crianças e três profissionais de uma escola de Educação Infantil, mas se almeja que a análise dos dados sirva como fonte de reflexão e consulta para os outros profissionais que atuam na Educação Infantil e estudam sobre Educação Infantil.

Por fim, trago as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

II A RELEVÂNCIA DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção está organizada em seis partes. Na primeira parte, abordamos o conceito de espaço e a sua importância na Educação Infantil. Esclarecemos qual concepção de espaço compartilhamos neste trabalho e explicitamos o nosso referencial teórico. De acordo com os estudos de Forneiro (1998), destacamos as dimensões, os elementos condicionantes e os critérios de organização do espaço, com ênfase no papel dos professores na sua organização. Compreendemos o espaço como uma construção histórica e cultural que difere do conceito de ambiente. Na segunda parte, apresentamos o que dizem os documentos legais da Educação Infantil brasileira sobre os espaços escolares. Na terceira parte, refletimos sobre o espaço necessário para um bom atendimento das crianças da creche à pré-escola, com destaque das especificidades dos espaços para cada faixa etária. Na quarta parte, enfocamos o conceito de lugar, toponímia e percepção, de Yi-Fu Tuan (2012, 2013). Para esse autor, à medida que vivenciamos experiências positivas em um espaço, nós o tornamos valorizado e nos afeiçoamos a ele. Na quinta parte, buscamos demonstrar que o afeto pelo lugar da escola pode beneficiar o desenvolvimento infantil e a conservação do patrimônio público. Na sexta parte, trazemos autores da Psicologia Ambiental, os quais assinalam que a identidade de lugar interfere na identidade pessoal e social dos sujeitos.

Ressaltamos que temos como objetivo principal investigar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil, em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização do espaço e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar. Dessa maneira, pensamos ser indispensável ouvir a voz das crianças, no interior das pesquisas em Educação Infantil, acreditando que elas são capazes de evidenciar os seus anseios sobre o espaço escolar, de sorte a possibilitar que os profissionais da educação o qualifiquem.

2.1 Que espaço é esse?

Para compreender por que o espaço é importante para o desenvolvimento infantil, é necessário esclarecer que espaço é esse. Nesta dissertação, trabalhamos a partir de concepções multidisciplinares, principalmente da área da Educação, da Geografia, da Arquitetura e Urbanismo e da Psicologia Ambiental.

Se procurarmos em um dicionário de língua portuguesa, teremos as seguintes definições de espaço: “1 Meio ilimitado que contém os seres. 2 Extensão de superfície,

capacidade e cabimento. 3 Intervalo de tempo. 4 A totalidade do universo” (ROCHA, 2010, p. 292).

O espaço, neste trabalho, não se refere ao espaço ilimitado, todavia, a um espaço específico, que denominamos espaço educacional. Forneiro (1998) apresenta uma definição de espaço da área da Educação, voltada para a Educação Infantil. Escreve a autora: “O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (FORNEIRO, 1998, p. 232).

A arquiteta Blower (2008) complementa o conceito de espaço com as seguintes ideias:

O espaço físico relaciona-se às chamadas características espaciais e diz respeito às questões relativas ao espaço tridimensional: a forma, a área, o volume, os planos constituintes e a proporção entre suas dimensões, os elementos que dele fazem parte, as relações de configuração espacial que se fazem presentes e demais elementos do espaço quanto à cor e à textura. (BLOWER, 2008, p. 45).

A cor, a luminosidade, a ventilação, a temperatura, a textura, as formas e a estética também fazem parte desse espaço e interferem na sua qualidade.

Tuan (2013, p.14) diferencia os termos *espaço* e *lugar*: “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Nesse sentido, quando mencionamos o termo *espaço*, não incluímos as relações que se estabelecem nele e nem o afeto construído, a partir de experiências positivas no/com o espaço. Dessa ótica, o termo *espaço* se refere aos elementos físicos que podem interferir nas experiências, aprendizagens e relacionamentos.

O espaço educacional concerne sobretudo ao espaço institucionalizado da escola, porém, em casos em que a escola utiliza áreas externas com objetivo educacional, por exemplo, como parques, salões, quadras, localizadas na comunidade, tudo isso pode ser considerado parte do chamado espaço educacional. Esses espaços são formados por quatro componentes principais: estrutura física, mobiliário, materiais e decoração.

A qualidade do espaço interfere no desenvolvimento e no comportamento tanto adulto quanto infantil, contudo, as formas como o adulto e a criança concebem o espaço são distintas.

Forneiro (1998), baseada em Battini (1982), afirma que os adultos compreendem o espaço como uma caixa que podemos encher, diferentemente da criança:

Para a criança, o espaço é o que se sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra, 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.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (BATTINI⁸ apud FORNEIRO, 1998, p. 231).

Além disso, conforme Tuan (2013), o conceito de espaço é abstrato e complexo; mesmo entre os adultos, a maneira de perceber o espaço, defini-lo, medi-lo, distribuí-lo, valorizá-lo varia significativamente conforme as distintas culturas.

Embora este trabalho parta de um conceito adultocêntrico do que é espaço, pretende considerar a visão das crianças sobre o espaço da escola. Para diversos autores, como Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Rossetti-Ferreira (1998), Zabalza (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Carvalho e Rubiano (2000), Horn (2004), Barbosa (2006), Blanc e Lesann (2012), Oliveira et al. (2012), Ceppi e Zini (2013), o espaço escolar é parte do currículo escolar, vai além de um instrumento que pode auxiliar em algumas atividades cotidianas.

Forneiro (1998) assevera que a tomada de posse pelos professores de Educação Infantil, em relação ao espaço escolar, passou por três fases: a primeira, da impossibilidade de alterá-lo; a segunda, de ser utilizado como instrumento, modificado apenas quando necessário; e a terceira, a de concebê-lo como um “fator de aprendizagem”. Infelizmente, na prática, nem todos os professores percorreram essas fases.

O espaço educacional precisa ser compreendido como algo que pode ser mudado, não como algo estático, previamente dado. Ele não é neutro. A arquitetura da escola reflete as concepções daqueles que a planejaram, porque carrega intencionalidade. O local onde a escola vai ser construída, o terreno escolhido, os materiais usados na construção, as formas arquitetônicas, os detalhes no acabamento e a dimensão são fatores que evidenciam a concepção daqueles que a planejaram. Por vezes, a escola carrega símbolos patrióticos, religiosos, culturais, os quais fogem do seu objetivo principal (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento de currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização

⁸Forneiro (1998) cita Battini (1982): “Modificazione, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, fli arredi attuali in funzione della attività e della natura della vita scolastica. In: AAVV: L’organizzazione materiale dello spazio scolastico. Documento mimeografado. Comune di Modena, p. 23-30”.

da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 45).

O espaço educacional é uma construção histórica e cultural. Nesse sentido, as transformações que ocorrem na sociedade, influenciadas pelas questões econômicas e políticas, modificam igualmente as necessidades da escola e, conseqüentemente, a concepção de espaço (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Buffa e Pinto (2002) pesquisaram sobre os “Grupos escolares paulistas de 1893 a 1971” e constataram que a diferença na arquitetura escolar é visível, conforme o ano de inauguração, a localidade em que se instalou o prédio, mas, principalmente, a política educacional vigente. Eles identificaram quatro períodos distintos:

1º. 1890 a 1920 - Uma preponderância notável: no início da República, era possível observar a valorização da educação, na imponência dos prédios escolares, embora o número de vagas fosse extremamente restrito. Os prédios escolares eram construídos em grandes centros onde pudessem ser admirados. A maioria dos arquitetos era de origem estrangeira e os materiais de acabamento eram importados e caros, seguindo o estilo europeu. As disciplinas oferecidas nesses espaços também aumentaram.

2º. 1930 – O surgimento das inovações: com a queda do preço do café, poucos prédios foram construídos. Porém, nos executados, nota-se uma brusca mudança: como a maioria dos arquitetos era de origem brasileira, os prédios passam a ter vários andares, sendo que, no térreo, ficavam as seções administrativas, facilitando assim o controle de entrada e saída dos indivíduos; no primeiro pavimento, as salas de aula e, no terceiro, o que hoje chamamos de salas multidisciplinares. A ventilação e a iluminação eram abundantes. Os prédios eram caracterizados pela simplicidade arquitetônica. Alguns materiais utilizados nas construções não eram necessariamente mais baratos, no entanto, refletiam uma preocupação com a durabilidade e com a facilidade de manutenção.

3º. 1950 – A estabilização da modernidade: as mudanças nas leis obrigavam os Estados e os municípios a investirem parte dos impostos em educação. No intuito de diminuir o déficit de vagas, o governo do Estado e o município de São Paulo assinaram o “Convênio Escolar”. A presença de móveis leves, salas alegres e iluminadas, janelas acessíveis, espaços para atividades socializantes, a abertura da escola para comunidade, amplos espaços cobertos

e a separação clara por blocos administrativos e de ensino são ideias que comparecem nesse período. As fachadas apresentavam formas geométricas simples.

4º. 1960 - A comunicação descontinuada: com a política de desenvolvimento criada por Juscelino Kubitschek, o convênio foi interrompido. O déficit por escolas foi intensificado. A solução foi a terceirização dos projetos escolares, a qual teve alguns resultados que se mantêm até os dias atuais, como o distanciamento entre professores e arquitetos, falta de identificação do prédio, adoção de projetos-padrão.

O espaço escolar é extremamente relevante para uma educação qualitativa. Buffa e Pinto (2002, p. 119), baseados em Anísio Teixeira, afirmam que “[...] depois do professor, nenhum outro elemento é tão fundamental quanto o prédio e suas instalações [...]”.

Apresentar as questões arquitetônicas tem por objetivo demonstrar a intencionalidade política, oculta nos prédios escolares. Porém, infelizmente, esse elemento está além dos limites de interferência, por parte dos profissionais da educação.

Existem outros fatores, como a disposição dos móveis, a decoração, a organização dos materiais, que podem estimular ou impossibilitar o desenvolvimento das atividades e o processo de aprendizagem das crianças e que refletem a concepção pedagógica do profissional. Carvalho e Meneghini (1998, p.144) afirmam: “O educador organiza o espaço de acordo com suas ideias sobre o desenvolvimento infantil e de acordo com seus objetivos, mesmo sem perceber.”

Edwards, Gandini e Forman (1999) consideram o espaço como terceiro educador, frisando que, nas escolas de Reggio Emilia, existem dois professores por turma. Barbosa e Horn (2008, p. 76) compartilham dessa ideia, ao afirmarem que “[a] sala de aula deve ser vista como um educador auxiliar que provoca aprendizagens [...]”.

Para Zabalza (1998), o espaço escolar é como uma “estrutura de oportunidades”, à medida que favorece o desenvolvimento infantil e como um “contexto de aprendizagem”, uma vez que permite certas atividades formadoras e inibe outras.

Nesse sentido,

[o] espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. (BARBOSA, 2006, p.120).

O conceito de ambiente escolar ultrapassa o conceito de espaço, no sentido de que engloba além do espaço físico da escola, as relações que se estabelecem nela, principalmente,

entre professor-criança e criança-criança. De acordo com Forneiro (1998, p. 232), “[...] o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).” Para a autora, o ambiente escolar pode ser compreendido a partir de quatro dimensões, que, embora existam independentemente, estão inter-relacionadas: física, funcional, temporal e relacional.

A *dimensão física* se refere aos aspectos físicos, abrangendo sua estrutura, seus materiais e sua organização. Os espaços físicos da escola incluem não apenas a sala de aula, mas todos os espaços internos e externos: banheiros, refeitórios, cozinhas, salas multifuncionais, recepção, quadra, pátios cobertos e descobertos etc. Os espaços externos devem ser explorados ao máximo na intenção de variar as atividades e os tipos de interação.

A estrutura física diz respeito à construção do prédio escolar, suas características e condições de conservação. Nesse contexto, são considerados aspectos como a cor, a textura, as janelas, as portas, o piso, a iluminação, a ventilação etc.

Os objetos encontrados no espaço educacional incluem principalmente três tipos: o mobiliário, os materiais e a decoração. O mobiliário se remete aos móveis: mesa, cadeira, carteira, armário. Os materiais incluem os didáticos (lápis, caderno, giz de cera, cola, tesoura, borracha, apontador etc.), os brinquedos (carrinho, boneca, bola, panelinha, tambor etc.), os materiais de limpeza, de escritório, da cozinha, de higiene e outros que não são utilizados diretamente pelas crianças, mas são necessários para o seu atendimento. Os elementos de decoração são compostos de fotografias, trabalhos das crianças, cartazes de apoio, pinturas, esculturas etc.

A *dimensão funcional* se refere à forma como se usam dos espaços; quais funções tem cada área da escola ou de dentro da sala de aula, no caso de a sala ser organizada em cantos; se elas se alteraram ao longo do dia; que tipo de atividade pode ser feita em determinada área; a flexibilidade dessas áreas e sua polivalência.

Numa escola, existem espaços que são previamente determinados e espaços que têm maior flexibilidade de uso. O banheiro tem uma função previamente determinada, ou seja, serve para as necessidades fisiológicas das crianças e para a manutenção da higiene. O refeitório serve para alimentação em um espaço limpo e confortável. Porém, nada impede que o banheiro seja utilizado em uma aula de escovação dentária e o refeitório para fazer uma receita culinária.

Contudo, atividades como essas, para serem promovidas, dependem de diversos fatores, dos quais os principais são o tempo e a organização dos materiais. O tempo, porque, a

fim de que a atividade seja proveitosa, é importante que não cruze com o horário de utilização de nenhuma outra turma, e os materiais, pois, se não houver número suficiente ou se não estiverem em boas condições de uso, é preciso uma nova organização. Por isso, mencionamos que as dimensões estão inter-relacionadas, sendo possível notar, no exemplo, a dimensão tempo e a dimensão física.

Outras áreas, como o pátio externo e a quadra, demonstram maior flexibilidade de uso. Nesses locais, podem ser desenvolvidas diferentes atividades, como dançar, cantar, pular, correr, brincar, fazer uma experiência, entre outras.

Dizemos que um espaço é polivalente, quando pode assumir diferentes funções ao longo de um período; isso é muito comum na sala de aula organizada em cantos. Por exemplo, o tapete central da sala, que é empregado para fazer a conversa inicial, também pode ser utilizado para brincar com bonecos (FORNEIRO, 1998).

A *dimensão temporal* se refere à organização do tempo, ou seja, em que momento usar determinados espaços, a distribuição das atividades ao longo do período, os momentos de comer, descansar, brincar, cantar etc.

Quanto maior a escola, maior é a dificuldade de organizar os momentos de utilizar principalmente os espaços de atividades extraclasse, por exemplo, a sala de informática. Ao organizar o tempo, é preciso considerar diversos aspectos como, por exemplo, as jornadas parciais ou integrais.

A organização do tempo, no espaço, está atrelada à rotina. Salienta Barbosa (2006),

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p. 35).

A organização da rotina, a partir das necessidades infantis e de referenciais teóricos, é essencial para o bom desenvolvimento de uma instituição. Uma rotina bem estabelecida, além de auxiliar a atingir os objetivos do professor, ajuda a criança a se situar no tempo e no espaço, por isso, é imprescindível que as crianças tomem ciência diariamente da rotina estabelecida. A previsibilidade das atividades oferece à criança a sensação de segurança.

Organizar o tempo é complexo até para os adultos. Existem dois desafios nas práticas escolares que precisam ser eliminados: o primeiro se remete ao tempo de espera, produzida pela coletividade das atividades e a centralização na figura do professor, enquanto a segunda concerne ao respeito aos diferentes ritmos das crianças (OLIVEIRA et al., 2012).

A *dimensão relacional* se refere às relações que se estabelecem no ambiente escolar. O ambiente pode favorecer ou dificultar as relações, ou seja, a interação entre as crianças, entre elas e os adultos.

Das relações nascem amizades, conflitos e aprendizagens, por isso devem fazer parte do planejamento. Ao organizar a sala em cantos, geralmente se possibilita uma interação maior entre as crianças com um grau menor de interferência do professor, o professor deixa de ser a figura central.

Oliveira et al. (2012, p.79) ressalta que “[...] as interações sociais são elementos determinantes na aprendizagem das crianças.” Cabe aos professores promover atividades em espaços que permitam diferentes agrupamentos, em duplas, em grupos, com a turma toda, individual.

A convivência das crianças com outras de diferentes faixas etárias, ou seja, de outros agrupamentos traz muitos benefícios ao desenvolvimento social e cognitivo. Ao privilegiar locais e momentos para essas interações, é importante que os mais novos sejam desafiados e estimulados a nova aprendizagem e que os mais velhos experimentem a capacidade de ajudar, cuidar, proteger e ensinar.

No entanto, seria ingenuidade afirmar que toda a responsabilidade da organização do espaço escolar é dos profissionais da educação. É papel do professor planejar, executar e avaliar a organização do espaço, sobretudo da sala de aula. Contudo, antes mesmo de iniciar seu planejamento, é necessário identificar quais são os fatores que condicionam sua organização. Segundo Forneiro (1998), os elementos que condicionam a organização do ambiente escolar são: os elementos contextuais: macrocontexto (ambiente e escola) e microcontexto (sala de aula e espaços anexos); os modelos pedagógicos: modelo educativo; os elementos pessoais: professor e crianças; e os planejamentos didáticos: método.

O macrocontexto engloba as questões relacionadas ao ambiente como um todo e a escola. O ambiente apresenta dois condicionantes: as condições climáticas da região em que a escola está instalada e os recursos do ambiente, sendo que estes podem ser naturais, como um rio, ou construídos, como uma praça, nas proximidades da escola. O ambiente contém materiais que podem ser naturais, como folhas, pedras e areia, ou artificiais, fabricados. A escola possui três condicionantes: as condições arquitetônicas (dimensão, conservação, distribuição das salas), os espaços externos (pátios, quadras, parques) e os espaços de uso comum ou salas multidisciplinares (FORNEIRO, 1998).

Em relação à escola, outro fator condicionante, não citado pela autora, mas que merece destaque, é o nível de escolaridade a que a escola atende, quanto à maioria de suas

crianças, haja vista que a estrutura é, ou deveria ser, construída, para atender às necessidades da faixa etária que engloba. Conforme Jaume (2004), geralmente os modelos de escola são:

“A escola infantil”, escola específica para a etapa de 0 a 6 anos.
A escola de 0 a 3 anos, também denominada “jardim da infância”, e a escola de 3 a 6 anos ou “pré-escola”. Estas podem encontrar-se próximas uma da outra ou, ao contrário, independentes e isoladas.
A etapa de 4 a 6 anos e de 3 a 6 anos é integrada à escola de ensino fundamental. Em alguns casos, pode estar situada em um edifício independente, mas próximo ao da escola de ensino fundamental. (JAUME, 2004, p. 363).

No que tange à infraestrutura, esse fator altera principalmente quanto à presença e o número das salas multidisciplinares. O tamanho dos mobiliários e o tipo dos materiais de uso coletivo também são diferenciados, de acordo com a maioria de crianças que usa aquele espaço.

O microcontexto se refere à sala de aula e aos espaços anexos. A sala de aula tem três elementos condicionantes, conforme Forneiro (1998): os elementos estruturais, os mobiliários e os materiais.

Os elementos estruturais remetem ao espaço permanente da sala: o tamanho da sala de aula, a posição das janelas, o tipo do piso, o tipo do teto, a presença de pontos de água, a existência ou não de armários embutidos.

Os materiais e os mobiliários podem variar conforme o tipo e a quantidade. Quanto à quantidade, que é alvo de críticas constantes, por parte dos professores, a autora afirma que o essencial é que os materiais sejam suficientes: “A carência de materiais é tão prejudicial quanto seu excesso” (FORNEIRO, 1998, p. 248).

Outro elemento muito presente em sala de aula é a decoração. A decoração pode estar condicionada por dois aspectos: os materiais disponíveis para confecção (tipo e quantidade) e o local onde será exposta (dimensão e altura). De acordo com os *Parâmetros Básicos para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), é aconselhável que os cartazes estejam sempre na altura dos olhos das crianças, o que nem sempre acontece.

Após o levantamento dos condicionantes da sala de aula, o professor pode iniciar o planejamento da organização da sala, considerando que este é o local onde ele tem maior autonomia. Forneiro (1998) estabelece alguns critérios de organização, os quais evitam que se estabeleça um modelo-padrão, fixo, que desconsidere as características específicas de cada escola. São eles: estruturação, delimitação, transformação, estética, pluralidade, autonomia, segurança, diversidade e polivalência (FORNEIRO, 1998, p. 256).

A *estruturação por áreas* refere-se à divisão da sala por áreas de trabalho, favorecendo a diversidade e a escolha. Essa divisão precisa ter uma *delimitação clara das áreas*, o que favorece a construção mental do espaço. As delimitações podem ser fortes ou fracas, dependendo do material usado para marcá-las. No caso de marcas no piso ou parede, mobiliários leves, ou seja, de delimitação fraca, facilitarão a *transformação (conversibilidade)* relativa à mudança rápida de função do espaço, de acordo com atividade proposta, interesse e necessidade das crianças.

Os mobiliários adaptados e a acessibilidade aos materiais favorecem a *autonomia* das crianças. Além disso, eles devem proporcionar *segurança*, garantindo às crianças o direito à higiene e à saúde.

A *diversidade* remete à variedade de áreas e possui quatro vertentes: diversidade quanto à estruturação de áreas, que podem ser mais concretas, aquelas que sugerem uma atividade específica para o espaço (por exemplo, área de pintura), ou menos concreta, aquelas que permitem diversos tipos de atividades (o tapete da roda de conversa também pode ser o espaço de brincar de carrinhos ou bonecas em outro momento); diversidade de agrupamentos, que admite atividades com grupos maiores, menores e atividades individuais; diversidade quanto à posição corporal, em que a criança pode realizar atividades sentadas, em pé etc.; diversidade de conteúdo, como, por exemplo, áreas de atividade curricular ou de gestão de serviços, áreas de exposição de trabalhos.

A *polivalência* proporciona que a mesma área seja usada em diferentes atividades e momentos da jornada. A *sensibilidade estética* refere-se principalmente à decoração do espaço da sala de aula, às cores, à criatividade. É importante que haja trabalho das próprias crianças, na decoração, assim como réplicas de obras de arte.

Por fim, a *pluralidade* tem como objetivo fazer com que as crianças conheçam a diversidade pessoal, étnica, social, cultural, no tempo e no espaço, de maneira que se tornem mais tolerantes com as diferenças. Esse trabalho pode ser feito principalmente através da decoração e do uso de diversos materiais.

As crianças se utilizam do espaço onde estão inseridas para se desenvolver, não apenas fisicamente, mas em sua cognição, emoção e sociabilidade. É inegável a relevância do espaço e da qualidade deste para o desenvolvimento integral das crianças, em especial das pequenas inseridas na Educação Infantil. Sabendo-se dessa relevância, foram implementados documentos legais que versam, entre outros assuntos, a respeito do espaço escolar.

2.2 Os documentos legais e o espaço escolar da primeira infância

Analizamos alguns documentos legais elaborados como forma de garantir um espaço adequado como um direito da criança institucionalizada, a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996, quando a Educação Infantil se constitui como parte da Educação Básica, empregando sempre a versão mais atualizada.

No texto da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a importância de um espaço adequado para o atendimento infantil não comparece. O espaço educacional é mencionado com o uso de outras palavras, no entanto, a lei pouco se refere à questão da qualidade da estrutura.

O documento afirma que, embora a lei compreenda a educação de forma mais abrangente, trata predominantemente do ensino em instituições próprias, ou seja, nas escolas regulares. Posteriormente, cita a qualidade do ensino associada ao número de criança por turma e subsídios necessários, todavia, não relaciona ao tamanho do espaço físico da escola à quantidade de crianças, nem as condições da infraestrutura aos subsídios necessários. Esclarece que a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios, o que a prejudica muito, em relação aos investimentos financeiros, pois, para Palma Filho (informação verbal)⁹, muitos municípios se mantêm de recursos dos Estados e da União.

No que se relaciona aos recursos, o espaço educacional é enfocado de duas maneiras diferentes:

Art. 70º. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

Art. 71º. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar [...]

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) constituem um documento de caráter mandatório, com primeira versão homologada em 1999 e última revisão, em 2009. Nesta análise, utilizamos o parecer homologado CNE/CEB nº 20/2009, que traz um texto mais denso, detalhado e atualizado sobre o panorama da Educação Infantil.

⁹ Afirmação expressa logo das aulas dos dias 20 e 21 de janeiro de 2015, na Disciplina denominada “Políticas educacionais (1996-2014)” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Nesse documento, a palavra *espaço* aparece mais de trinta vezes, a princípio como forma de definir a Educação Infantil como aquela executada em espaço de vivência coletiva institucionalizada, diferente da doméstica, para crianças de zero a cinco anos. O termo *espaço* também surge como sinônimo do termo *ambiente* e vice-versa.

O documento apresenta a preocupação e a necessidade de um espaço como parte do currículo e adequado para as crianças pequenas. Entre as preocupações citadas, constam as com relação: à disponibilidade de um espaço interno e externo adequado para a movimentação das crianças; à limpeza, ventilação, iluminação; à quantidade de criança em adequação ao tamanho da sala de aula; à acessibilidade de materiais; à facilidade de interação entre as crianças; à adequação as crianças com necessidades educativas especiais. O parecer homologado CNE/CEB nº 20/2009, afirma:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, *espaços* e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2009, p. 7, grifo nosso).

O documento menciona a preocupação com um espaço propício, no artigo nº 8, inciso 1:

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 [...] (BRASIL, 2009, p.20).

Uma década depois da LDB, em 2006, foi publicado o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação”. Nele, a garantia de um espaço adequado comparece em um dos objetivos da Educação Infantil: “Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (BRASIL, 2006, p.19). Das quatorze metas apresentadas, três se referem à infraestrutura das escolas de Educação Infantil, em termos de adaptar as existentes, analisar as que pretendem abrir, divulgar os padrões mínimos de qualidade:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;

- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais. (p. 21-22).

Por fim, as estratégias abordam, em cinco tópicos, o tema espaço, focalizando principalmente o financiamento, a necessidade de apoiar municípios e o Distrito Federal, para garantir os padrões mínimos e a aquisição de mobiliários e materiais. Destaca-se a sugestão de elaborar padrões de acordo com a infraestrutura da região.

O primeiro volume dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006) menciona o espaço escolar como um direito da criança: “A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: [...] a espaços, tempos e materiais específicos.”

O segundo volume, ao tratar das competências dos sistemas de ensino em nível municipal, considera a questão da acessibilidade e dos materiais, prevendo que os municípios

- elaborem padrões de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil de acordo com os parâmetros nacionais e com a Lei de Acessibilidade;
- adotem medidas para garantir que os imóveis onde funcionam as instituições de Educação Infantil estejam em conformidade com os padrões municipais de infra-estrutura estabelecidos e de acordo com a Lei de Acessibilidade; [...]
- garantam o fornecimento anual e a reposição de materiais pedagógicos, livros, CDs e brinquedos para as instituições de Educação Infantil; (BRASIL, 2006, p. 22).

Nos *Parâmetros*, há um item exclusivo sobre o espaço escolar denominado: “Quanto à infraestrutura das instituições de Educação Infantil”. Esse item é subdividido em dois tópicos. O primeiro é intitulado “Espaços, materiais e equipamentos das Instituições de Educação Infantil destinam-se prioritariamente as crianças” e versa sobre os atributos necessários para que se garanta a qualidade do espaço escolar com respeito à criança. O segundo tópico, denominado “Espaços, materiais e equipamentos presentes na instituição de Educação Infantil destinam-se, também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham”, tem o enfoque no atendimento das necessidades dos adultos usuários do ambiente escolar.

Também em 2006 foi disponibilizado um documento específico para se trabalhar a questão da qualidade dos espaços educacionais em que as crianças pequenas estão inseridas, intitulado *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*

(2006a). Esse documento foi elaborado com base nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), composto por uma equipe multidisciplinar de diversas instituições, que tem como objetivo estudar a qualidade dos ambientes educacionais, especificamente, a relação entre o desenvolvimento infantil, o espaço físico e o projeto pedagógico.

Este é, ainda hoje, o principal documento que indica como construir uma escola de Educação Infantil que atenda às necessidades das crianças. Nele, é possível notar um caráter mais arquitetônico. São oferecidas sugestões para as diversas equipes responsáveis pela construção e manutenção das escolas de Educação Infantil. São apresentadas etapas para a elaboração de um projeto, no caso de uma escola nova, incentivada a interdisciplinaridade e explicitada a necessidade da escuta das vozes dos usuários.

Os parâmetros necessários para um espaço físico de qualidade identificados no documento são: parâmetros contextuais-ambientais que se remetem sobretudo às condições do local onde se pretende construir a escola e interferem diretamente no projeto (temperatura, ventos, quantidade de ruído, infraestrutura do entorno etc.); parâmetros funcionais e estéticos, que remetem à organização e à aparência da escola (a setorização da escola, a necessidade de espaços externos amplos, adaptação dos mobiliários, cores etc.) e os parâmetros técnicos que dizem respeito aos materiais adotados na construção e acabamento do prédio e seus objetos, além da infraestrutura interna.

O documento alude à possibilidade de se fazer reformas e adaptações, considerando a voz do usuário, mediante o uso da Avaliação de Pós-Ocupação (APO), e indica onde na legislação pode ser encontrada a defesa de um espaço adequado para a Educação Infantil. Destacamos os principais aspectos encontrados nos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a):

- A participação do usuário, desde o planejamento até a organização do espaço escolar;
- A necessidade de interdisciplinaridade na elaboração do projeto;
- Consideração das diferenças regionais: temperatura, umidade, claridade etc.
- A obrigatoriedade do acesso a todos, inclusive de portadores de necessidades especiais;
- A valorização da autonomia infantil;
- Avaliação ambiental constante;
- Respeito à natureza do terreno;
- Valorização do desenvolvimento sustentável;

- Setorização do prédio em: sociopedagógico, assistência, técnico e serviços
- Adaptação dos mobiliários;
- Uso de materiais resistentes e duradouros;
- Uso dos cantos;
- Atenção no uso das cores, texturas e formas geométricas;
- Privilégio de espaço de encontro coletivo;
- Necessidade de amplos espaços externos;

No documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a), há quatro seções que tratam da questão da qualidade dos ambientes escolares: “Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”, “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”, “Nossas crianças tem direito a higiene e à saúde” e “Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos” (BRASIL, 2009a).

Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) constituem um documento que propõe uma avaliação da qualidade da instituição. Entre as sete dimensões avaliadas, uma é sobre o espaço educacional, intitulada “Dimensão Espaços, materiais e mobiliários”. Primeiramente, o documento apresenta como deve ser a escola em relação a essa dimensão, e depois a subdivide em três seções, sendo que a primeira tem sete perguntas, ligadas com a adequação do espaço físico, dos mobiliários e dos materiais para as crianças; a segunda possui oito perguntas e versa sobre a variedade e acessibilidade dos materiais em relação às crianças; a última seção tem quatro perguntas e indaga sobre a adequação do espaço físico e dos mobiliários para os adultos. Consideramos dezenove questões insuficientes para avaliar um assunto tão complexo quanto o espaço escolar.

No *Plano Nacional da Educação* (PNE) (BRASIL, 2014), que tem vigência até 2024, das dezessete estratégias que tratam da questão da Educação Infantil, duas se referem aos espaços educacionais:

- 1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil;
- 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes [...] (BRASIL, 2014, s.p.).

Com base nesses documentos, pode-se afirmar que há uma conscientização lenta e gradativa sobre a importância da qualidade do espaço para uma educação de qualidade. Porém, o fato de esse direito constar nas leis e documentos oficiais não é plenamente positivo. Lima (2008, p. 30) afirma: “Quando diversos instrumentos legais tentam preservar um direito básico, é sinal de que ele não está sendo plenamente assegurado”.

No espaço educacional, a criança, ao realizar atividades simples e cotidianas, como brincar e se locomover, adquire experiências, interage socialmente, desenvolve habilidades motoras, capacidades cognitivas, elabora conflitos emocionais, exercita a criatividade, a imaginação e a memória. Nesse sentido, é relevante dispor de um espaço preparado e qualificado.

2.3 Os espaços necessários: da creche à pré-escola

No Brasil, atualmente, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. Seu atendimento engloba crianças de até cinco anos de idade, em período parcial de, no mínimo, quatro horas, ou em período integral de, no máximo, dez horas (BRASIL, 1996)

O principal documento da Educação Infantil no âmbito nacional, de caráter mandatório, são as *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), que teve sua última revisão em 2009.

A finalidade da Educação Infantil, como descrito nos documentos oficiais, é promover o desenvolvimento integral da criança pequena, em ambiente institucional, em parceria com a família. Para atender a esse objetivo e à demanda crescente por vagas, considerando a especificidade de cada faixa etária, a Educação Infantil é subdividida, segundo a LDB (BRASIL, 1996) em dois grandes blocos:

- Creche para crianças de até três anos de idade;
- Pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Em geral, as creches, em seu interior, subdividem novamente as crianças em turmas de bebê, as quais englobam crianças de até um ou dois anos, e outras com maiores, que agrupam crianças de dois até quatro anos de idade. Embora possam ter diversas nomenclaturas – como, por exemplo, infantil, berçário, maternal, jardim –, geralmente, essa é a faixa etária por conta das especificidades do desenvolvimento.

Na cidade onde foi realizada a pesquisa, a subdivisão é feita da seguinte maneira, segundo o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, capítulo II – Dos níveis, cursos e modalidades de ensino:

Artigo 126 - As Escolas Municipais de Presidente Prudente sob o regime de externato e obedecida a legislação vigente, ministrarão:
 1- Educação Infantil, organizada da seguinte forma:
 a) Berçário - para crianças de zero meses a dois anos de idade;
 b) Maternal - para crianças de dois a quatro anos de idade;
 c) Pré I- para crianças com quatro anos de idade;
 d) Pré II- para crianças com cinco anos de idade;
 e) Pré III- para crianças com seis anos de idade. (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999, p.25).

A lei nacional nº 11.114, de 5 de maio de 2005, obriga os pais a matriculem os seus filhos, a partir de seis anos de idade, no Ensino Fundamental, enquanto a Educação Infantil pré-escolar passa a atender apenas crianças de quatro e cinco anos de idade, extinguindo-se o pré III.

Idades diferentes necessitam de espaços físicos diferentes. Nesse sentido, pesquisas como as de Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), Jaume (2004), Lesann e Blanc (2012), têm mostrado o que é necessário a esses diferentes espaços: berçário, maternal, pré-escola.

No berçário, quanto menor a criança, maior a dependência do adulto, física e emocional. Ao longo do primeiro e do segundo ano de vida, o bebê adquire desde o controle do pescoço até o andar sem auxílio. Nesse processo, um ambiente saudável favorece não só o desenvolvimento motor, mas o cognitivo, afetivo e social.

A época em que os bebês ficavam deitados no berço e só saíam de lá, para serem alimentados e trocados, já passou. Hoje se sabe que o bebê, embora tenha suas capacidades limitadas pelos seus aparatos físicos, está em constante aprendizado, desde o dia que ele nasce, observando e adquirindo experiência, através da tentativa e erro (MARANGON, s.d.).

Para atender à necessidade de bebês de até um ano, em um ambiente coletivo, são necessários cinco espaços diferenciados: sala de repouso, sala de atividades, lactário, fraldário e solário (BRASIL, 2006b).

A sala de repouso se refere ao espaço onde as crianças descansam e dormem. É importante oferecer um ambiente tranquilo, silencioso, com paredes e portas que permitam o isolamento acústico. A sala deve ter berços ou colchões individuais. As roupas de cama devem ser da própria criança ou utilizadas somente por ela. A iluminação pode ser controlada por cortinas ou persianas. A ventilação precisa ser suficiente para renovar o ar e auxiliar no conforto térmico. É oportuno que as paredes tenham cores claras, de preferência frias, e a

decoração não seja chamativa. Caso seja necessário amamentar o bebê, nesse espaço, deve-se utilizar algo que impeça a visibilidade de outras crianças, por exemplo, um biombo. É importante providenciar um local para guardar os pertences das crianças, possibilitando que elas usem seus objetos de apego nesse momento, como, por exemplo, chupeta, paninho, um brinquedo querido (MARANGON, s.d.).

O Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) recomenda um espaço, no mínimo, de cinquenta centímetros entre os berços, para que os adultos possam circular.

O documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), elaborado pelo Grupo GAE, afirma que, no Brasil, existem muitas escolas de Educação Infantil que não têm nem saneamento básico adequado. Assim, em muitas instituições, não há uma sala específica para descanso, os bebês dormem no mesmo espaço em que fazem as atividades. Nesse caso, é necessário que exista um espaço tranquilo onde se possa montar colchões ou que se reduza o número de berços, porque as crianças não dormem todas ao mesmo tempo. Conforme o Volume 2 do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998),

[o] atendimento das necessidades de sono e repouso, nas diferentes etapas da vida da criança, tem um importante papel na saúde em geral e no sistema nervoso em particular. As necessidades e o ritmo de sono variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social. (BRASIL, 1998, p. 59).

É importante que os profissionais conheçam o espaço da instituição e o adequem da melhor maneira possível às necessidades infantis; nesse sentido, se houver duas salas disponíveis, que se promova a diferenciação entre o ambiente do descanso e o ambiente das atividades. Se não houver, que se organize na mesma sala um espaço mais tranquilo e um mais movimentado.

A sala de atividades, que constitui o espaço onde acontece a maior parte das estimulações motoras e cognitivas, deve ser ampla e com objetos propositalmente organizados para que os bebês possam explorá-los. É relevante dispor de colchões para os bebês que apenas se sentam ou ficam deitados. Nas paredes, as cores podem ser mais intensas. É indicada a presença de espelhos colocados de forma segura e na altura da criança e barras de apoio, para que ela consiga se levantar. Os materiais e brinquedos devem ser apropriados para a idade. São sugeridos livros de páginas grossas, giz de cera, papéis metro etc. Também é indicada a presença de um lavatório dentro da sala de aula, adaptado para as crianças, de

forma que elas possam lavar pincéis e as mãos, com a supervisão de um adulto. A decoração pode ser mais atrativa, com a presença de móveis. Entretanto, é preciso manter o bom senso, para que a sala não fique poluída visualmente e confunda as crianças com um grande número de informações (MARANGON, s.d.).

Segundo Martins et al. (1998), ao planejar a organização das salas de aula, três partes precisam ser consideradas: o teto, o chão e as paredes.

No chão podemos colocar divisórias de diversos tamanhos e em diversas alturas, que possibilitem a visão de um lado para o outro; caixas de papelão recortadas e transformadas; brinquedos, garrafas plásticas, bolas, bonecas etc. é importante que o chão ofereça desafios aos bebês. Isso pode ser conseguido com canaletas para eles passarem por dentro, morrinhos de diferentes alturas e muretas que impeçam de seguir em frente e buscar novos caminhos. No teto, podemos colocar móveis grandes e panos de diversas alturas e estampas. Podemos pendurar objetos sonoros e mordedores com elásticos, para que o bebê possa pegá-los. E nas paredes podemos pôr cortinas, espelhos, enfeites, murais, etc. (MARTINS et al., 1998, p. 141).

O Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) sugere que haja visores entre a sala de atividades e a sala de repouso, para facilitar o cuidado das crianças. Outra recomendação interessante do documento é a de que a sala tenha vínculo direto com a parte externa da creche e que facilite o relacionamento com os pais, por exemplo, através de portas de correr.

Há duas divergências em relação à sala de atividade e de repouso entre o documento nacional citado e Marangon (s.d.), especificamente no que tange ao local do aleitamento materno e de alimentação dos bebês. Segundo o Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), o aleitamento materno e a alimentação serão feitos na sala de atividades. Porém, a autora sugere que o aleitamento seja feito na sala de repouso e a alimentação num espaço próprio, acoplado à sala de atividades e o lactário, com visores para ambos. Concordamos com a autora, haja vista que a amamentação do bebê precisa ser em um espaço mais tranquilo, e a alimentação pode deixar resíduos, os quais atraem insetos, por mais rápida que seja a limpeza, tendo em vista que as crianças nessa faixa etária ficam muito tempo no chão.

O lactário é subdividido entre o espaço onde são preparados as mamadeiras e os alimentos e o espaço onde os bebês comem, conforme Marangon (s.d.). O espaço onde as crianças são alimentadas precisa ter mobiliários específicos, ventilação artificial, para que os adultos evitem assoprar e, principalmente, ser limpo, de modo a evitar a proliferação de qualquer tipo de inseto transmissor de doenças.

O espaço onde os alimentos e as mamadeiras são preparados e higienizados pode ou não ser acoplado aos berçários; o importante é que os alimentos sejam servidos na hora correta. Nesse local, ficam os fogões, as geladeiras, os *freezers*, as facas e outros utensílios de cozinha, objetos cuja maioria deve ser mantida fora do alcance de criança.

O Encarte 1 dos *Parâmetros Curriculares de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) afirma que o lactário é o local onde se preparam e se higienizam apenas as mamadeiras, podendo ou não ser junto à cozinha, onde os alimentos são preparados. O documento sugere que esse local seja afastado de banheiros e lavanderia.

O fraldário é o local onde acontece a troca de fraldas e a maior quantidade de acidentes em creches. As bancadas para as trocas devem ser altas, em torno de oitenta e cinco centímetros de altura, visando ao conforto físico da educadora. Porém, as crianças não devem ser deixadas sozinhas nas bancadas, por isso, os lixos devem ser preferencialmente de pedal e ao alcance das mãos, de forma que as fraldas sejam descartadas rapidamente. O mesmo serve para o local de tomar banho, o qual deve ser alto e seguro, e ter a temperatura da água regulável de acordo com o clima (BRASIL, 2006b).

O Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006b, p.14) ainda ressalta: “Como alternativa a este ambiente, sugere-se a colocação de uma bancada para troca de fraldas dentro da própria sala de atividades, tendo ao lado uma lixeira com tampa, esvaziada e higienizada constantemente”.

Embora os autores mencionados indiquem espaços ideais para crianças de até um ano de idade, os berçários, em geral atendem a crianças de até dois anos e próximo a essa idade, começa a retirada das fraldas. Considerando essa possibilidade, é interessante que o fraldário conte com a presença de pelo menos um vaso sanitário de tamanho adequado ou penico.

Por último, mas não menos importante, está o solário, o local onde as crianças tomam sol, além de proporcionar, se possível, o contato com a natureza. As crianças devem ser expostas ao sol antes das dez horas da manhã e após as quatro horas da tarde. Nesse espaço, podem existir balanços, escorregadores, casinhas, pneus, bolas, um tanque de areia, devidamente coberto e higienizado, torneiras e mangueiras para o calor. É recomendada a dimensão de 1,50m² por criança (BRASIL, 2006b).

Barbosa e Horn (2008) defendem que, desde o berçário, é possível trabalhar com projetos pedagógicos.

O trabalho com essa faixa etária, [...] requer como uma tarefa fundamental da educadora a de organizar o espaço: interno (da sala de aula) e externo (do

pátio). Esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as expressões das diferentes linguagens da criança. O ambiente bem-estruturado, mas flexível e passível de mudanças, deverá prever a possibilidade de os materiais também se modificarem ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, ou seja, suas novas aquisições, suas necessidades e seus interesses. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 75-76).

Assim, como afirma Friedmann (2003, p.8), “[o] papel do educador é o de facilitar e orientar o processo de desenvolvimento do(s) outros (s), colocar questionamentos que provoquem e desequilibrem seu(s) interlocutor(es), em prol da transformação.” Conforme as crianças crescem, é pertinente que novos desafios sejam implantados.

No maternal, entre os dois anos e quatro anos, a criança, em geral, anda com independência e pronuncia algumas palavras, exprimindo seus desejos e facilitando a comunicação. A maioria das crianças saiu das fraldas ou pelo menos iniciou o processo de ida ao banheiro. Outro ganho é a autonomia para se alimentar, seja com a mamadeira, seja com o copo, seja com a colher ou com a fruta na mão.

Os espaços destinados a essa faixa etária são praticamente os mesmos, porém, já não há necessidade de serem acoplados à sala da turma, mudam a nomenclatura e se tornam mais coletivos.

A cozinha é onde se preparam os alimentos das crianças, normalmente a entrada desse local é restrita aos adultos, por causa da presença de utensílios perigosos, como as facas e os fogões. Nessa perspectiva, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a, p. 26) recomendam: “As áreas destinadas ao preparo e ao cozimento dos alimentos devem ser reservadas e de difícil acesso as crianças, evitando-se acidentes, pode-se solucionar a restrição ao acesso utilizando portas de meia altura, que proporcionam segurança as crianças sem restringir a ventilação.”

O refeitório é o espaço onde o alimento é servido e, conforme Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006b, p. 22), esse espaço “[d]eve seguir o dimensionamento de 1m² por usuário e capacidade mínima de 1/3 do maior turno, uma vez que não é necessário nem recomendável que todas as crianças façam as refeições ao mesmo tempo.”

Em relação a servir-se e desfazer-se da sobra de comida, fica a caráter da escola, contudo, quanto maior a autonomia dada à criança, mais segura e independente ela se tornará: é um trabalho contínuo e, às vezes, desgastante, até que todos aprendam.

O pátio externo é um espaço fora do prédio da escola; parte dele precisa ser coberta para que, em dias de chuva, as crianças não fiquem confinadas às salas de aula e possam

movimentar-se, enquanto outra parte deve propiciar a entrada do sol e o contato com a natureza. Esse espaço deve ser amplo e limpo, a fim de que as crianças possam correr, pular, engatinhar, girar, deitar no chão, devendo ter apenas obstáculos propositalmente colocados. Materiais, como bolas, cordas, bambolês, boliches, pneus e outros brinquedos, podem ser armazenados em locais próximos, ou trazidos da sala de aula.

Elali (2003) constatou três olhares diferentes que se contrastam na escola sobre os elementos naturais: para as crianças, eles são essenciais, ocupam os primeiros lugares em importância; os professores, embora não neguem sua relevância, primeiramente se preocupam com aspectos estéticos e com a sala de aula; os pais ou responsáveis desejam que as crianças tenham contato com uma natureza domesticada, controlada, às vezes contraditória, por exemplo, com animais presos que não mordam, com grama e areia que não sujem. Em meio a esse embate, o olhar dos adultos vence, mais uma vez, e os ambientes naturais, geralmente, são escassos.

O banheiro é o único cômodo que deve permanecer próximo à sala de aula, pois as crianças que acabaram de sair das fraldas ainda cometem falhas. Além disso, o vaso sanitário e a pia devem ter tamanho adaptado para as crianças; o espelho deve ser presença obrigatória, porém, fixado de maneira segura. As saboneteiras e os papéis higiênicos devem estar acessíveis, ou seja, no baixo. As torneiras automáticas evitam o desperdício de água.

Sugerimos a seguinte relação do número de crianças por equipamento sanitário:

1 vaso sanitário para cada 20 crianças;

1 lavatório para cada 20 crianças;

1 chuveiro para cada 20 crianças [...] (BRASIL, 2006, p.19).

A sala de repouso faz-se necessária de acordo com o turno da criança. Em caso de turno parcial, sua presença não é obrigatória, mas ainda assim deve haver alguns colchões na sala e um canto mais calmo, se uma ou outra criança se mostre com sono. Para Kramer (2009), seria interessante que a professora organizasse a sala a partir das seguintes áreas: área movimentada, área semimovimentada e área tranquila. O canto do descanso deve estar localizado na área tranquila e conter colchões, almofadas, rádio.

Em caso de turno integral, na faixa etária entre dois anos e quatro anos, é indicado que as crianças descansem por um período, sendo a sala de repouso o local mais apropriado. Nem todas as crianças dormem e isso não deve ser imposto a elas. A sala pode ser coletiva, ou seja, agrupar mais de uma turma. Barbosa (2006) confirma:

O momento do descanso também mostra como os ambientes interferem na prática pedagógica. Nas salas onde há um espaço auxiliar para as crianças,

com camas baixas, tipo estrado, com móveis de estrelas, lua, nuvens, cortinas, música suave, há uma maior autonomia e disponibilidade para escolher o momento de deitar e acordar. Nem todos precisam dormir ao mesmo tempo. (BARBOSA, 2006, p. 134).

A sala de aula pode receber diversos nomes – sala de atividades, sala de referência. Nessa faixa etária, é comum na cidade de Presidente Prudente – SP, onde se realizou a pesquisa, que duas turmas dividam uma sala, alterando o uso conforme a rotina pré-estabelecida. Enfatiza Frisson (2008, p. 177): “É interessante que, embora haja troca de salas ao longo do dia, as crianças, ao chegarem à escola, dirigem-se à sala que consideram ser a sua, permanecendo nela durante o primeiro horário.” Essa sala deve conter mobiliário e materiais adequados para o tamanho e idade das crianças, além de um local onde possam guardar os seus pertences pessoais.

Para essa faixa etária, entre os dois anos e quatro anos, pode-se introduzir os cantos, gradativamente e conforme o interesse das crianças. Blanc e Lesann (2012, p. 43) afirmam: “O trabalho na escola apoia-se na reprodução inicial do ambiente da casa do aluno e de sua vida familiar para, aos poucos, enriquecer e diversificar as atividades propostas.” Assim, a orientação é iniciar com cantos como a cozinha, o quarto, o posto de carros, sala de estar ou biblioteca, esses são jogos livres. Gradativamente, a professora pode incluir jogos educativos que desenvolvam atividades curriculares, como artes plásticas.

As crianças nessa fase, além de explorar objetos desconhecidos, aprendem por meio da imitação e desenvolvem sua capacidade de representação. Assinalam Martins et al. (1998, p. 142): “Para os bebês maiores, é interessante criar cenários com toldos sugerindo circos, casa, lojas... [...] Esses espaços podem levar o bebê a aumentar a sua imitação, pois ele interage com os objetos, os outros bebês e os educadores.” Tais ambientes são flexíveis, podem ser alterados durante o ano letivo, de acordo com o interesse das crianças e as atividades propostas.

É importante que as crianças não permaneçam na sala de aula todo o período do dia, utilizando as salas de multiuso, como, por exemplo: biblioteca, sala de televisão, brinquedoteca, sala de informática etc. Sobre esse tipo de sala, o Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006), recomendam “[...] que tenha a capacidade mínima para atendimento à maior turma da instituição” (BRASIL, 2006, p. 17).

Essas salas geralmente são de uso coletivo, ou seja, toda a escola pode usá-las. Dessa maneira, é importante uma rotina bem organizada, para não haver choques constantes de horário, de modo que uma turma fique prejudicada. A rotina não precisa ser rígida, mas é

imperioso proporcionar diferentes experiências e aprendizados para as crianças (BARBOSA, 2006).

Na pré-escola, etapa que agrupa crianças de quatro a cinco anos de idade, as crianças são autônomas para praticamente todos os aspectos físicos adultos: andam, falam, comem, se vestem, tomam banho etc. No entanto, consolidadas essas aquisições, elas precisam ser aprimoradas e é nesse objetivo que a educação pré-escolar se sustenta.

Tendo em vista que, nessa fase, a sala de aula é o único ambiente que não é coletivo, no sentido de não ser utilizado por diferentes agrupamentos, focamos nela e na forma como é organizada.

As condições de iluminação e ventilação natural das salas devem ser favoráveis, porém, se a janela não propicia isso, não cabe ao professor trocá-la, apenas reivindicar a mudança.

De acordo com as condições climáticas, podem ser necessários dispositivos artificiais, como lâmpadas e ventiladores, em quantidade suficiente para que o ambiente tenha condições adequadas de iluminação e térmicas. As janelas também devem possibilitar a visão externa pela criança. A cor da pintura precisa ser em tom suave, que favoreça a concentração, estar em boas condições e ser lavável, a fim de facilitar a higienização. O teto deve ser preferencialmente de laje e pintado de branco, para ampliar a luz (BRASIL, 2006).

A quantidade e estado de conservação do mobiliário é outro aspecto que não cabe igualmente ao professor, mas ele pode reivindicar a aquisição ou a troca à gestão. Existem aspectos da organização da sala de aula nos quais os professores não só podem, como devem intervir e modificar: o arranjo espacial e a decoração.

O arranjo espacial, de acordo com Carvalho e Rubiano (2000), refere-se à forma como os móveis e outros materiais presentes na sala de aula estão dispostos. Baseadas em Legendre (1983, 1986, 1987, 1989), as autoras asseveram que há três tipos de arranjos espaciais: semiaberto, aberto e fechado. Posteriormente, Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), baseadas no mesmo autor, alteram essas nomenclaturas para arranjo visualmente aberto, arranjo aberto e arranjo visualmente restrito. Nessa perspectiva,

- 1) arranjo visualmente aberto (também denominado de arranjo semiaberto, em seus estudos iniciais) – proporciona à criança uma visão de todo o local, sendo caracterizado pela presença de zonas circunscritas – áreas delimitadas, pelo menos em três lados, por barreiras formadas por mobiliários, parede, desnível do solo, etc.; é necessário o uso de barreiras baixas o suficiente para que as crianças visualizem facilmente o adulto, devido ao comportamento de apego, típico dessa faixa etária (Rossetti Ferreira, 1984);
- 2) arranjo aberto – caracterizado pela ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio;
- 3) arranjo visualmente restrito (denominação anterior:

arranjo fechado) – barreiras físicas, por exemplo um móvel alto, dividem o ambiente em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total do local pelas crianças. (MENECHINI; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003, p. 368).

As zonas circunscritas “[...] são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliários, parede ou desnível do solo. A característica primordial destas zonas é sua circunscrição ou fechamento, portanto, um aspecto topográfico” (CARVALHO; RUBIANO, 2000, p. 128).

No arranjo aberto, as crianças tendem a centrar-se no professor, por vezes se distraem e divagam pela sala. No arranjo visualmente restrito, as crianças evitam os espaços que impedem o contato visual, pois se sentem inseguras e tendem a centralizar-se na figura do professor novamente. Por sua vez, no arranjo visualmente aberto, as crianças ocupam as áreas e interagem (MENECHINI; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003). Dessa maneira, esses autores recomendam que se use esse tipo de arranjo, no interior da sala de aula da Educação Infantil, a partir dos dois anos de idade.

Vale ressaltar que, para esses autores, as zonas circunscritas são diferentes dos cantos, à medida que “[a] característica primordial destas zonas é a sua circunscrição ou fechamento, portanto, um atributo topográfico que independe do tipo de objetos e atividades ali desenvolvidas, diferenciando-se assim dos chamados cantos de atividades” (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011, p. 72).

Desse modo, assim como indicam os *Parâmetros Básicos para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), segundo recomendam Forneiro (1998), Horn (2004), Kramer (2009), Oliveira et al. (2012), Blanc e Lesann (2012), consideramos os cantos de atividades como as formas mais indicadas para o trabalho com Educação Infantil. Defendemos que os cantos sejam organizados conforme os critérios de Forneiro (1998): *estruturados por áreas, claramente delimitadas*; que possibilitem rápida e fácil transformação; que favoreçam a autonomia das crianças, sem prejudicar sua segurança; que ofereçam a diversidade de estruturação, agrupamento, posição corporal e conteúdo; que sejam polivalentes, sempre que possível; que permitam o desenvolvimento da sensibilidade estética da criança e do respeito à diversidade humana (*pluralidade*).

Enfatizam Oliveira et al. (2012, p. 83):

O arranjo espacial é parte fundamental na construção de um ambiente em que as crianças sintam-se estimuladas a explorá-lo do ponto de vista motor (engatinhando, andando, manipulando coisas), levando-se em conta também as sensações que ele desperta (sons, cheiros, sabores, texturas), e o que a vivência naquele espaço provoca na afetividade (confiança ou medo), na cognição (ideias, imagens sobre possíveis papéis que podem estar neles presentes) e em sua interação.

A decoração não é neutra. Pode auxiliar nas atividades da sala e/ou transmitir valores culturais, éticos, morais, religiosos e patrióticos. Frago e Escolano (1998) constataram que alguns elementos decorativos, usados ainda hoje, estavam presentes nas salas de aula, desde o início do século XVIII, como, por exemplo, frases e símbolos, moralistas, religiosos ou patrióticos. Um objeto destacado por ele é o relógio, que antigamente era símbolo de prestígio, logo foi introduzido na arquitetura escolar e, posteriormente, na sala de aula.

O relógio e o calendário são marcadores de tempo, estão presentes na maioria das salas de aula, são de extrema importância para que a criança adquira a noção temporal, dependendo do modo como for trabalhado. No entanto, não deixam de simbolizar regulamentação, organização, rigidez, rotina etc.

Conforme Drumond (2007, p. 12),

[o]s elementos decorativos produzem relações discursivas nos contextos curriculares, com consequências sobre os processos de subjetivação dos sujeitos, tanto alunos e alunas, quanto professoras e professores e outros profissionais que constituem redes de intersubjetividades, em suas práticas escolares.

Quanto aos cartazes das paredes das salas de Educação Infantil, segundo a pesquisadora Cunha (2009), há uma tendência de que as imagens midiáticas, como, por exemplo, personagens criados para o público infantil, prevaleçam sobre os desenhos produzidos pelas crianças e, às vezes, até sobre os cartazes de apoio, como a chamadinha, clima/tempo, alfabeto. Ela percebeu também que há resistência dos profissionais para a alteração desse tipo de decoração.

O Instituto Alana trabalha com questões ligadas à educação ambiental e consumismo infantil. A publicação *Cadernos do Consumo Sustentável* afirma:

Cada vez mais as crianças tem sido alvo de apelos comerciais e ações de marketing, mesmo que ainda não estejam preparadas para lidar com as complexas relações do consumo. Mas sabem falar, mas já reconhecem marcas de logotipos. Nos primeiros passos já são espectadoras fiéis de programas televisivos e seus personagens, depois amplamente reproduzidos em embalagens, materiais escolares [...]

O mais importante é garantir o direito da criança vivenciar todas as etapas do seu crescimento e, aos poucos, ensiná-las valores mais humanos e menos materialistas. (BRASIL, s.d.).

A exposição dos desenhos das crianças contribui para que se sintam valorizadas e pertencentes àquele lugar que elas ajudaram a decorar. Dessa ótica, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, p. 29) assevera que é necessário “[p]rever quadros e painéis colocados à altura das crianças (um metro e meio do

chão) permite que estas tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste.”

Além disso, o objetivo maior da educação é constituir cidadãos autônomos, responsáveis, pensantes. Ao ressaltar que essas imagens fazem parte da infância, naturalmente, os profissionais da educação estão, ainda que não-conscientes, transmitindo ou até impondo uma série de valores. De acordo com Cunha (2009, p. 34), “[...] este ‘gosto’ não faz parte de uma ‘natureza infantil’, ele é programado e aceito sem um posicionamento crítico pelas professoras infantis que dignificam as imagens, transformando-as em totens de adoração nas ambiências das suas de aula.”

Forneiro (1998) sustenta que a função da decoração em sala de aula é educativa e pode contribuir para a sensibilidade estética. Para tanto, a autora oferece quatro sugestões:

- ✓ Ser muito colorida: de maneira harmoniosa, sem exageros.
- ✓ Ser original e criativa: sem cópias midiáticas, para estimular a criatividade das crianças.
- ✓ Ser personalizada: expor os trabalhos das próprias crianças.
- ✓ Incluir réplicas de obras de arte: de forma que as crianças se acostumem com visão de obras de arte atuais e antigas. (FORNEIRO, 1998).

A decoração é um dos atributos em que o professor tem uma maior liberdade de definição, ou seja, autonomia, sobretudo dentro da sua sala de aula. Por esse motivo, é importante trabalhar com esse aspecto, na formação inicial e continuada de professores. Ressaltam Marin e Garms (2013, p.11):

O professor é o mediador das inter-relações que são múltiplas, diversas. Indubitavelmente que o educador não está presente em todas as intermediações, posto que estas ocorrem em vários lugares e em tempos diversos, contudo, é ele quem intervém e organiza o ambiente para que as relações possam ser reconhecidas num clima de aceitação. [...] Assim, o espaço não é qualquer coisa dada, não é uma dádiva, mas requer que seja construído como uma dimensão do trabalho pedagógico.

Assim, podemos enfatizar que o professor tem um papel fundamental na organização do espaço, principalmente em relação ao arranjo espacial, à organização dos materiais e à decoração. Em todos os níveis, a organização espacial é fundamental, cada qual de acordo com a especificidade da sua faixa etária.

Para o Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), as outras áreas necessárias para bom desempenho da

escola são: área administrativa; áreas de serviço de alimentação; lavanderia; área de serviços gerais; depósito de lixo.

Conforme o documento, a área administrativa é composta pela recepção, secretaria almoxarifado, sala dos professores. Acrescentamos ainda a sala da direção e da orientação pedagógica. Esse setor deve estar localizado na parte da frente da escola, por três motivos: o primeiro é a facilidade de acesso da comunidade, o segundo é o controle de entrada e saída de pessoas e o terceiro é o silêncio necessário para se realizar as atividades desse setor (AMORIM, 2010).

Gandini (1999) ressalta a atenção que deve ser dada à decoração e ao mobiliário do espaço de recepção. A recepção é a primeira impressão de quem entra na escola, deve ser um espaço acolhedor e agradável aos olhos. Nesse sentido, é apropriado o uso de poltronas aconchegantes e uma decoração que conte sobre a escola, seus funcionários, crianças, projetos.

As áreas necessárias ao serviço de alimentação são: área de produção (cozinha), área de recepção e estocagem (despensas) e refeitório. No caso de escola com mais de um andar, a localização dessas áreas deverá ser no térreo (BRASIL, 2006b).

A lavanderia é o local onde se lavam roupas, panos de prato, toalhas de mesa etc. Deve possuir tanque, máquina de lavar, secadora, varal, armário. A área de serviços gerais é o local onde se guardam vassouras, rodos e materiais de limpeza em geral. O depósito de lixo deve ter capacidade para 300 litros de resíduos sólidos (BRASIL, 2006b).

A área externa é um espaço importante para todos os níveis da Educação Infantil. Segundo o Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006b), ela deve corresponder, no mínimo, vinte por cento do total da área construída da escola. Poderá conter brinquedos de parque, tanque de areia, casinha, duchas, quadro de azulejos, túneis etc., além de contemplar o contato com a natureza.

O mesmo Encarte (BRASIL, 2006b, p. 26-28) faz algumas recomendações para a escola, como, por exemplo:

- ✓ Capacidade de atendimento de 150 crianças em período integral ou por turno;
- ✓ Edificação preferencialmente de um pavimento;
- ✓ Sala de aula com área mínima de 1,50m² por criança;
- ✓ A metragem das salas deve ser a mesma, a quantidade de crianças nos agrupamentos é formada de acordo com a demanda da comunidade, respeitando-se os limites de crianças por adultos e da dimensão;

- ✓ Garantia de acessibilidade, por meio de rampas e banheiros devidamente adaptados;
- ✓ Acessórios e equipamentos (maçanetas, torneiras, pias, cabides) que favoreçam a autonomia das crianças;
- ✓ Edificação preferencialmente sem quinas vivas;
- ✓ Todas as paredes devem ser pintadas de tinta lavável;
- ✓ Ralos com tampa para a proteção contra insetos;
- ✓ Preferência por vidros lisos, que permitam a visibilidade externa;
- ✓ Elaboração de projetos arquitetônicos que contemplem a participação da Secretaria da Educação;
- ✓ Realização de Avaliações de Pós-Ocupação (APO);
- ✓ Presença de extintores de incêndio;
- ✓ Disposição de água potável e filtros nas torneiras de água para consumo.

Quanto mais adequado o espaço escolar estiver, mais benefícios trará ao desenvolvimento da criança, não apenas ao físico, mas cognitivo, emocional e social. O conceito de lugar está intimamente relacionado ao conceito de espaço, ao elo afetivo das pessoas com o local de vivência. Pensamos que esse elo afetivo entre a criança e o espaço escolar beneficia o seu desenvolvimento global infantil.

2.4 Lugar, toponímia e percepção

Os termos *espaço* e *lugar* se confundem, no uso cotidiano. No dicionário de língua portuguesa, encontramos a seguinte definição para lugar: “1 Espaço que um corpo pode ocupar. 2 Povoação. 3 Cargo. 4 Assento determinado.” (ROCHA, 2005, p.441).

O conceito de lugar utilizado ao longo deste trabalho deriva da Geografia humanística, mais precisamente do pensamento de Yi-Fu Tuan (2012, 2013). “Sua linha de pensamento caracteriza-se principalmente pela valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente” (LEITE, 1998, p.9).

Tuan (2013) afirma que os termos *espaço* e *lugar* estão intimamente relacionados, de maneira que um não pode ser definido sem o outro, mas se diferenciam. O espaço, para o ser humano, é mais abstrato, indiferenciado e exala sensação de liberdade. O lugar, por sua vez, é dotado de valor, sentimento, diferencia-se de outros espaços e exala sensação de segurança. Com isso, define:

O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é o centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade. (TUAN, 2013, p.72).

Segundo Blower (2008), à medida que vivenciamos o espaço, nós nos relacionamos com ele, com as pessoas nele e com a cultura que o cerca, de modo que este passa a se denominar “ambiente”. Quando o ambiente obtém um significado, ou seja, é percebido e valorizado, converte-se em lugar.

O espaço, uma vez vivenciado e experienciado, passa a ser reconhecido como **ambiente**. A este último, as sensações vividas determinarão sentimentos e lhe atribuirão valores; desta forma, o espaço, antes sem identidade, passa a ser compreendido como **lugar**. (BLOWER, 2008, p.39).

Ao diferenciar espaço de lugar, Frago e Escolano (1998) asseguram que o espaço é projetado por arquitetos e engenheiros, enquanto o lugar é construído a partir das relações que se estabelecem, tendo o espaço como suporte.

O primeiro espaço físico onde ocorrem experiências íntimas e aconchegantes, geralmente, é no lar, onde encontramos descanso, conforto, alimento, proteção. Ressalta Tuan (2013, p.168): “Os lugares íntimos são lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem espalhafato.”

Um lugar, porém, não precisa exatamente ser uma casa, um apartamento ou uma fazenda. Tuan (2013) assevera que, em culturas nômades, por exemplo, o lugar pode estar nas pessoas ou em uma área extensa por onde vagam. Leite (1998) advoga que a constituição dos lugares, na maioria das vezes, não é consciente para as pessoas,

Os lugares normalmente não são dotados de limites reconhecíveis no mundo concreto. Isso ocorre porque sendo uma construção subjetiva e ao mesmo tempo tão incorporada às práticas do cotidiano que as próprias pessoas envolvidas com o lugar não o percebem como tal. Este senso de valor só manifesta-se na consciência quando há uma ameaça ao lugar, como uma demolição de um monumento considerado importante [...] (LEITE, 1998, p. 12).

Para que se defina algo como lugar, é preciso que se vivenciem experiências íntimas, as quais são difíceis de descrever e nem sempre somos delas conscientes. “As experiências íntimas jazem enterradas no mais profundo do nosso ser, de modo que não apenas carecemos de palavras para dar-lhes forma, mas frequentemente não estamos sequer conscientes delas” (TUAN, 2013, p. 167).

De acordo com o autor, é difícil comunicar nossas experiências íntimas, todavia, às vezes, isso pode ser feito a partir de uma canção, poesia, texto, artes plásticas. Por vezes, percebemos que um lugar tem significado para nós apenas quando passamos por algo que nos

faça lembrar e sentir saudade. Assim, ao longo da vida, os lugares íntimos vão se acrescentando e se modificando. Leite (1998, p. 10) assevera, aludindo ainda ao conceito de lugar: “Trata-se na realidade de referenciais afetivos os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas a partir da convivência com o lugar e com o outro.”

Dentre as várias características apresentadas por Tuan (2013) sobre o lugar, destacamos: “O lugar existe em escalas diferentes” (TUAN, 2013, p. 189): a cadeira em que sempre se senta à mesa de jantar é um lugar, a rua onde se mora é outro lugar, o bairro, a cidade, o estado e o país são outros lugares. Além de serem lugares diferentes, são produzidos por sentimentos diferentes e compreendidos por complexibilidade diferentes. Por exemplo, até certa idade, uma criança não consegue compreender a extensão do país, conseqüentemente, não nutre nenhum sentimento por ele. O sentimento de patriotismo é tardio e, por diversas vezes, é produzido intencionalmente, assim como o próprio sentimento pelo lugar.

No interior do espaço escolar, podemos assegurar que a carteira onde sempre se senta, a sala de aula da sua turma, um canto do pátio, um brinquedo do parque, o prédio escolar todo, entre outros, gera sentimentos diversos e são compreendidos de maneiras diferentes pelas crianças.

O tempo e o lugar também estão intrinsecamente relacionados. Se os espaços se tornam lugares, à medida que vivemos experiências positivas nele, esse processo pode levar algum tempo. É necessário que se torne familiar, conhecido, confortável. Tuan (2013, p. 224) esclarece: “Com o tempo nos familiarizamos com o lugar, o que quer dizer que cada vez mais o consideramos conhecido”.

Por outro lado, para Tuan (2013), não basta ver o espaço, é preciso senti-lo, para que se torne lugar. Nessa perspectiva, os sentimentos não são mensuráveis e é a intensidade da experiência que determina a afeição pelo lugar, como, por exemplo, uma viagem impactante ao Rio de Janeiro.

Se o passar do tempo não instaura o elo afetivo com o lugar, a intensidade dos momentos vividos nele pode fazê-lo, porque “[...] uma pessoa pode ter vivido a sua vida em determinado local e a sua relação com ele ser completamente irreal, sem enraizamento” (LEITE, 1998, p. 10), por exemplo, pessoas internadas em clínicas de recuperação, clínicas psiquiátricas, hospitais, presídios, orfanatos etc.

A escola que, por vezes, segundo Foucault (1991), segue os modelos de organização espacial semelhantes de instituições como presídio e hospitais, onde se privilegiam a vigilância e o disciplinamento, tem potencial para se tornar um lugar significativo na vida da

criança, um local indiferente ou, ainda pior, um local de experiências traumáticas, dependendo das experiências vivenciadas. Para exemplificar, uma criança que foi vítima de *bullying* no interior da escola dificilmente se afeiçoa por ela.

Como observam Mourão e Cavalcante (2011), os *não lugares* são os espaços de circulação, passagem, como ruas, avenidas, estacionamentos, rodoviárias. Eles têm como principal função o deslocamento e o uso temporário. A insignificância com que usamos esses espaços impede que criemos laços afetivos com eles, exceto no caso da rua onde moramos. Acrescenta Tuan (2013, p. 219): “A afeição, por uma pessoa ou localidade, raramente é adquirida de passagem”.

Outros espaços que não se caracterizam como lugar, entretanto, recebem outra denominação, são os espaços com padrões uniformizados. O termo *deslugar* é utilizado “[...] para designar as formas standardizadas, repetidas e com uniformidade de sequência, [...]” (LEITE, 1998, p. 14), tais como as lojas de *fast food* espalhadas em diversos países, que seguem o mesmo padrão – Mc Donalds, Burguer King, Bob’s.

Observadas as variadas especificidades do conceito de lugar, podemos concluir o quanto é importante transformar a escola em um espaço significativo e valorizado pelas crianças. Independentemente do tempo que a criança passe na escola, faz-se necessário que sua experiência seja intensa e positiva.

Frago e Escolano assinalam: “A escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado” (1998, p. 61). Esta é a escola que defendemos, um espaço ocupado, utilizado, significado, valorizado, memorável e digno de afeição.

Blower (2008) entende que é importante incentivar laços afetivos e sentimentos positivos entre a criança e a instituição escolar, para que se sinta acolhida e pertencente ao lugar e esteja pronta para interagir com outras pessoas e com o ambiente, valorizando-o. Essa valorização do *lugar* é chamada por Tuan (2012) de topofilia.

Vale dizer, então, que a criação definitiva de sentimentos topofílicos com o ambiente escolar de Educação Infantil passa pela valorização desse ambiente pela criança pequena, na medida em que, ao vivenciar a creche ou pré-escola, traduza sentimentos como: segurança, bem-estar, aconchego, reconhecimento e orientação. (BLOWER, 2008, p. 42).

No entendimento de Tuan (2012), os sentimentos topofílicos influenciam as ações das crianças com respeito ao ambiente, ou seja, além das vantagens para o desenvolvimento

social e cognitivo infantil, o próprio estado de conservação do espaço educacional se beneficia das experiências positivas.

O termo *topofilia* é a afeição pelo lugar, fenômeno exclusivo aos seres humanos e o qual se constitui a partir da vivência no espaço-tempo e nas relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio (TUAN, 2012). Neste estudo, consideramos como indivíduo as crianças e os profissionais e, como meio, a escola.

Assim como a noção de espaço e de lugar, os sentimentos topofilicos se formam a partir das experiências possibilitadas pelo aparato físico de todo ser humano e suas percepções comuns. “Percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados” (TUAN, 2012, p.18).

Com essa compreensão, Tuan (2012) enfatiza que os principais meios pelos quais os homens respondem ao mundo são pelos cinco sentidos. Dentre eles, os olhos e a pele são os receptores sensoriais mais desenvolvidos nos seres humanos.

O autor relata que, embora seja com a visão que captamos e utilizamos as principais informações do ambiente, por meio da audição, do olfato e do paladar é que nos tornamos mais sensibilizados. “O mundo percebido pelos olhos é mais abstrato que o conhecido por nós por meio dos outros sentidos” (TUAN, 2012, p.28). Um cheiro, uma música ou o gosto do macarrão da avó têm o poder de nos trazer lembranças de momentos e de lugares especiais.

Com efeito, nossos receptores sensoriais precisam ser exercitados ativamente, para que sejam eficazes. A escola de Educação Infantil assume um papel fundamental no desenvolvimento dos sentidos das crianças pequenas, ao proporcionar atividades que as estimulem, conseqüentemente, estará favorecendo a percepção e a constituição de sentimentos topofilicos. Isso significa que o espaço escolar faz parte da estimulação, segundo Carvalho e Rubiano (2000):

A estimulação dos sentidos também ocorre com a variação de tamanho de espaços (pequenos e grandes); altura do chão (com elevações e descidas); altura do teto (panos, treliças, claraboias); altura de barreiras (paredes, meia-divisórias, biombos, estantes baixas); lugares bem claros e menos claros, barulhentos e quietos, aconchegantes e frios. Estas variações, além de impedir o desinteresse, estimulam a criança a buscar atividades e níveis de estimulação apropriados às suas necessidades nos diferentes momentos do dia. (CARVALHO; RUBIANO, 2000, p. 122).

As diferenças físicas e psicológicas interferem igualmente na percepção e na topofilia. Não cabe aqui discutir cada característica humana possível, porém, duas se destacam – o sexo e a idade. As diferenças anatômicas e neurológicas entre homens e

mulheres diferenciam a forma como percebem o lugar. A visão panorâmica do homem, por exemplo, é mais desenvolvida que a da mulher, enquanto a visão periférica da mulher é mais avançada (TUAN, 2012).

A idade, a estatura física, a capacidade de locomoção e a qualificação dos sentidos interferem na forma de perceber o arredor. Ao nascer, o bebê não se diferencia do espaço externo. Com o tempo, passa a explorar o mundo de forma oral, leva tudo à boca. Sua visão progride gradativamente e ele adquire preferência por cores quentes. Mesmo qualificando sua locomoção, o espaço para uma criança até os seis anos de idade não está bem estruturado. Dos sete até aos quatorze anos de idade, a exploração das diversas dimensões conscientizadas dos espaços ganha fôlego. Na vida adulta, embora com os sentidos desenvolvidos, a maneira como os espaços são explorados e exercitados muda muito de um indivíduo para o outro. Na velhice, contudo, a visão enfraquece, já não se sentem os odores e os sabores como se desejaria e até a audição declina: assim, o mundo "diminui" novamente (TUAN, 2012).

Com base nessas ideias, o profissional da Educação Infantil necessita conhecer os processos de desenvolvimento relacionados ao sexo e à faixa etária, durante o momento de planejamento das atividades e da organização do espaço físico.

Além dos aspectos físicos humanos, existem outros aspectos que precisam ser levados em consideração, na estimulação de sentimentos topofílicos, pois interferem diretamente na relação pessoa-ambiente: aspectos físicos do ambiente, aspectos histórico-culturais, *status* socioeconômico, tipo de emprego e grau de instrução dos indivíduos, por exemplo. “Os povos analfabetos podem estar profundamente afeiçoados ao seu lugar de origem” (TUAN, 2012, p. 144).

Pensamos, assim, que a cultura infantil (da primeira infância, crianças até seis anos de idade), totalmente dependente economicamente, iletrada, cuja principal atividade é frequentar a escola, traz em si especificidades no modo de se relacionar com o lugar da escola.

A topofilia se refere “[...] aos laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente” (TUAN, 2012, p. 135). O homem manifesta seus sentimentos topofílicos através de atitudes que variam da simples apreciação visual ou estética da paisagem ao contato físico com a natureza, muito buscado pelas crianças. Nesse contexto, Tuan relata:

O meio ambiente pode não ser causa direta da topofilia, mas oferece o estímulo sensorial que, ao agir como imagem percebida, dá forma às nossas alegrias e ideais. Os estímulos sensoriais são potencialmente infinitos: aquilo em que decidimos prestar atenção (valorizar ou amar) é um acidente do temperamento individual, do propósito e das forças culturais que atuam em determinada época. (TUAN, 2012, p.161).

O espaço que desejamos que se torne lugar para seus usuários, estudado nesta pesquisa, é a escola de Educação Infantil. Acreditamos que é possível que o espaço escolar se transforme em um lugar íntimo/significativo para as crianças.

2.5 O lugar da escola e a criança pequena

Compreendemos os pais ou cuidadores como o primeiro lugar da criança. O lar pode ser estimado como o segundo lugar da criança ou o primeiro espaço físico significativo para ela. A escola de Educação Infantil se constitui o terceiro lugar da criança ou o segundo espaço físico. Todavia, o desenvolvimento de afeto pelo lugar na criança pequena não segue uma linha tão objetiva. Sobre esse desenvolvimento, Tuan (2013) destaca:

À medida que a criança cresce, vai se apegando a objetos, em lugar de se apegar a pessoas importantes, e finalmente a localidades. Para a criança o lugar é um tipo de objeto grande e um tanto imóvel. A princípio as coisas grandes têm menos significado para ela do que as pequenas porque, ao contrário dos brinquedos portáteis ou cobertores preferidos, elas não podem ser manipuladas e transportadas facilmente; podem não estar disponíveis nos momentos de crise para dar conforto e apoio. (TUAN, 2013, p. 43).

Assim, se compreendemos que o lugar nem sempre é um espaço físico, mesmo que permeados de relacionamentos saudáveis, os objetos de casa e da escola pelos quais a criança nutre uma afeição especial seriam os segundos lugares.

Vários autores, como Freud, Winnicott e Piaget, têm estudos que reconhecem esses objetos e ressaltam sua importância, defendendo a possibilidade de a criança permanecer com eles na ausência dos pais ou responsáveis, até se sentir segura para deixá-los. A relevância desses objetos, os quais recebem diversas nomenclaturas, consiste na capacidade de trazer segurança e apoio à criança, num momento de fragilidade.

Embora esse não seja o foco da pesquisa ora discutida, é imperioso que os profissionais da educação possam reconhecer esses objetos e aceitar a presença deles, sobretudo durante o processo de adaptação. Além disso, ao identificar esses objetos, é possível trabalhar com eles intencionalmente, não só no que se refere ao desenvolvimento emocional, mas também na constituição da identidade da criança, como indivíduo pertencente àquele ambiente escolar.

O centro da investigação, malgrado não desconsidere nenhum objeto presente na escola, são os lugares íntimos enquanto localidade, ou seja, as salas, cantos, espaços externos,

parques, além do prédio escolar como um todo, que é mais complexo para a criança pequena compreender.

Conforme Tuan (2013), a criança pode desenvolver sentimentos ambivalentes em relação a certos lugares. Por exemplo, o refeitório da escola é o local onde ela se alimenta, sacia a sua fome, porém, também é o local onde lhe oferecem alimentos que não são do seu agrado. Esses sentimentos podem se repetir sobre diversos lugares escolares – o berço, o banheiro etc.

A partir dos dois anos e meio de idade, Tuan (2013) baseado em Gesell (s.d.), afirma que a criança já compreende a pergunta “onde?”, principalmente se estiver associada a um lugar íntimo. Mais tarde, adquire a capacidade de associar pessoas a lugares, tal como a professora à escola.

“A ideia de lugar da criança torna-se mais específica e geográfica à medida que ela cresce” (TUAN, 2013, p. 44). O interesse da criança pequena se foca nas pessoas, mas não se amplia gradativamente para locais que vão do menor ao maior, uma vez que seus interesses podem ser bem dispersos e aleatórios.

Para o adulto, “[o] sentimento por lugar é influenciado pelo conhecimento de fatos básicos: se o lugar é natural ou construído e se é relativamente grande ou pequeno. A criança de cinco ou seis anos não tem esse tipo de conhecimento” (TUAN, 2013, p. 46). A imaginação das crianças é frutífera e pode interferir na forma subjetiva de verem o lugar, sempre associado à atividade concreta nele estabelecida.

A escola de Educação Infantil é o ambiente em que a criança passa, no mínimo, um quarto do período em que está acordada, chegando a dez horas por dia, em caso de período integral, o que corresponde a setenta e cinco por cento do período ativo da criança pequena. Dificilmente esse ambiente não se tornará um lugar com sentimentos topofilicos para a criança.

As experiências vivenciadas nesse lugar se alteraram conforme o tempo, influenciadas especialmente pelo próprio processo histórico e cultural da sociedade atual, bem como pelas alterações físicas das crianças. Frago e Escolano (1998, p. 66) afirmam: “Ali onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar. Mas tal lugar pode variar no tempo para os alunos e para o professor [...]”

Os sentimentos topofilicos facilitam o convívio da criança em ambientes externos ao lar, neste caso a escola. Esta não só possibilita um convívio coletivo saudável como promove a segurança necessária para que a criança progrida no seu desenvolvimento individual.

Agostinho (2004), ao pesquisar no âmbito da Educação Infantil como as crianças transformam o espaço num lugar socialmente construído, constatou que, para elas, a escola é um lugar de liberdade, de se movimentar, de se encontrar, *pra mim* (espaço de privacidade).

Um *lugar de liberdade*, à medida que o parque aparece como o espaço preferido, por causa da liberdade ampla nesse espaço, além de, geralmente, ser um espaço que permite o contato direto com a natureza. Embora valorizem e se alegrem diante dessa liberdade vigilante, as crianças demonstram que necessitam da colaboração do adulto, não só para o cuidado e segurança, mas como aquele que organiza e propõe brincadeiras e aprendizados novos (AGOSTINHO, 2004).

Um *lugar de movimento*, porque é uma das linguagens da criança pequena. Nesse lugar, as crianças interagem e modificam os espaços na busca de possibilitar movimentos e brincadeiras diversificadas. Mediante o movimento, as crianças se apropriam do espaço, deixando nele suas marcas (AGOSTINHO, 2004).

Recentemente, temos observado uma diminuição crescente dos espaços domésticos, visto que a rua já não é um local seguro onde as crianças possam brincar. Sobre isso, Corsaro (2011) ressalta a diminuição do tempo e a criação de espaços específicos de brincar, porém, nem todas as crianças têm condições econômicas para frequentar esses espaços,

As crianças parecem ter cada vez menos tempo para serem crianças. Na verdade, muitos estabelecimentos comerciais (cadeias de restaurantes, parques de recreação ou áreas de lazer) tentam convencer os pais de que podem fornecer “atividades infantis” para seus filhos. Mas porque as crianças não têm permissão para criar sua própria diversão, para escolher suas próprias brincadeiras no bairro, nos parques e playgrounds próximos ou mesmo em seu próprio quintal?

O motivo principal para esse aumento das atividades organizadas para crianças pode bem representar um aumento paralelo das preocupações dos pais relativas à segurança infantil. Dadas as condições modernas, a preocupação dos pais com o bem-estar dos filhos, mesmo brincando na vizinhança, é compreensível. Esse medo aumentou nos últimos anos em razão dos relatos e descrições de crianças vítimas de abusos físicos e sexuais veiculados pela mídia. (CORSARO, 2011, p. 50-51).

Para algumas crianças, a escola torna-se o único lugar em que podem correr, pular, gritar. Ao construir uma escola, reformá-la ou reorganizá-la, governantes e educadores devem levar esse fator em consideração.

A escola é um *lugar de encontro*, onde se interage com adultos, crianças de mesma idade, mais velhas e mais novas. Os encontros ocorrem tendo o espaço como suporte, de preferência espaços organizados e disponíveis. As famílias brasileiras têm diminuído significativamente de tamanho, assim, a convivência coletiva com outras crianças tem-se

tornado raridade. Por vezes, a creche é dos poucos ambientes onde a criança se relaciona com os seus pares. É a partir do convívio que a criança desenvolve sentimento de solidariedade, compaixão, cooperação, que compreende e aprende a respeitar as diferenças (AGOSTINHO, 2004).

Em contradição aos ambientes coletivos, alguns momentos a criança quer um *lugar pra mim*, ou seja, quer ficar sozinha, não no sentido de isolar-se, de antipatia ou introspecção, mas de privacidade, intimidade, querendo descobrir-se ou descobrir o espaço ou um objeto misterioso. Segundo a autora, é importante que a criança crie um lugar “[...] em que ela tenha segurança, confiança, oportunizando sentido de pertencimento e lhe seja assegurada sua identidade pessoal” (AGOSTINHO, 2004, p. 13).

A autora reitera que, mesmo em prédios escolares padronizados, a criança tem uma plasticidade incrível para transformar o espaço em um lugar íntimo e significativo para o seu desenvolvimento. Acrescenta: “Seja dada ou não a vez para que as crianças participem da organização do espaço, elas o modificam” (AGOSTINHO, 2004, p.14).

A transformação do espaço escolar em lugar beneficia diretamente o desenvolvimento global da criança pequena. A organização do espaço escolar tem aparatos que favorecem essa transformação. Do ponto de vista das crianças, a organização do espaço deve privilegiar as brincadeiras, a liberdade, a individualidade, o encontro, o acolhimento.

No próximo subitem, abordamos o conceito de identidade de lugar e a maneira como as identidades pessoal e social interferem na sua formação, a importância do sentimento de pertencimento nesse processo, realizando reflexões sobre esses temas, no contexto das instituições de Educação Infantil. Para tanto, vamos nos apoiar nos estudos da Psicologia Ambiental.

2.6. Identidade de lugar nas instituições de Educação Infantil

A Psicologia Ambiental estuda as relações entre as pessoas e os ambientes, através de um amplo campo multidisciplinar. Para pesquisadores como Pinheiro (1997), Campos-de-Carvalho e Souza (2008), Cavalcante e Elias (2011), as pessoas e o ambiente influenciam-se constantemente e não devem ser abordados separadamente. Vários dos seus estudos auxiliam na compreensão do valor efetivo da constituição do lugar, na vida dos seres humanos.

O conceito de identidade de lugar, por exemplo, demonstra que, para além de possuir sentimentos topofilicos, o lugar faz parte de nós, da nossa identidade como sujeito. Nessa perspectiva, Mourão e Cavalcante (2011) definem identidade de lugar como

[...] uma subestrutura da identidade pessoal construída a partir da interação do indivíduo com seu entorno físico e social. A construção da identidade de lugar está relacionada à percepção de um conjunto de cognições e ao estabelecimento de vínculos emocionais e de pertencimento relacionados aos entornos significativos para o sujeito. (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011, p. 208).

Para compreender a profundidade desse conceito, primeiramente precisamos conhecer o conceito de identidade pessoal e social, os quais estão intimamente relacionados. Conforme Machado (2003), identidade pessoal se refere ao conceito que o indivíduo tem de si e está muito ligado à identidade de grupo ou identidade social, relativa ao conceito de si a partir do vínculo com uma pessoa ou um grupo social. São processos psicológicos contínuos, que se alteram constantemente nas relações com o outro e com o ambiente. Vale ressaltar que o conceito que fazemos de nós não é plenamente consciente: aquilo que somos e o que desejamos ser se fazem presentes.

A identidade do grupo se constrói pelas semelhanças e divergências não só entre os indivíduos de um grupo, mas também em relação aos grupos de oposição. Ao pertencer a um mesmo grupo, os indivíduos são influenciados por ele e o influenciam, alterando-se constantemente (MACHADO, 2003). Para a autora, é importante que o indivíduo pertença a um grupo:

Pertencer a um grupo representa para o indivíduo uma possibilidade de redução da incerteza subjetiva (Hogg e Terry, 2000), pois o significado emocional implícito na relação entre eles constitui, para o sujeito, um estímulo afetivo, na medida em que ele se sente integrante do grupo. Não só o sentimento de pertencer, mas também a sua autopercepção como membro do grupo são as bases requeridas para a identificação social, propiciando assim uma orientação para a ação, compatível com a sua participação no grupo. (MACHADO, 2003, p. 56).

Sabemos que na primeira infância, idade que as crianças estão matriculadas na Educação Infantil, se desenvolvem importantes aspectos quanto à formação física, cognitiva e da personalidade infantil. Por isso, é papel da escola de Educação Infantil trabalhar a identidade pessoal das crianças pequenas quanto à identidade do grupo ou da turma em que se encontram nas primeiras fases de formação. Para Carvalho e Rubiano (2000, p. 119),

[...] é altamente recomendado que ambientes institucionais ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, sempre que possível participar nas decisões sobre a organização do mesmo. (CARVALHO; RUBIANO, 2000, p. 119).

Como defendem Mourão e Cavalcante (2011), a construção da identidade é um processo complexo, o qual está em constante alteração ao longo da vida do indivíduo e se desenvolve em um espaço sociofísico. Baseadas em Proshansky, Fabian e Kaminoff (1983), as autoras afirmam que a identidade de lugar é formada por cognições relacionadas ao mundo físico que cooperam ou cooperaram para a satisfação de suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Destacam: “A identidade de lugar tem como função principal a criação de um cenário interno que sirva de sustento e proteção à autoidentidade. Este cenário é a base sobre a qual se dão as modificações na identidade advinda das transformações no ambiente” (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011, p. 210). Podemos ratificar que a identidade de lugar é influenciada pela identidade pessoal e social e que a recíproca também é verdadeira.

As autoras asseveram que o sentimento de pertencimento é a base necessária para a existência da identidade de lugar. Por esse ângulo, o ser humano é capaz de se apropriar do espaço, à medida que necessita de um lugar para expressar sua subjetividade (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011).

A apropriação é também estudada pela Psicologia Ambiental e está intimamente associada aos processos de mencionados anteriormente. Com essa compreensão definimos a apropriação como

[...] um processo psicossocial central na interação do sujeito com seu entorno por meio do qual o ser humano se projeta no espaço e o transforma em um prolongamento de sua pessoa, criando um lugar seu. Ao imprimir marcas e alterações visíveis, o sujeito cria aqui no qual dispõe seus pertences e que vai lhe servir de referência, permitindo-lhe orientar-se e preservar sua identidade. (CAVALCANTE; ELIAS, 2011, p. 63).

Historicamente, conforme Cavalcante e Elias (2011), os precursores do conceito de apropriação na Psicologia foram Vygotsky e Leontiev. Na Sociologia, o termo se origina em oposição ao conceito de alienação, proposto por Marx, pelo qual as pessoas não se identificam com os objetos produzidos. Contrariamente, ao apropriar-se, “[a] pessoa se projeta no espaço ao mesmo tempo em que o introjeta” (CAVALCANTE; ELIAS, 2011, p. 63).

A propósito dos estudos pessoa-ambiente, segundo as autoras, desde a III Conferência da International Association for People-Environments Studies (IAPS), realizada em 1976, que teve a apropriação como tema principal, diversos pesquisadores decidiram refletir sobre o conceito. Em 1996, Pol delineou o conceito e, nessa perspectiva, nós o apresentamos.

Para Cavalcante e Elias (2011), dominar um objeto ou espaço significa apropriar-se dele, ainda que não se tenha sua posse legal. A intensidade no processo de apropriação transforma-se do menor grau, o olhar, que torna os objetos ou lugares conhecidos e familiares, para a fotografia, que consoma a apropriação visual, para a decoração, que expressa a subjetividade estética do indivíduo, até o fechamento topológico do espaço, o qual marca a proteção do indivíduo e é o grau mais elevado da apropriação.

Pol (1996) propõe um modelo explicativo com dois componentes estruturais da apropriação que se complementam e se apresentam sequencialmente: *Acción-Transformación* (Ação-Transformação) e *Identificación* (Identificação). O autor aponta:

Así, distinguimos dos componentes principales no excluyentes, según el peso descansa más en las posibilidades transformacionales o en la identificación simbólica, que implican un cierto nivel de subsidiariedad y complejidad a la vez. Se da una cierta secuencialización entre la apropiación por acción-transformación como más primaria, y la apropiación por identificación como más elaborada, pero que a su vez en sus aspectos interactivos deviene uso del espacio, conducta territorial y por tanto acción-transformación. Es pues un proceso cíclico y temporal, cambiante e inestable, aunque paradójicamente en la medida que afecta la identidad, la autoimagen del sujeto (o del colectivo), es resistente al cambio. (POL, 1996, s.p.).

A apropriação por ação/transformação concerne a um componente comportamental que se assemelha ao comportamento de territorialidade, o qual vai da simples demarcação de espaço até as formas mais complexas de transformação de um objeto; o que as diferencia é que o comportamento de territorialidade não considera que o indivíduo seja afetado por esse comportamento, apenas o espaço. O autor destaca que a conduta territorial humana não é meramente instintiva (embora primeiramente o seja), mas é carregada de intencionalidade (POL, 1996).

A apropriação por identificação é relativa a um componente simbólico que “[c]omprende los procesos simbólicos, cognitivos, afectivos e interactivos, tanto evolutivos como estructurales, através de los que un espacio deviene lugar y se produce la identificación del sujeto o grupo social con el entorno” (POL, 1996, s.n.).

Na infância, segundo Pol (1996), a apropriação por ação-transformação prevalece sobre a de identificação, porque existe uma sequencialidade entre elas. Nesse sentido, a criança procura modificar o espaço, adaptando-o segundo as suas necessidades, mesmo que estas não sejam compartilhadas pelas outras pessoas que ocupam o mesmo espaço coletivo. Posteriormente, a identificação do sujeito e da coletividade predomina, com o intuito de conservar o significado criado. A preservação coletiva acontece, porque o espaço ou objeto se

tornou significativo, identificado, uma referência. Nessa perspectiva, o conceito de apropriação se aproxima do de identidade de lugar.

Ao organizar um espaço vazio, projetamos nele os nossos hábitos, valores, nosso modo de vida. A maneira como o espaço está organizado interfere na forma como agimos e como nos constituímos enquanto sujeitos. Nesse sentido, a apropriação está na identificação entre o espaço habitado e o indivíduo, crescendo gradativamente com o passar do tempo. Pol (1996), baseado em Vilela Petit (1976), considera que o ser humano se apropria do espaço e o espaço se apropria dele – é o que ele denomina espaço apropriante.

Contraditoriamente ao processo de apropriação, existe outro processo chamado desapropriação, conforme Pol (1996), fundamentado em Chombart de Lauwe (1976). Esse processo faz com que o sujeito não se sinta pertencente ao espaço, mas como um estranho. De acordo com o autor, tal processo tem-se tornado cada vez mais comum, nos espaços públicos das cidades, pois estes são impessoais, não correspondem aos desejos e expectativas das pessoas. Além disso, o alto número de informações não pode ser controlado e as alterações aceleradas exigem que os cidadãos se reorganizem constantemente.

Ressaltamos que esse processo pode ser prejudicial à saúde humana, dependendo da forma com que o indivíduo enfrenta essa situação. Com isso, é relevante conquistar a identidade de lugar para a manutenção do bem-estar individual, porque o rompimento com o lugar pode suscitar sofrimento e até adoecimento (KUHNE et al., 2010).

Outro conceito que está intimamente relacionado aos apresentados neste texto é o sentimento de pertencimento, relativo ao sentido de posse que um sujeito tem em relação a um território particular e a associação com sua autoimagem e identidade social. Por conseguinte, vincula-se à apropriação em dois sentidos: no sentido de proteção e no sentido de identificação. Vale destacar que o sentido de pertença não deve ser confundido com o de propriedade legal ou jurídica: o indivíduo pode se sentir pertencente a um lugar que não possui (POL, 1996).

Vilela e Archangelo (2013) advogam que, para que a escola se torne verdadeiramente significativa para a criança, é necessário que se produzam três sentimentos profundos no aluno: acolhimento, reconhecimento e pertencimento. Neste trabalho, abordamos apenas o primeiro e o último, pois ambos têm uma relação direta com o afeto pela escola e podem ser favorecidos pela organização do espaço escolar.

O sentimento de acolhimento “[...] é a contrapartida emocional, no aluno, dos cuidados da escola com ele, os quais visam ao seu bem-estar [...]” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p.42). Está ligado à maneira como a criança é recepcionada na

escola, suas primeiras impressões desse ambiente e do que ele tem para oferecer. Porém, vai além: à medida que inclui a forma com que a criança se sente cuidado pela escola, ainda que não esteja consciente, se possui esse sentimento profundo, sente-se seguro para se relacionar e aprender.

Quanto ao prédio escolar, esse sentimento pode ser favorecido por um espaço de recepção bem organizado, com poltronas aconchegantes, facilitando o bem-estar global das pessoas naquele local. Asseveram Ceppi e Zini (2013, p.19): “Um ambiente com bem-estar global é um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, na qual cada habitante faz parte de um grupo ao mesmo tempo em que tem espaços de privacidade para que possa obter uma pausa dos ritmos gerais”.

Ao documentar a importância do espaço, na Educação Infantil, com base nas escolas de Reggio Emilia, Gandini (1999) descreve a entrada de uma das escolas, Escola Diana, com a presença dos direitos infantis, fotografias das equipes de trabalho, com seus respectivos nomes, quadros informativos e, na altura onde as crianças alcançam, a presença de fotografias das crianças e pequenos espelhos, ou seja, um espaço acolhedor/hospitaleiro, o qual, desde a sua entrada, reflete as concepções da escola, conta com a participação ativa das crianças, promove a valorização de seus profissionais e o vínculo com os espaços e membros da comunidade externa.

O sentimento de pertencimento, para Villela e Archangelo (2013),

[...] aprofunda a percepção do aluno, em grande medida inconsciente, de que ele pertence aquele espaço, de que a escola é o seu local natural, de que grande parte de suas oportunidades de crescimento e felicidade está ali. O sentimento de pertencimento torna a escola desejável. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p. 44).

A falta desse sentimento, no âmbito escolar, tem consequências graves, podendo primeiramente gerar evasão escolar (VILLELA; ARCHANGELO, 2013). No caso da criança de Educação Infantil, não são elas que decidem se querem ou não ir à escola, os pais geralmente decidem pela escola mais próxima de casa, principalmente na escola pública. Sendo assim, as crianças, obrigadas a ir a um local a que não se sentem pertencentes, tendem a atos de indisciplina e vandalismo.

Pol (1996) compartilha da ideia de que a falta de apropriação das crianças e professores, no interior da escola, pode gerar descaso com o prédio escolar, enquanto o estímulo desse processo favorece comportamentos ambientais responsáveis e atitudes civilizadas quanto ao patrimônio público.

Nos documentos legais que tratam especificamente da Educação Infantil, não foram encontrados estudos que abordassem o tema educação patrimonial, o qual está intimamente relacionado à questão do espaço escolar, embora alguns documentos solicitem aos professores que ensinem as crianças a guardar e a conservar os brinquedos.

No Ensino Fundamental, a educação patrimonial faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (BRASIL, 1997) e, conforme o documento, o tema deve ser abordado de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Além disso, as licenciaturas de História devem ter uma disciplina específica para trabalhar o tema. Na prática, pouco se trata desse assunto nas escolas. O livro *Patrimônio Cultural: consciência e preservação*, de Pelegrini (2009), aborda os principais conceitos sobre o tema, na intenção de assessorar professores de diversos níveis de educação a discutir o assunto de maneira prazerosa e estimular as crianças e outros leitores a compreender a importância dos patrimônios, de modo a cuidar dos mesmos, pois a depredação das escolas tem sido um problema, nos dias atuais. Em relação à metodologia, a autora propõe que o professor parta da realidade local das crianças, seguindo as etapas: observação, registro, exame, apropriação. Também preconiza uma classificação dos bens culturais da escola, da sua cidade ou região, através da pesquisa participativa por parte das crianças. Para isso, é necessário que o professor esclareça mitos e se aprofunde nos conceitos do tema. Essas ações beneficiam a identidade individual e coletiva dos estudantes, favorecem o sentimento de pertença à comunidade local, a valorização dos bens culturais, a preservação dos bens materiais e o exercício da cidadania, conforme a autora.

Especificamente ligadas à Educação Infantil são poucas as discussões sobre o tema. Estudiosos da Psicologia Ambiental sugerem a personalização do espaço da escola, pois consideram a maneira mais indicada de cuidar do patrimônio escolar.

Para Pol (1996), quando um indivíduo se identifica fortemente com um espaço, tende a personalizá-lo, ou seja, transformá-lo de modo que reflita sua personalidade (real ou desejada). O espaço passa a conter sinais de ocupação ou marcas pessoais. Desse modo, a cultura, os papéis sociais, os estilos e modos de vida, a imagem de si e do seu próprio corpo interferem no modo de apropriação.

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento pode ser favorecido pela organização do espaço, à medida que personalizamos o espaço escolar. Kuhn et al. (2010), baseados em estudiosos da Psicologia Ambiental, enfatizam:

A personalização do espaço é um comportamento territorial que envolve a ação deliberada de modificar as características de um ambiente, para refletir

a identidade de um grupo ou de um indivíduo (Sommer, 1974; Sundstrom, 1986, citados por Wells, Thelen, & Ruark, 2007). Ao projetar características particulares no espaço, o indivíduo define um território, regula as interações sociais e fortalece o sentido de pertencimento a um lugar (Altman, 1975; Brown, 1987, citados por Wells, 2000). (KUHNEN et al., 2010, p. 539).

Tais autores afirmam que a maioria das pesquisas da área da Psicologia Ambiental sobre a personalização do espaço se refere à área do trabalho e de cuidado com a saúde. A ação dos indivíduos de personalizar o espaço auxilia seu bem-estar e contribui para a redução do estresse.

Vale ressaltar que nenhuma das pesquisas apresentadas por Kuhnén et al. (2010) foi feita com crianças. No entanto, acreditamos, como afirma Sarmiento (2007), que as crianças trabalham – e o principal espaço de trabalho da criança é a escola. Com isso, personalizar a escola traz benefícios, inclusive para a saúde das crianças. Kuhnén et al. (2010) asseveram: “Restrições de opções de personalização em ambiente incontroláveis poderiam estar relacionadas, dessa forma, à produção e ao aumento de estresse” (KUHNEN et al., 2010, p. 540).

De acordo com Pol (1996), a escola, mesmo que não tenha ciência, beneficia a apropriação do espaço escolar, associada ao sentimento de pertencimento, através de ações cotidianas, como a personalização do espaço escolar, à proporção que os trabalhos das crianças são expostos nas paredes da sala de aula ou outra parte da escola e através da flexibilidade do mobiliário, adequando-se às necessidades infantis. Nesse contexto, Martins e Gonçalves (2014, p. 623) avaliam: “As crianças se vêem projetadas no espaço quando seus desenhos e trabalhos decoram o ambiente; desta forma eles se identificam e se diferenciam no espaço.”

As marcas pessoais deixadas em um espaço indicam territorialidade e pertencimento. Esses sentimentos funcionam como reguladores do contato social e servem como mecanismo de defesa de identidade pessoal e de grupo (KUHNEN et al., 2010).

Nessa perspectiva, Pol (1996) advoga que a apropriação é utilizada tanto no aspecto psicológico como no pedagógico. Primeiramente, reforça a autoimagem da criança em relação a ela mesma e aos outros, desenvolvendo o sentido de sociedade. Posteriormente, desenvolve a criatividade, diversas habilidades e valores estéticos.

O espaço escolar pode favorecer o sentimento de pertencimento, seja relacionado ao lugar, seja associado ao grupo escolar. À medida que o arranjo espacial, principalmente no interior da sala de aula, disponibiliza para as crianças espaços em que possam ficar sozinhas e

com diferentes agrupamentos, permite que as crianças interajam entre si e com outras turmas, exercitando a construção das identidades pessoais e sociais.

A decoração também pode beneficiar esses processos, uma vez que se produza com as crianças cartazes coletivos e se exponha de maneira com que visualizem o resultado do trabalho do grupo.

Esta seção relatou o conceito de espaço que abordamos, ao longo deste trabalho, a maneira como esse tema aparece nos documentos legais brasileiros e o que diversos estudos têm apontado como espaços adequados para os diferentes agrupamentos: berçário, maternal e pré-escola. Esclarecemos ainda o conceito de lugar e a importância da constituição de sentimentos positivos com respeito à escola, para o desenvolvimento infantil, e como a organização espacial interfere nesse processo. Na seção a seguir, apresentamos nossa concepção de criança. Consideramos a criança ser competente e ativo, acreditamos na sua capacidade de demonstrar o seu ponto de vista, sobre o que é um espaço escolar seguro e agradável. Também relatamos a metodologia da pesquisa, seus percursos e aprendizados.

III METODOLOGIA: PERCURSOS E APRENDIZADOS

Essa seção trata da metodologia da pesquisa. Iniciamos explicitando qual visão de criança e concepção de infância estamos trabalhando neste texto, com base nos preceitos da Sociologia da Infância. Ressaltamos a relevância de realizar pesquisas com crianças, diferentemente de fazer investigações sobre crianças. É digno de menção o nosso cuidado na escolha dos instrumentos de pesquisa, no intuito de escutar com fidedignidade a voz infantil, assim como o nosso esforço em nos tornar parceiras das crianças.

Na sequência são abordados o tipo de pesquisa de acordo com a natureza dos dados, os objetivos almejados, as fontes de informação e os instrumentos e técnicas empregadas para obtenção e análise dos dados. É apresentado o universo da investigação, com o detalhamento a respeito dos sujeitos e da instituição onde se realizou a pesquisa de campo.

A escola foi a principal fonte de informação, tendo, como sujeitos da pesquisa: dezoito crianças de uma turma de pré-escola II, a professora, a orientadora pedagógica e a diretora da escola.¹⁰ A instituição é uma escola pública municipal, localizada em Presidente Prudente (SP).

Na busca de investigar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização do espaço e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo e, como procedimento, o estudo de caso.

Retomamos os objetivos específicos da pesquisa e esclarecemos as escolhas metodológicas efetivadas para alcançá-los. Para isso, os objetivos definidos foram:

- Realizar reflexões sobre os conceitos de espaço, ambiente e lugar, considerando a relevância do espaço como elemento curricular e a possibilidade de transformação do espaço em lugar, no contexto educacional para crianças pequenas;
- Discutir a importância da realização de pesquisas com crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância;
- Identificar qual a concepção das crianças sobre o espaço atual da instituição, dando voz às crianças, na pesquisa;

¹⁰ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, através do CAAE 36699714.0.0000.5402.

- Compreender como os profissionais da educação concebem a organização do espaço e se o utilizam com intencionalidade educativa, com ações direcionadas ao desenvolvimento integral da criança;
- Identificar e avaliar situações em que a organização do espaço favorece ou dificulta o acolhimento da criança, a construção da noção de identidade e pertencimento.

Para Lüdke e André (1986), os objetivos e a natureza da investigação determinam as técnicas que melhor validam a pesquisa. Assim sendo, adotamos como instrumentos, para a recolha dos dados: observação, entrevista semiestruturada, *wish poem* (poema dos desejos) e seleção visual. Os instrumentos empregados para a recolha de dados serão oportunamente pormenorizados, nesta seção.

Na busca de confirmar a relevância da pesquisa e de tomar conhecimento do que já foi escrito sobre o tema, tornou-se necessário fazer uma revisão bibliográfica, que também é apresentada nesta seção.

3.1 A criança como ser competente e ativo na pesquisa

Nos dicionários de língua portuguesa, criança é definida como aquele menino ou menina que se encontra no período da infância. A infância, por sua vez, é conceituada como o período do nascimento até a adolescência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) compartilha dessa ideia, ao afirmar, no seu segundo artigo: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]” (BRASIL, 1990, p. 1).

No senso comum, observamos uma tendência em pensar que a criança é um ser com determinada faixa etária, dependente financeiramente, que tem como atividade principal frequentar a escola e faz parte de uma família, a qual possui sua guarda e provê sua alimentação e proteção. Porém, basta olhar as crianças pedindo esmolas em semáforos, as crianças em instituição de guarda e os pequenos “artistas/trabalhadores” para observar que essa definição não se mantém, não pode ser generalizada, pois não se aplica a todas as crianças.

Para Heywood (2004, p. 21), “[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade.” Isso significa que não existe uma única concepção de infância, mas sim infâncias, que se desenvolvem em diferentes contextos históricos, sociais, culturais e econômicos.

Esse pressuposto é adotado por estudiosos da Sociologia da Infância e é utilizado ao longo deste trabalho. De acordo com Sarmiento (2007, p. 10), “[a] infância é uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo.”. Em outras palavras, as crianças fazem parte de uma categoria social distinta, com características biológicas e psicológicas diferenciadas dos adultos, dos adolescentes e dos idosos. Elas estão inseridas em um tempo histórico, com particularidades culturais, sociais e econômicas, apesar de não serem sujeitos passivos: influenciam e são influenciadas por esse contexto.

Essa concepção se distingue das outras, visto que considera a criança um ser competente, capaz de transformar o contexto em que vive, um ator social, um produtor de cultura. Na acepção de Borba (2007, p. 35),

[...] a sociologia da infância propõe uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A infância também não é uma idade de transição, embora não se neguem as especificidades da sua faixa etária. Conforme Delgado e Muller (2005), os adultos, assim como as crianças, são seres que estão constantemente em formação, nunca se encontram totalmente acabados e independentes, de sorte que é preciso romper com a visão da criança como um ser incompleto.

A criança difere do adulto, mas não é inferior a ele, nem mesmo incompleta ou imperfeita, como se acreditou por muito tempo. Para Carvalho e Muller (2010), os termos *diferença* e *desigualdade* não são sinônimos; enquanto o primeiro designa a singularidade do sujeito, o segundo se utiliza da diferença para estabelecer uma relação de poder, obediência. Nessa perspectiva, as diferenças entre adultos e crianças são notáveis e inegáveis, contudo, a desigualdade entre os mesmos é inaceitável.

As crianças estão situadas em um contexto histórico-cultural, ou seja, são influenciadas pelo local onde vivem, pelas pessoas com quem convivem, pela cultura e pela época presente. Todavia, esse contexto não as define, porque elas têm o poder de influenciá-lo e de alterá-lo. De acordo com Corsaro (2009, p. 31), “[...] crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas dos quais são membros.”. As crianças “[...] não imitam simplesmente modelos adultos [...], mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender seus próprios interesses.” (CORSARO, 2009, p. 34).

Para o historiador francês Áries (1981), o sentimento de infância foi construído historicamente pela modernidade, não é natural, tornou-se evidente a partir do Iluminismo e foi propiciado pelas transformações socioeconômicas da época: sociedade rural para sociedade urbana, meio de produção agrícola para industrial, mudança na estrutura familiar, institucionalização do ensino, etc. Segundo esse autor, na Idade Média, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, não constituíam uma categoria social distinta, participavam desde muito cedo de todas as atividades adultas, como trabalho, jogos e relações sexuais.

Diversos historiadores criticaram essa tese, tanto em questões teóricas quanto metodológicas. Para Heywood (2004), é exagerado apontar que não havia um sentimento de infância na Idade Média e que houve uma descoberta na modernidade, bem como é excessivo assegurar que, na contemporaneidade, houve o desaparecimento da infância. Conforme o autor, o conceito de infância sempre existiu, em todas as sociedades e, provavelmente, sempre vai existir, porém “[...] elas terão ideias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, a qualidade que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculadas às suas diferenças” (HEYWOOD, 2004, p. 22).

Uma das críticas ao estudo de Áries, destacado por Sarmiento (2007), é o fato de em seu trabalho ter desconsiderado que sua metodologia privilegiou o estudo das classes mais altas da sociedade, o que inviabiliza a generalização feita por ele.

Mesmo com as críticas, é inegável a importância dessa teoria, ao longo da história ocidental, haja vista que, no senso comum, as pessoas tomam a constituição da infância como algo natural e universal. Como assinala Sarmiento (2007, p.3), “[...] de alguma maneira, não apenas a História da infância mas os estudos sobre a infância, em geral, têm sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa.”

Sarmiento (2007) apresenta uma síntese da idealização da imagem da criança, ao longo da história ocidental. O autor selecionou cinco imagens a partir da ênfase que tiveram, no decorrer da história, as quais não são exclusivamente da área da Sociologia. As imagens da criança pré-sociológica são: a criança má, fruto do pecado original, que precisa ser domesticada; a criança inocente, boa por natureza e corrompida pela sociedade, teve como principal teórico Rousseau; a criança imanente, também conhecida pela metáfora da tábula rasa ou papel em branco, que pode ser moldada, teve como principal filósofo Locke; a criança naturalmente desenvolvida, que passa por estágios universais do desenvolvimento humano, sobretudo presente nos estudos de Piaget; por fim, a criança inconsciente, cujo desenvolvimento do comportamento humano está vinculado aos conflitos conscientes e

inconscientes pelos quais passamos na infância. Notamos que algumas dessas imagens coexistem, na atualidade.

Em todas as imagens, percebemos uma concepção negativa de infância e ressaltamos a incompletude da criança, por ser estudada a partir do que ela pode “vir a ser” não a partir da sua capacidade no momento presente. Sarmiento (2007, p. 10) enfatiza as capacidades das crianças:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

Ao estudar a Sociologia da Infância, Corsaro (2011, p. 18) assinala: “As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização.” Para esse autor, do ponto de vista sociológico, a criança é concebida como um ser separado da sociedade, o qual precisa ser guiado para se adaptar e internalizar as regras da sociedade, de maneira que se torne um ser útil e funcional.

Com isso, o autor sugere a construção de uma nova sociologia da infância, que leve em conta a participação coletiva das crianças na sociedade, de maneira que se consiga enxergá-las interferindo na sociedade e sendo influenciada por ela.

Corsaro (2011) propõe a noção de reprodução interpretativa, relativa a uma mudança total na maneira de conceber a infância:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil da sociedade. Na verdade, [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Essa noção concebe dois elementos essenciais a linguagem, meio pelo qual nos comunicamos, e a participação nas rotinas culturais, que traz a segurança aos atores sociais e a certeza de pertencer a um grupo. Por meio desses dois elementos, as crianças participam de duas culturas, a dos adultos e a das crianças, integrando-as.

Em nome da segurança infantil, observamos a diminuição do tempo e do espaço para a criança brincar livremente e interagir, especialmente entre as crianças da classe média, cujos responsáveis geralmente trabalham e inserem as crianças em longas jornadas de cursos extras.

Para Corsaro (2011), mesmo com a excessiva institucionalização da infância, iniciada na modernidade e aprofundada na contemporaneidade, as crianças permanecem com suas especificidades e produzem ajustes secundários¹¹, ou seja, as crianças se adaptam, de maneira que sintam que retomaram o controle da situação.

Em outras palavras, Delgado e Muller (2008, p. 289) asseveram que as crianças “[...] são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e de criar entre elas verdadeiros sistemas culturais e de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender.”

No mesmo sentido da capacidade infantil, porém em situações completamente diferentes, Sarmento (2003) advoga que as crianças expostas à devastadora desigualdade social, guerra, escravidão, prostituição, fome, encontram meios de se manter crianças, pela imaginação, criando um mundo paralelo, onde possam suportar a dor da triste realidade.

A Sociologia da Infância vem contradizer as teorias da negatividade infantil, trazendo uma nova concepção de criança, uma visão positiva, destacando que a criança é ativa e produz cultura, através da sua especificidade geracional e etária.

Considera-se a infância como uma categoria ontologicamente distinta das outras etapas do percurso social dos agentes, afastando definitivamente uma imagem das crianças como desprovidas de qualquer valor próprio que não fosse o de meros objectos de socialização. Esta postura permite caracterizar não apenas a infância mas também a sociedade onde esta se encontra inserida como construções mutuamente interdependentes. (SARAMAGO, 2001, p. 90).

Concluimos que “[...] a infância é tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, [...] embora a criança seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 41-42). Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de se aprofundar nos estudos

¹¹ Esse termo é baseado em Goffman (2008).

sobre as crianças, todavia, agora com a participação infantil, afinal, ninguém conhece melhor suas necessidades e preocupações que elas mesmas.

3.2 Pesquisa com crianças

O conceito de criança que compartilhamos é o apresentado pela Sociologia da Infância. A Sociologia da Infância é um campo da Ciência Social relativamente novo, o qual surgiu da necessidade de estudos que contemplassem a criança como foco específico da pesquisa. Conforme Muller e Carvalho (2009), as crianças não se encontravam no centro das pesquisas, estavam incorporadas aos estudos da sociologia da família e da educação, isto é, incorporadas a uma instituição.

Quinteiro (2002), esclarece que, em 1990, os sociólogos da infância se reúnem pela primeira vez, no Congresso Mundial de Sociologia, e é a partir desse acontecimento que a produção estrangeira se desenvolve. Nesse movimento, destacam-se os artigos de Sirota (2001) e Montandon (2001), que sistematizaram as produções no campo da sociologia da infância em francês e em inglês. Quinteiro (2002) conclui que as pesquisas francesas contribuíram para a visão da criança como ator social.

Desde o início, a Sociologia da Infância se contrapõe à concepção de criança como uma “tábula rasa”, conforme Quinteiro (2002, p. 139):

É interessante observar que os primeiros elementos da Sociologia da Infância, tanto na língua inglesa quanto francesa, vão surgir em oposição a concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições e agentes sociais.

Na compreensão da autora, as discussões brasileiras sobre as crianças centraram-se por um longo tempo na assistência social e jurídica, ou seja, na melhor forma de proteger e conter o *menor*, prejudicando assim o desenvolvimento da pesquisa de caráter sociológico. Embora ainda haja muito que se desenvolver em termos desse tipo de pesquisa, nota-se em algumas publicações a emergência de uma Sociologia da Infância, no nosso país.

Desde o estabelecimento da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, a criança é considerada um cidadão de direitos. Esses direitos podem ser reunidos em três grandes grupos, conhecidos como os três Ps: provisão, proteção e participação. Na disciplina “Perspectivas de práticas e pesquisas em educação, a partir da interlocução com a Sociologia da Infância”, ministrada por Manuel Jacinto Sarmiento, em novembro de 2013, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), o professor enfatizou que, vinte e seis anos depois,

os direitos de provisão e proteção não são contemplados da mesma maneira para todas as crianças, enquanto os direitos de participação são, de modo geral, negados à maioria das crianças. Para Sarmiento (2007), a criança é invisível histórica, cívica e cientificamente, quer dizer, não foi ouvida ao longo da história ocidental, nem no âmbito das políticas, nem das pesquisas científicas.

Vale ressaltar que, de acordo com Alderson (2005), exceto os Estados Unidos e a Somália, todos os governos presentes assinaram a Convenção, comprometendo-se com a divulgação em larga escala de seus preceitos, além da adequação de suas leis a eles.

É possível perceber que, após essa Convenção, houve um *boom* nas pesquisas sobre crianças, particularmente naquelas que abordam as crianças como objeto de conhecimento. Na visão de Campos (2008), as crianças fazem parte da pesquisa há muito tempo, sobretudo na área da educação, na condição de aluno, e na área da saúde, em relação às suas condições físicas. Em virtude disso, a autora pontua que o que é novo é uma tendência em que a criança se torne parte da investigação científica.

Souza e Castro (2008) diferenciam a pesquisa sobre crianças da pesquisa com crianças:

Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca permanente e mais profunda compreensão da experiência humana. (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 83).

Se há mais de duas décadas foram internacionalmente instituídos os direitos de participação das crianças, por que, na prática, esses ainda não se concretizaram? Quanto às pesquisas científicas, é possível verificar que há resistência por parte da academia de acreditar na capacidade das crianças, de entender as várias linguagens das crianças e de pensar métodos que facilitem estudá-las e assuntos do interesse delas.

De acordo com Lee (2010), a resistência da participação infantil está no fato de que de os adultos se julgam capazes de observar e suprir as necessidades infantis. Porém, com a ampla divulgação midiática, podemos constatar facilmente que os “maiores” e suas instituições nem sempre procuram defender os interesses infantis. Outro fato é que os desejos e interesses adultos e infantis também não coincidem.

Vários autores ligados à Sociologia da Infância, como Saramago (2001), Alderson (2005), Faria, Demartini e Prado (2005), Sarmiento (2007), Corsaro (2009, 2011), Martins Filho e Barbosa (2010), Muller (2010), Azevedo e Betti (2014), se posicionam a favor da

participação ativa das crianças em pesquisas. Os autores sinalizam para que sejam feitas, além de pesquisas sobre as crianças, pesquisas sobre a forma como se desenvolvem, pensam, comem, falam, se alfabetizam. A Sociologia da Infância adverte para que sejam realizadas pesquisas com as crianças, em que elas tenham papéis ativos e que transmitam opinião.

Para Campos (2008), embora a reivindicação da atenção às crianças e a participação ativa das mesmas, no interior das pesquisas científicas, não tenham partido delas, mas de um grupo de adultos ligados à Sociologia da Infância, não se pode negar a importância dessa mudança. Sob essa ótica, a pesquisa com crianças tem como principal objetivo dar voz a elas, contudo, para isso, torna-se necessário criar possibilidades de captar e compreender essa voz.

Segundo Lee (2010), ao convivermos com crianças, notamos que elas detêm a voz, ora até em abundância. Essa perspectiva não anula o desejo de dar voz a elas, mas ressalta o que precisa ser revisado, as diferentes “práticas de voz” infantil. O autor difere duas práticas de expressão infantis que podem ser denominadas como formais e informais. A primeira remete às interações informais, cotidianas, que, embora pareçam simples, não são, porém, é permitida a interrupção, a reformulação e o auxílio de outro. A segunda se refere às expressões em instituições formais, nas quais a criança deve falar sozinha; nessas situações, as crianças podem não parecer habilidosas e ser consideradas incapazes, por exemplo, na participação das crianças em tribunais. A partir desses pressupostos, a intenção do autor não é apresentar uma solução para essa situação ambígua, mas reafirmar a necessidade de que, principalmente na investigação científica, o pesquisador esteja sensível à escuta da criança, à compreensão das suas práticas de vozes, dentro de um contexto mais amplo.

Alderson (2005) enfatiza: “A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa” (ALDERSON, 2005, p.423). Conforme esse autor, existem três maneiras de as crianças serem pesquisadoras: a primeira concerne aos projetos cotidianos da escola, a segunda são projetos criados e conduzidos por adultos, e a terceira é a pesquisa instituída e gerida por crianças e/ou adolescentes. A nossa pesquisa se refere à segunda maneira.

Delgado e Muller (2005) constataram que, dentre as principais dificuldades das pesquisas com crianças, estão: primeiro, a lógica adultocêntrica, que requer do pesquisador um olhar aberto e uma escuta sensível para compreender uma cultura tão diferente da sua; segundo, a entrada no campo, a forma como o pesquisador se insere no meio das crianças, de maneira que o aceitem e não se torne um estranho, um intruso, e sim um membro “grande” do grupo; terceiro, a questão ética, o equilíbrio necessário nas relações de poder, consistindo

então em respeitar o desejo da criança de participar ou não da pesquisa e de seus instrumentos, além de negociar a divulgação e a análise dos dados, se possível.

Martins Filho e Barbosa (2010) pensam, entre os grandes desafios das pesquisas com criança, na adequação de procedimentos metodológicos capazes de auxiliar na recolha e interpretação de dados, de fora que prevaleça a concepção infantil.

Saramago (2001) também enfatiza que são necessárias mudanças em relação às metodologias tradicionais:

As metodologias empíricas aplicadas no contexto da sociologia da infância têm vindo a caracterizar-se pela necessidade de adequações e reajustamentos sucessivos das técnicas de pesquisa de terreno tradicionalmente utilizadas pela sociologia de um modo geral. (SARAMAGO, 2001, p. 13).

Ao estudar as pesquisas brasileiras feitas com crianças, Martins Filho e Barbosa (2010) constataram que as metodologias qualitativas e de cunho interpretativo tendem a ser privilegiadas, e que a maioria dos trabalhos se constitui em estudos de caso com enfoques multidisciplinar e interdisciplinar. A abordagem mais ancorada é a Sociologia da Infância e o contexto mais pesquisado são as creches, pré-escolas e outras instituições escolares. Quanto aos procedimentos, revelam que as investigações adotam vários procedimentos, de modo a possibilitar o cruzamento dos dados, com a finalidade de compreender profundamente o fenômeno estudado. Para esses autores, entre os procedimentos metodológicos mais frequentes, estão registro etnográfico, registro fotográfico, filmagens em vídeo, desenhos e observação participante.

Acerca do uso da entrevista com crianças, alguns dos estudiosos discordam, pois a consideram como inadequada (ROCHA, 2008). Outros evidenciam sua possibilidade de aplicação, diante de algumas adaptações. Saramago (2001) afirma que é possível fazer entrevistas com crianças, denominadas entrevistas-conversas. Ferreira e Souza (2008), Leite (2008), Azevedo e Betti (2014) confirmam que as crianças são capazes de se expressar por entrevista.

A fotografia é usada em duas diferentes perspectivas; a primeira se refere aos instrumentos que visam a captar as imagens e analisá-las profundamente, com base na ótica do adulto, muito utilizadas em estudos sobre os comportamentos infantis e em observações dos espaços; nesse mesmo sentido, também são empregadas gravações audiovisuais. A segunda perspectiva concerne ao uso da fotografia, a partir da ótica da criança, ou seja, é ela quem capta as imagens e justifica, através do discurso oral, a exemplo da mencionada em Cassimiro (2012).

Os jogos e as brincadeiras são outros meios privilegiados para se interagir com crianças e interpretá-las, encontradas sobretudo em pesquisas do meio educacional (AZEVEDO; BETTI, 2014). As visitas guiadas pelas crianças (PANISSET, 2008), a contação de histórias (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008), o uso das estórias com base em fotografias ou desenhos-histórias (MARTINS; CRUZ, 2008), as conversas informais (FRANCISCO; ROCHA, 2008), a bricolagem (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008) e as histórias a ser completadas são relevantes instrumentos para as pesquisas, na área da Educação Infantil (CRUZ, 2008).

Ao utilizar a última técnica mencionada, Cruz (2008, p. 303) comprova que percebeu “[...] bastante coerência, nas falas das crianças, em relação aos vários temas tratados, evidenciando a competência delas para opinar sobre diferentes aspectos da sua realidade.”

Observamos ainda o uso constante da triangulação dos dados em pesquisas com crianças. Os pesquisadores geralmente elegem um instrumento como norteador, por exemplo, a observação participante ou as entrevistas-conversas, mas cruzam com dados recolhidos em desenhos, fotográficas, filmagens, bricolagens, vídeos, jogos etc.

Nessa direção, procuramos deixar bem claro que não existem métodos mais ou menos corretos. O que pode existir é posicionamento mais ou menos ativo, mais ou menos intenso da parte do pesquisador, visando ou não correlacionar a expressão de sua pesquisa com a expressão ativo-humana das próprias crianças. (CARVALHO; MULLER, 2010, p. 81).

Vale ressaltar que todos os autores apresentados neste texto compreendem que o estudo realizado no contexto da criança legitima os resultados. Sendo elas seres históricos e culturais, não devem de modo algum ser estudadas ou interpretadas isoladamente.

As escolas têm sido o espaço principal de pesquisas, haja vista que é, depois da família, a principal instituição de convívio coletivo infantil, além de conter um número elevado de crianças, agrupadas por faixa etária. Assevera Saramago: “A escola pode ser eleita como um lugar privilegiado para observação do grupo de crianças, já que se constitui como um importante contexto de interação para este grupo, assim como um agente de socialização muito significativo para a infância” (2001, p.10).

O respeito mútuo entre o pesquisador e a criança é imprescindível, incluindo a escuta atenciosa e a não infantilização. Segundo Alderson (2005, p. 423), “[...] um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisa com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso produzir provas que apenas reforçam as ideias sobre sua

incompetência.”. Além da questão da infantilização, existem outros pontos que merecem ser discutidos quanto às questões éticas das pesquisas com crianças.

A pesquisa com crianças no Brasil é recente, de sorte que as questões éticas não estão completamente definidas. Francisco e Rocha (2008) defendem que se faz necessário definir princípios éticos com respeito à pesquisa com crianças, no nosso país, todavia, enquanto essa definição não acontece, o pesquisador deve estar sensível, de maneira que evite expor a criança a qualquer situação de constrangimento.

Para Kramer (2002), o importante é que essas questões sejam constantemente discutidas, a partir das experiências das pesquisas realizadas, no intuito de compreendermos até que ponto se está atingindo o objetivo de tratar as crianças como sujeitos da pesquisa. No sentido da dúvida e não da certeza, apresentamos alguns temas éticos que versam sobre a pesquisa com criança.

Quanto ao consentimento ou autorização, a maioria dos estudiosos de pesquisas com crianças afirmam que a criança deve ser consultada sobre o desejo de participar da investigação, além dos seus responsáveis legais. Para Carvalho e Muller (2010), a criança deve ter a liberdade de escolha na decisão de participar ou não da pesquisa.

Campos (2008) se contrapõe a essa perspectiva, uma vez que o assunto pesquisado pode envolver uma situação que ocasione estresse à criança; neste caso, a mesma não deve ser questionada, porém, antes de se iniciar a investigação, faz-se necessário esclarecer aos responsáveis legais os objetivos do estudo e solicitar a autorização, mesmo procedimento que deve ser feito em relação à instituição em que a criança está inserida.

No que concerne ao nível de participação das crianças nas pesquisas, Carvalho e Muller (2010) apontam que as crianças devem participar de todas as etapas da pesquisa, por exemplo, para eles, é um direito da criança receber a devolução dos dados produzidos por elas. Nesse mesmo sentido, Rocha (2008) defende a possibilidade de que as crianças possam revisar os dados colhidos, de maneira que identifiquem se realmente a ideia exposta era a que se pretendia apresentar.

Para Kramer (2002), essa é uma questão complexa, a qual pode demandar diferentes alternativas de soluções. A autora sustenta que é preciso tomar cuidado para que essa devolutiva não coloque em risco a integridade das crianças pesquisadas, em situações comprovadas de violência física ou psicológica. Um exemplo trazido pela autora é o vivenciado por Salgado (1998), que, ao evidenciar que as crianças sofriam maus tratos no internato, decidiu por não incluir detalhes no seu texto final e, após a defesa e divulgação, incluiu as informações nas denúncias ao Conselho Tutelar.

Nessa perspectiva, Campos (2008) assevera que, em casos de abuso ou discriminação, além do esclarecimento e autorização dos responsáveis, os pesquisadores precisam tomar cuidado, ao expor as informações colhidas, de forma a evitar questões que provoquem constrangimento e a conhecer a cultura local.

A respeito da pesquisa com crianças da Educação Infantil, ou seja, menores de seis anos de idade, Campos (2008, p. 37) pontua que “[...] a categoria mais aplicável é a de respondentes (informants).” Essa autora apresenta seis fatores que o pesquisador precisa levar em conta, ao decidir utilizar a pesquisa com crianças: a idade, o gênero, o tempo, a escuta aos adultos próximos a elas, o nível de desenvolvimento da linguagem, quais crianças são mais ouvidas dentro de um grupo.

Quanto a procedimentos que empregam linguagem oral, investigações têm indicado um déficit desse trabalho no interior das creches; nesse sentido, pode ser necessário fazer um trabalho antes com as crianças, de modo que as estimulem e se crie a possibilidade de compreendê-las (CAMPOS, 2008).

No que concerne ao tempo, Rocha (2008) assevera que as pesquisas com crianças, em geral, exigem um maior tempo de permanência em campo. Carvalho e Muller (2010) compartilham dessa ideia.

No que diz respeito ao local, existem posições contraditórias: embora Saramago (2001) tenha apontado a escola como um local de destaque para a realização de pesquisas com crianças, Leite (2008) compreende que os locais são carregados de valores e estes podem interferir nas respostas infantis. Assim, propõe que os dados sejam recolhidos fora do espaço que envolve a pesquisa, por exemplo, a escola. Para Campos (2008), as pesquisas estrangeiras têm apontado para o benefício em estudar a criança em diferentes contextos – casa, escola, parque etc.

Sobre os dois últimos aspectos mencionados, tempo e espaço, precisamos levar em consideração a maneira como a pesquisa científica educacional tem sido feita, no Brasil, em nível de pós-graduação, na modalidade *stricto sensu*, mestrado e doutorado. Além do afunilamento do tempo, a exigência da quantidade de produção tem comprometido a qualidade do trabalho.

No que se refere ao uso dos nomes na identificação das crianças, Kramer (2002) apresenta alguns questionamentos e ressalta que a melhor solução vai do bom senso do pesquisador. A autora recusa a ideia de usar números e iniciais do nome, pois afirma que essas ações negam à criança a condição de sujeito da pesquisa, anulando sua identidade. O primeiro exemplo apresentado foi o utilizado por Algebaile (1995), no qual a autora usou o

nome verdadeiro das crianças, haja vista que o nome da instituição pesquisada não foi revelado, identificado apenas como uma escola pública do Rio de Janeiro. No segundo exemplo, Leite (1995) permite que as crianças escolham seus nomes fictícios. No último exemplo, Sá Earp (1996) percebe que os nomes fictícios escolhidos pelas crianças ainda oferecem margem para que sejam identificadas; no intuito de protegê-las, a autora utiliza então as três primeiras letras do nome escolhido. Em nossa pesquisa, optamos pelo modelo utilizado por Leite (1995).

No tocante ao uso das fotografias nas pesquisas com crianças, Kramer (2002) ressalta a potencialidade do instrumento, entretanto, questiona se é o suficiente possuir a autorização do adulto para registrar e divulgar tais fotografias. Em caso positivo, a autora indaga, se a criança é o sujeito dessa pesquisa? Uma alternativa apresentada por ela é a solicitação de que as crianças tirem as fotografias, assim como na pesquisa de Delgado e Muller (2008), citada anteriormente neste trabalho. Sobre esse assunto, Kramer (2002) questiona o uso exagerado das imagens e aconselha o uso cauteloso das fotografias: se alteramos os nomes em favor da proteção das crianças, não seria prudente repensar a exposição infantil?

Nas relações estabelecidas entre o pesquisador e as crianças, Carvalho e Muller (2010) alegam que o pesquisador precisa estar atento e sensível para conseguir negociar com as crianças, sem abrir mão da espontaneidade das mesmas. Os autores ainda atentam para que o pesquisador evite projetar suas expectativas nas respostas infantis, prejudicando os resultados finais. Ressaltam que nem sempre é fácil para as crianças se expressarem, se considerarmos a história de opressão de suas vozes. Entendem que os laços de confiança são necessários, mas seu estabelecimento demanda tempo. Por fim, não se pode perder de vista a criança como sujeito-histórico-social, localizada em um tempo e espaço específico que precisa ser levado em conta.

Ao tratar das relações de poder, implícitas nas relações entre adultos e crianças, Leite (2008), baseada em Ferreira (2005), ratifica que não basta fazer pesquisa com crianças para que as crianças sejam realmente sujeitas da pesquisa: é preciso concebê-las como atores sociais. Para Leite (2008), a própria desproporção física agrava essa relação desigual. Nesse mesmo sentido, o primeiro princípio apontado por Carvalho e Muller (2010) é a postura do pesquisador, indicando fazer contato na mesma altura dos olhos, adequar a linguagem nos questionamentos e respeitar o tempo de resposta infantil.

No que tange à apresentação, Leite (2008) assevera que a maneira de se apresentar às crianças pode agravar ou diminuir as tensões de poder. Carvalho e Muller (2010) compartilham dessa ideia, ao assinalarem que o primeiro passo na entrada no campo é a

apresentação às crianças e os esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa. O pesquisador pode, ainda que não esteja consciente, manter a postura de parceiro das crianças, como aluno de mestrado com uma tarefa a cumprir ou como um segundo professor, numa pesquisa feita na escola, por exemplo (LEITE, 2008).

Portanto, é a partir de uma visão de criança competente e na intenção de compreender como elas concebem o espaço educacional que esta pesquisa se insere e se beneficia da metodologia de pesquisa com crianças, respeitando-as como sujeitos da investigação e adaptando os instrumentos de recolha de dados, para melhor compreendê-las.

3.3 Levantamento e revisão bibliográfica

A fim de compreender e discutir sobre a importância do espaço como parte do currículo escolar, principalmente para crianças pequenas de zero a cinco anos, foram lidos os seguintes autores: Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Zabalza (1998), Rossetti-Ferreira et al. (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Carvalho e Rubiano (2000), Kishimoto (2000), Barbosa e Horn (2001, 2008), Elali (2003), Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), Horn (2004), Jaume (2004), Barbosa (2006), Cadorna (2007), Campos-de-Carvalho e Souza (2008), Kramer (2009), Blanc e Lesann (2012), Oliveira et al. (2012), Camões, Toledo e Rocarati (2013) e Ceppi e Zini (2013).

Para definir com propriedade os conceitos de “espaço” e “ambiente”, fundamentamos os nossos estudos em Forneiro (1998). Com relação ao conceito de “lugar”, estudamos as obras de Tuan (2012, 2013).

Quanto a compreender o que indica a legislação atual brasileira sobre Educação Infantil e a qualidade de seus espaços escolares, foram analisados os seguintes documentos: *Lei de Diretrizes e Bases* (1996), *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação* (2006), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1 e 2* (2006), *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a), *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil - Encarte 1* (2006b), *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2009), *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009).

Para definir a metodologia e instrumentos adequados ao problema inicial do trabalho, foram lidos: Lüdke (1983), Lüdke e André (1986), André (1984, 2001, 2008), Manzini (1990, 2003), Chizzotti (2001, 2003), Duarte (2004), Gobbi (2005, 2012), Kramer e Guimarães

(2007), Severino (2007), Fazenda (2010), Lopes e Jobim (2012) e Martins e Gonçalves (2014). Para compreender o método APO e seus instrumentos, foram lidos Souza (2003), Blower (2008), Rheingantz et al. (2009), Fonseca (2013).

O levantamento bibliográfico foi feito com base no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Optou-se por essa fonte de dados, pela relevância e credibilidade da CAPES nas pesquisas, no Brasil.

Ao averiguar o site <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, notamos que continha apenas teses e dissertações do período de 2011 e 2012. Solicitamos então, no dia 28 de agosto de 2014, através do *e-mail* <bancodeteses@capes.gov.br>, acesso à lista de teses e dissertações do período de 2003 a 2013. No mesmo dia, responderam ao *e-mail*, pedindo que enviássemos os critérios de busca que encaminhariam à Equipe de TI¹². Requeremos a busca nas áreas de Educação, Geografia e Arquitetura e Urbanismo, considerando as palavras-chave: espaço, ambiente, lugar, arquitetura escolar, relacionados à Educação Infantil. A equipe de TI da CAPES selecionou e encaminhou os dados dos trabalhos, por meio de uma planilha do Excel. A planilha foi enviada no dia 08 de setembro de 2014, contendo oito mil, trezentas e duas pesquisas. Provavelmente, o alto número de pesquisas foi obtido pela falta de vínculo entre as palavras-chave. Presumivelmente, as palavras foram pesquisadas separadamente, podendo constar em qualquer campo, por exemplo, título, palavra-chave ou até resumo. Esse fato gerou um alto índice de pesquisas que não tinham relação nenhuma com nossa investigação.

Com as ferramentas do próprio Excel, fizemos uma primeira busca com as palavras-chave no título e nas palavras-chave. Tivemos a necessidade de acrescentar outras palavras-chave ligadas aos conceitos: espaço escolar, espaço educacional, ambiente escolar, Avaliação de Pós-Ocupação (APO), ambiente educacional, Educação Infantil pré-escolar, pré-escola, topofilia, arquitetura escolar, organização do espaço, organização do espaço escolar, organização do espaço educacional.

A partir do resultado, realizamos uma segunda busca, eliminando os trabalhos que não apresentavam os conceitos de espaço, ambiente e lugar, segundo Forneiro (1998) e Tuan (2012; 2013). Também foram excluídas as pesquisas que tiveram como foco espaços diferentes das escolas de Educação Infantil. Nesse momento, foram lidos todos os resumos e foram recusadas as pesquisas que não correspondiam ao nível da Educação Infantil pré-escolar.

¹² Nomenclatura utilizada por parte dos responsáveis da CAPES por *e-mail*, provavelmente remetendo à Técnica de Informática.

Por fim, foram encontradas quatro teses e quinze dissertações, totalizando dezenove trabalhos, sendo três da área da Arquitetura e Urbanismo e dezesseis da área da Educação. Não foi encontrado nenhum trabalho da área da Geografia. Foram lidas, na íntegra, as que estavam disponíveis na internet.

Em relação ao ano de publicação, não há nenhuma predominância de período, nenhum aumento ou queda significativa. Quanto aos temas predominantes, há uma regularidade entre as áreas do conhecimento. Na área da Educação, o foco foi na concepção dos profissionais da educação; na área de Arquitetura e Urbanismo, o predomínio foi na análise dos prédios escolares e na constituição de projetos.

O resultado significativo para a pesquisa foi que em apenas uma dissertação foi abordada a visão das crianças; em todas as outras, foi o olhar do adulto que predominou. Esse resultado impulsionou ainda mais o nosso desejo de dar voz às crianças.

Na dissertação intitulada *As unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: Investigação sobre um padrão arquitetônico*, de Amorim (2010), é apresentada uma Avaliação de Pós-Ocupação (APO) de duas escolas de Educação Infantil, em Belo Horizonte, cujo autor participou como arquiteto da equipe de constituição do projeto. É importante ressaltar que a APO aplicada não é igual à proposta pelo grupo Pro-lugar, mencionada neste trabalho; trata-se da análise de um questionário respondido pelo diretor da instituição, uma vistoria de dez horas pelos arquitetos da equipe e uma análise dos ofícios de solicitação de manutenção enviados pelas escolas à Prefeitura. O autor inicia o seu trabalho fazendo uma explanação histórica das escolas do município. Para ele, o local onde é construída uma escola pode definir a qualidade da arquitetura, de modo que um prefeito comprometido com a educação colabora muito com a melhoria da qualidade desta. A constituição do projeto foi feita por uma equipe multidisciplinar, porém, não houve a participação da comunidade. O projeto foi construído de acordo com o terreno e os recursos disponíveis. Os principais problemas encontrados foram: o calor, o barulho externo, espaço inadequado (refeitório, sala de professores e berçário), falta de arborização e cobertura na recepção das crianças. O autor afirma que a escola foi bem avaliada e se justifica, recomendando: maior tempo para o planejamento e execução dos prédios escolares; que a equipe de execução não seja contratada pelo valor, e sim pela qualidade; maior participação da comunidade e que se elimine a padronização dos prédios. É importante destacar que esse autor fez parte da equipe responsável pela elaboração do documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Encarte 1*” de 2006, que teve como base os projetos-padrão citados na dissertação.

A tese intitulada *Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de Educação Infantil na cidade de Uberlândia*, de Santos (2011), parte da hipótese de que a maioria das escolas públicas não tem espaço adequado para atender à Educação Infantil, sobretudo para as brincadeiras. Para confirmar essa hipótese, a autora analisa duas escolas estrangeiras e cinco escolas nacionais, sendo uma particular e quatro públicas. Após a confirmação da hipótese, a autora propõe um anteprojeto de uma escola que atenda a essas necessidades. O anteprojeto é de uma escola de Educação Infantil com 2185m² de área construída, para atender a 188 crianças de uma área residencial periférica da cidade, num terreno de 8105,51m². Com base em diversos autores, a estudiosa convencionou projetar, considerando cinco conceitos: acolhimento, complexibilidade, polivalência, transparência e ludicidade. Por fim, o anteprojeto apresentado contempla todas as necessidades da Educação Infantil, além da qualidade estética.

A dissertação intitulada *A Organização do Espaço de Ensinar e Aprender na Escola de Educação Infantil do Município de Jequié – Bahia*, de Menezes (2008), examina a organização dos espaços escolares e diagnostica a sua interferência nos processos de ensino e aprendizagem, por meio de observação, entrevista semiestruturada e grupo focal com oito professores de uma escola em Jequié. A secretária da educação e a coordenadora pedagógica também foram sujeitos da pesquisa. Mediante a análise de conteúdo, é possível concluir que ainda há uma longa distância entre a legislação vigente sobre os espaços escolares e a realidade. Nesse sentido, para a autora, quando os espaços são mal organizados e geridos, contribuem para precariedade da Educação Infantil.

A dissertação denominada *As possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil*, de Sitta (2008), utiliza-se da teoria histórico-cultural para definir a importância do espaço e da brincadeira, no desenvolvimento infantil. São aplicados questionários em 300 professores de um curso de formação continuada e em 27 diretores de escolas de Educação Infantil, da cidade de São Carlos (SP). Além disso, são observadas e analisadas duas atividades dirigidas pelas professoras de duas escolas selecionadas. Em relação aos questionários, é possível destacar que a insatisfação com o espaço é maior por parte dos professores que dos diretores. Foi feita uma observação das escolas selecionadas e constatou-se que há grandes variações na qualidade dos espaços educacionais. Na escola que apresenta qualidade inferior, a atividade proposta foi a leitura de livros de literatura, na sala de leitura, e posteriormente a exploração livre das crianças. A atividade ficou fortemente prejudicada pelo espaço, o que aumentou a dispersão e os conflitos entre as crianças. Na escola com qualidade superior, foi proposta uma

brincadeira de roda e o uso do parque de maneira livre, quando a autora verificou que o ambiente não foi explorado na sua potencialidade total.

Na dissertação *A organização do ambiente: um estudo com as professoras de Educação Infantil de Corupá*, de Oliveira (2008), a autora se vale das representações sociais de Moscovici para compreender, a partir das concepções de infância e Educação Infantil das professoras, como elas organizam seus espaços. Foi realizada em três escolas do município de Corupá, com oito professoras, com base nos seguintes instrumentos: observação naturalística, procedimentos de classificações múltiplas e entrevista semiestruturada. Nas observações, apenas uma das salas exibiu arranjo aberto, enquanto as outras mesclaram carteiras e cantos. No entanto, no Procedimento de Classificação Múltiplo, as salas com arranjo aberto foram as mais mal avaliadas; as salas com *layout* tradicional, carteiras enfileiradas, foram concebidas como alfabetizadoras; as salas coloridas e com cantos foram as mais bem analisadas. Nas entrevistas, foi constatado que o conceito de criança ativa é unânime entre as professoras, ao passo que o professor é visto como aquele que observa as crianças, apoia as brincadeiras, reorganiza o espaço, é criativo e gosta da sua função. As representações do espaço centram-se na dimensão estrutural, com foco na organização dos mobiliários, decoração, variedade e acessibilidade dos materiais.

A dissertação de Brasil (2010), intitulada *O espaço pedagógico: um olhar a partir das políticas públicas para a Educação Infantil*, buscou compreender como o espaço é concebido e organizado, pela análise de três documentos nacionais e questionários com enfoque na dimensão física, com seis gestores de Secretarias de Educação, vinte e seis gestores de instituições de Educação Infantil e cinquenta e oito professores dessas instituições, as quais são vinculadas à Gerência Regional de Joaçaba. Por meio da análise de conteúdo, a autora concluiu que o conhecimento sobre a importância do espaço é limitado, que os municípios não têm investido verbas suficientes em infraestrutura das escolas de Educação Infantil e que os espaços pedagógicos permanecem com características assistencialistas.

A dissertação intitulada *O lugar do espaço na Educação Infantil*, de Sandra Cristina Motta Bortolotti, defendida em 2012, na busca de conhecer o que pensam os professores sobre o espaço da Educação Infantil, usou entrevista semiestruturada com oito professores de quatro instituições de Petrópolis e observação *in loco*, com fotografias. Essa pesquisa tem enfoque no conceito de lugar, de Tuan (1983). Através da análise dos dados, pode-se constatar que a prática pedagógica das professoras era ligada as rotinas das instituições, utilizadas como forma de controle. A autora percebeu uma preocupação em adaptar a estrutura e mobiliários para crianças pequenas. Também há o conhecimento, por parte dos professores, sobre como

deve ser a instituição ideal: com salas extras, espaço externo, amplo e coberto, possibilidade de trabalho com cantos, necessidade de área verde e contato com a natureza. Porém, desconhecem que a forma como organizam o espaço reflete as concepções pedagógicas.

A tese de doutorado de Horn (2003), intitulada *O papel do espaço na formação, e transformação da prática pedagógica do educador infantil*, tornou-se um importante livro sobre o tema organização espacial da sala de aula. A autora apresenta de forma detalhada a transformação de três salas de aula de Educação Infantil de uma escola particular, organizadas de forma tradicional, para o uso de cantos temáticos. Essa transformação se dá por iniciativa da coordenadora pedagógica. Ela apresenta o tema, faz refletir sobre ele e respeita o tempo de cada professora. A autora constata que a mudança gradativa transparece seus benefícios na postura das professoras e nas ações das crianças.

Por fim, a dissertação de mestrado de Cassimiro, intitulada (2012) *Espaços da Educação Infantil no Campo na Lente das Crianças*, traz os pontos negativos e positivos dos espaços escolares, na visão das crianças. A autora propõe que as crianças tirem fotografias dos espaços de que mais gostam, dos que menos gostam e de livre escolha e, ao visualizarem as fotos no *netbook*, que justifiquem oralmente suas escolhas. Os resultados da pesquisa demonstraram que o foco das preferências das crianças está no brincar e nos elementos da natureza e que há diferenças entre gêneros. Entre os locais de que as crianças menos gostam estão os banheiros, os quais, em sua maioria, não são adaptados ao tamanho das crianças; os locais que não constituem territórios infantis e o espaço onde não se pode brincar. A conclusão relevante desse trabalho é a de que as crianças são usuários competentes para analisar e avaliar o espaço escolar.

Em relação à metodologia, observamos que todos os trabalhos sobre o tema espaço são de cunho qualitativo, a maioria empregou o estudo de caso e utilizou como instrumentos de recolha de dados a observação e a entrevista.

Na pesquisa que fundamenta esta dissertação, usamos alguns instrumentos de Avaliação de Pós-Ocupação (APO), segundo Rheingantz et al. (2009). Buscamos trabalhos que adotaram essa metodologia e que tiveram relação com os espaços para a Educação Infantil. Assim, julgamos necessário procurar trabalhos que utilizassem o método de APO e que tivessem como instrumento *wish poem* e seleção visual, além dos recomendados pela CAPES. Nesse sentido, recorreremos às publicações do grupo Qualidade do Lugar e Paisagem (ProLugar), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura - ProArq - da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, que sistematizou esses instrumentos de pesquisa.

Foram encontrados no *site* do Grupo Prolugar <<http://www.fau.ufrj.br/prolugar/>>, no *link* dissertações e teses, mais dois trabalhos: a dissertação de Blower (2008) e a dissertação de Souza (2003), as quais foram lidas para aprofundar a nossa compreensão sobre os instrumentos metodológicos.

Outro trabalho selecionado para o nosso estudo foi o da arquiteta Fonseca (2013), que, embora tenha tratado do Ensino Fundamental, abordou a seleção visual de uma forma esclarecedora.

A dissertação de Souza (2003), intitulada *A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos*: Estudo de caso: Creche UFF, emprega a APO, para analisar a qualidade do espaço de Educação Infantil, com foco nas interações e desenvolvimento da autonomia das crianças. Essa metodologia constitui, segundo a autora, a mais indicada, quando se pretende analisar um espaço já construído, levando em consideração o ponto de vista dos usuários. Nessa investigação, os usuários foram considerados os pais, os funcionários, os bolsistas, as educadoras, as crianças e a coordenadora da instituição. Os adultos participaram da pesquisa respondendo a questionários sobre o espaço escolar e entrevistas. As crianças participaram através de atividades de desenho. A proposta da autora aproxima-se do *wish poem*, usando a linguagem oral e gráfica, a partir da representação da escola e do local preferido nela. Concluímos que a escola apresenta alguns problemas de infraestrutura, como falta de conforto térmico e infiltrações que precisam ser sanados. Apesar disso, todos os usuários mantinham um laço afetivo com a instituição, avaliando a mesma positivamente.

A dissertação intitulada *O lugar do ambiente na Educação Infantil*: estudo de caso na creche Doutor Paulo Niemeyer, de Blower (2008), trabalhou com crianças de até três anos de idade, porém, devido ao pouco material sobre esse método e à proximidade da etapa educacional, incluímos esse trabalho em nossa pesquisa. A autora utilizou-se do método APO para analisar a creche, levando em consideração o ponto de vista de seus usuários. Essa dissertação tem como referencial teórico a concepção de lugar que empregamos no nosso trabalho. A autora, ao analisar os espaços, associa-os com os benefícios e malefícios para o desenvolvimento infantil e com a possibilidade de que esses espaços se tornem lugares para as crianças pequenas. Entre os instrumentos adotados por ela estão o *wish poem*, questionários, mapas cognitivos e *walkthrough*. Um dos maiores problemas encontrados na creche foi o conforto ambiental. Por fim, a autora traz várias recomendações e se posiciona contra a padronização dos edifícios escolares.

A dissertação intitulada *O espaço escolar e sua contribuição para o ensino de língua estrangeira moderna*: um estudo de caso, de Fonseca (2013), embora não trabalhe com Educação Infantil, evidencia a potencialidade dos instrumentos, *wish poem* e seleção visual, com pré-adolescentes. O trabalho usa o método de APO para analisar quais as possíveis contribuições do espaço escolar no ensino de inglês, em uma escola pública de ensino fundamental II e médio. Por fim, podemos notar, nas recomendações e conclusão, que muitas melhorias precisam ser feitas no prédio, para atender às necessidades dos seus principais usuários: crianças e professores.

Também foram examinadas as referências bibliográficas de todos os textos mencionados, a fim de encontrar outros trabalhos, artigos, livros, capítulos de livros, enfim, outros estudiosos que abordaram o tema espaço escolar.

O levantamento e a revisão bibliográfica constituem uma etapa importante na elaboração de uma dissertação, à medida que possibilitam a ampliação e o aprofundamento teórico-metodológico.

3.4 Caracterizações da Pesquisa

Para Chizzotti (2001, 79), a pesquisa qualitativa faz-se necessária nas ciências humanas e sociais, haja vista que os pressupostos das ciências naturais não se encontram adequados a sua especificidade – “o estudo do comportamento humano e social”. O autor afirma ainda que o uso de modelos experimentais nas ciências humanas leva pesquisadores a fazer generalizações errôneas. Nessa perspectiva, ele ressalta:

Em oposição ao método experimental, esses cientistas optam pelo método clínico (a descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura) e pelo método histórico-antropológico, que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

A pesquisa qualitativa, conforme Chizzotti (2001), diferencia-se dos estudos experimentais, quando considera que a subjetividade do sujeito é indissociável do mundo objetivo. O pesquisador não é neutro, ele interpreta os dados conforme sua bagagem. Nesse sentido, o autor assevera:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência vive entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um

significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

A partir do exposto, podemos inferir que, quanto à natureza dos dados, a nossa investigação se enquadra nos princípios da pesquisa qualitativa. Lüdke e André (1986) arrola algumas características nas quais nossa pesquisa se enquadra:

1. A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11-12).

A investigação é desenvolvida dentro do ambiente natural, a escola, que representa uma fonte direta de obtenção de dados. Os dados são descritos densamente, de forma que o leitor possa se imaginar no local ou na situação. Este estudo explora a concepção dos sujeitos da pesquisa: as crianças, o professor, o orientador pedagógico e o diretor da escola sobre o espaço escolar, considerando tanto a expressão verbal, quanto à artística (desenhos).

Ao sintetizar as características de uma pesquisa com abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986), baseando se em Bogdan e Biklen (1982), pontua que 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” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Chizzotti (2003, p. 221) confirma essa perspectiva:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

O procedimento adotado na pesquisa discutida é o estudo de caso, pois investiga um caso particular, na intenção de descobrir novos conhecimentos sobre o tema espaço, baseando-se na lógica indutiva. De acordo com Lüdke (1983, p. 15), o estudo de caso é indicado para pesquisas qualitativas educacionais, pois “[...] procura retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional em sua inteireza, sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais da investigação científica.”

Conforme André (2008), na abordagem qualitativa, a unidade escolhida para ser estudada pode ser representativa de outros casos ou completamente distinta: o importante é que a escolha seja bem delimitada, justificada e descrita. Essa autora salienta que, se o pesquisador “[...] quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal” (ANDRÉ, 2008, p. 29). Os sujeitos e o ambiente em que se consolida a investigação são delimitados.

André (2008, p.33) acrescenta: “Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis.”

Para Chizzotti (2001, p. 102),

[o] caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

Esse autor aponta três fases necessárias para o desenvolvimento do estudo de caso: a seleção e a delimitação do caso, que consistem em selecionar o caso que merece ser investigado e delimitar os aspectos do trabalho; o trabalho de campo, que corresponde a recolher informações e documentá-las; e, por fim, a organização e a redação do relatório, que significa enfatizar a relevância do problema, descrever o contexto e propor possibilidades de alterá-lo.

Para cumprir essas fases, selecionamos uma turma de pré-escola, situada em uma instituição que atende exclusivamente a crianças de Educação Infantil, a fim de compreender suas concepções e expectativas sobre o espaço escolar e de sua respectiva professora, orientadora pedagógica e diretora. Realizamos a pesquisa de campo, na escola, por um período de dois meses, e preparamos o relatório científico.

O estudo de caso se utiliza de diversas fontes de informação para fazer a triangulação de dados, checando o problema central diversas vezes, na tentativa de comprovar ou invalidar os dados. Tanto a pesquisa qualitativa quanto o procedimento escolhido, estudo de caso, permitem a implementação de técnicas multidisciplinares.

Assim, este estudo de caso busca compreender como as crianças, seu respectivo professor, orientador pedagógico e diretor concebem o espaço escolar, quais os lugares preferidos pelas crianças e, se pudessem, quais alterações fariam nesse espaço. Para isso, adotamos como fonte de informação a pesquisa de campo. De acordo com Severino (2007,

p.123), “[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim são diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.”

Vale salientar que o poema dos desejos realizado com as crianças e a seleção visual feita com todos os sujeitos da pesquisa foram primeiramente quantificados e depois analisados qualitativamente. Nessa perspectiva, Chizzotti (2001, p. 84) assevera: “Algumas pesquisas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares.”

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresentada se denomina descritiva ou explicativa, pois, além do registro e análise, identifica as causas dos fenômenos estudados. No próximo item, abordamos a instituição e os sujeitos envolvidos na investigação.

3.5 Contextualização do universo da pesquisa

A instituição em que a pesquisa foi concretizada é uma escola pública municipal, localizada na periferia de Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo. Atende a aproximadamente quatrocentas crianças, unicamente da Educação Infantil, em todos os seus níveis, até seis anos de idade. A escola foi selecionada por esses atributos e por se localizar entre a residência da pesquisadora e a instituição a que está vinculada, a Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Primeiramente, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de solicitar a autorização para a realização da pesquisa na escola escolhida. O pedido foi feito, mediante um documento escrito e encaminhado à secretária de educação do município. O documento apresentou os objetivos, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados da pesquisa. A solicitação foi aprovada em 29 de julho de 2014.

Com a devida autorização e a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, entramos em contato com a orientadora pedagógica da escola. No primeiro encontro, na instituição, ela autorizou a realização da pesquisa e, de acordo com o proposto no projeto, selecionou uma turma composta de crianças de cinco e seis anos de idade. Também solicitou a presença da professora e a convidou para participar da pesquisa. A professora aceitou o convite prontamente e marcamos o início da observação.

A turma selecionada foi de uma sala de pré-escola II, que atendia a vinte e quatro crianças com cinco e seis anos de idade. A maioria estuda em período integral, na parte da manhã, sendo acompanhadas por uma educadora; na parte da tarde, as crianças são levadas até a sala de aula, onde ficam com a professora. As crianças de período parcial entram na sala de aula, no período da tarde, com a professora. Foram enviados “Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)” para os responsáveis de todas as crianças matriculadas na referida turma, porém, retornaram apenas dezoito. As crianças foram igualmente consultadas verbalmente sobre o desejo de participar da pesquisa, ocasião em que todas consentiram.

Cabe salientar que existem dois cargos diferentes, na Secretaria de Educação de Presidente Prudente (SP): professor e educador. O professor tem um salário maior, trabalha cinco horas por dia, no interior da escola, e tem mais oito horas por semana para planejamento e HPTC; a formação exigida para esse cargo é nível superior, com habilitação para Educação Infantil. O educador tem uma remuneração mais baixa, trabalha seis horas por dia no interior da escola e tem duas horas por semana para HAC, a exigência de formação é o magistério, em nível médio. O educador assume as crianças em horário oposto ao professor das turmas integrais e os berçários. Esclarecemos que essa dicotomia é antiga e precisa ser superada. Não se refere a simples diferenciação de cargos, reflete nas discussões e na prática do “cuidar X educar”.

A professora que aceitou participar da pesquisa afastou-se do cargo, por motivo de doença. Quem assumiu durante todo o período de recolha de dados foi a professora adjunta da escola. O professor adjunto permanece na escola para substituir eventuais faltas que possam ocorrer em qualquer turma. Nesse caso, julgamos pertinente entrevistá-la. Os outros sujeitos da pesquisa foram a orientadora pedagógica e a diretora da instituição.

O período de pesquisa de campo durou aproximadamente dois meses, abril e maio de 2015, sendo que, nesse período, nos encontramos doze vezes com as crianças, quatro vezes com os profissionais da educação e uma vez com os responsáveis pelas crianças.

3.6 Instrumentos da pesquisa de campo

Foram empregados quatro instrumentos de recolha de dados: a observação, a entrevista semiestruturada, o *wish poem* (poema dos desejos) e a seleção visual. Esses instrumentos, que foram aplicados em diferentes momentos durante a pesquisa de campo, são detalhados a seguir:

3.6.1 Observação

A observação é um procedimento que permite ao pesquisador ter acesso direto ao que está sendo estudado, neste caso, o espaço físico escolar, sua organização e as relações que se estabelecem nele. A observação consiste em uma das principais técnicas usadas para a recolha de dados em pesquisa qualitativa educacional e, nesta investigação, se fez indispensável. Explicitam Lüdke e André (1986, p. 26):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e suas próprias ações.

Segundo Lüdke e André (1986), baseada em Buford Junker (1971), é possível sintetizar quatro tipos de observador: 1. *participante total* é aquele que se insere no grupo sem revelar sua identidade e o propósito da pesquisa; 2. *participante como observador* é aquele que revela parcialmente o objetivo da pesquisa; 3. *observador como participante* é aquele que revela sua identidade e as intenções de sua pesquisa, pedindo a colaboração dos estudados; por último, 4. *observador total* é aquele que não faz interação com o grupo.

Na pesquisa apresentada, a observação foi sem intervenções, isto é, observação total, porque houve interação com o grupo apenas nos momentos de aplicar os outros instrumentos, como a entrevista, o *wish poem* (poema dos desejos) e a seleção visual.

O foco foi a observação da qualidade do espaço escolar, como ele estava organizado, a rotina da instituição e como as crianças interagiam com ele, entre elas e com os adultos. Buscamos, mediante a observação, identificar se o espaço era utilizado como elemento curricular por parte dos profissionais. Avaliamos situações em que a organização do espaço favoreceu ou dificultou o acolhimento da criança, a construção da noção identidade e pertencimento e se as ações foram ou não direcionadas para o desenvolvimento integral da criança.

Para que não se perca o foco, Lüdke e André (1986) aconselha o planejamento da observação:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Esse planejamento foi feito por meio de um roteiro norteador da observação, o qual pode ser encontrado nos apêndices do trabalho.

A observação durou aproximadamente dois meses, abril e maio de 2015. Não houve uma regularidade de dias da semana ou horas do dia. As observações ocorreram, em sua maioria, durante a aplicação dos outros instrumentos.

Na observação, privilegiamos os espaços disponíveis às crianças, como a sala de aula e os denominados espaços extras, que constam na rotina da turma: refeitório, banheiros, parque, quadra, sala do sono, brinquedoteca, sala de televisão, cama elástica.

No decorrer da observação, adotamos dois tipos de registro: o escrito e o fotográfico. O registro escrito busca descrever detalhadamente os sujeitos da pesquisa, o local, atividades, comportamentos, eventos e diálogos especiais. O registro fotográfico se limitou aos espaços, sem a presença de crianças. Asseveram Souza e Jobim (2002, p.67): “As fotografias desencadeiam um outro modo de olhar o mundo, enriquecendo as possibilidades de apresentação dos fatos, objetos, pessoas e acontecimentos.” Porém, sem a observação, a fotografia se esvazia de sentido, por esse motivo, as fotografias devem ser tiradas pelo mesmo que observa, completando e aprofundando detalhes e significados.

A fotografia foi usada, principalmente, como um recurso com o objetivo de identificar aspectos que favorecessem a compreensão sobre a organização dos espaços, especialmente os espaços privilegiados pelas crianças, nos desenhos e nos locais de maior interação criança-criança e adulto-criança.

Os espaços fotografados foram a sala de aula, os banheiros, o refeitório, a quadra, o parque, a sala do sono, a brinquedoteca, a sala de televisão, o cantinho da arte, o pátio coberto, os tanques de areia, as casinhas, as áreas verdes, a fachada, os corredores de acesso à sala, a sala de informática, a recepção ou *hall* de entrada e a piscina de bolinhas.

3.6.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas qualitativas, consideradas indispensáveis nos estudos de caso. Mediante a entrevista, o pesquisador pode captar informações íntimas, explícitas e implícitas sobre diversos assuntos. Para tanto, é necessário que o entrevistador esteja preparado física e emocionalmente.

O instrumento pode ser classificado, resumidamente, em três modalidades: entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não-estruturadas. As entrevistas estruturadas são aquelas que têm um roteiro previamente determinado, sem a possibilidade de se fazer

alterações, aproximando-se do questionário. As semiestruturadas são aquelas que possuem um roteiro, porém, permitem desvios, sem perder de vista o foco da entrevista. As entrevistas não-estruturadas são mais livres, porque o entrevistado fica à vontade para discursar sobre um determinado tema e cabe ao entrevistador apenas registrar e direcionar o assunto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Salientam Lüdke e André: “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se de esquemas mais livres, menos estruturados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por meio de um roteiro previamente estabelecido, com o(a) professor(a) da sala, com o(a) orientador(a) pedagógico(a) e com o(a) diretor(a) da escola, porém, com abertura para informações complementares. As entrevistas foram elaboradas com a intenção de compreender a concepção dos profissionais sobre a organização do espaço, e se consideram o espaço como elemento do currículo escolar. As entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados, e transcritas, posteriormente.

Manzini (1990/1991, p.154) destaca que “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes as circunstâncias momentâneas à entrevista.”

Para que se tenham dados fidedignos, é necessário que um clima de confiança seja estabelecido entre pesquisador e entrevistado, de forma que o entrevistado se sinta seguro para dar informações. A garantia do sigilo da identidade das pessoas que fornecem as informações auxilia nesse processo. Os sujeitos entrevistados foram identificados apenas por seus cargos ou funções.

Confeccionar o roteiro da entrevista é um momento que se faz indispensável. Para Manzini (1990), possibilita ao entrevistador/pesquisador planejar, se preparando para a entrevista, a fim de que se atinjam os objetivos pretendidos. O autor aconselha o uso de perguntas no lugar de itens no roteiro, a sequenciação por blocos temáticos e as perguntas respondendo na ordem da mais simples à mais complexa.

O roteiro das entrevistas¹³ foi feito com base nas orientações desse autor, por isso, foram preparadas perguntas divididas em quatro blocos temáticos: 1. Perfil do profissional: trajetória e formação, 2. Projeto político-pedagógico em relação aos espaços escolares 3. Espaço escolar e 4. Lugar de pertencimento e identidade do grupo. De acordo com Manzini

¹³ Os roteiros das entrevistas são encontrados nos apêndices.

(s/d), “[e]ssa arrumação do roteiro em temas pode ser importante para manter atenção do entrevistador num campo semântico.” Embora os blocos temáticos sejam iguais, nas três entrevistas, cada uma tem um roteiro diferente, de acordo com a sua função na escola.

3.6.3 *Wish poem* ou Poema dos Desejos

O poema dos desejos e a seleção visual são instrumentos da área de Arquitetura e Urbanismo. O Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (ProArq) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) realiza pesquisas sobre as relações pessoa-ambiente e acredita que a abordagem transdisciplinar seja o melhor caminho para uma análise ambiental fidedigna.

Os dois instrumentos selecionados fazem parte de um conjunto de oito técnicas utilizadas para a realização da Avaliação de Pós-Ocupação, abreviada por APO, sistematizada e explicada, por autores relacionados ao ProArq, no livro *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação* (2009). Essa metodologia tem como principal objetivo analisar a qualidade de edificações concluídas e ocupadas, ou seja, em uso, levando em conta a satisfação dos seus usuários.

Nesta pesquisa, consideramos as crianças e os profissionais da educação como usuários e a escola, como ambiente analisado. Escolhemos o poema dos desejos e a seleção visual como instrumentos de recolha de dados, pois possibilitam perceber quais os desejos e expectativas das crianças, de maneira lúdica, sobre o espaço escolar. Com respeito aos profissionais da educação, é possível captar concepções e expectativas implícitas.

O *wish poem* ou poema dos desejos constitui um instrumento desenvolvido por Henry Sanoff (2007), o qual tem como objetivo captar quais os desejos dos usuários em relação ao ambiente analisado. Mediante a escrita ou o desenho, os usuários devem completar a frase “Eu gostaria que o ambiente...” (RHEINGANTZ et al., 2009).

Explicitam Rheingantz et al. (2009, p. 43):

Trata-se de um instrumento não estruturado e de livre expressão, que incentiva e se baseia na espontaneidade das respostas. [...] os resultados são ricos e representativos das demandas e expectativas atuais e futuras dos usuários.

O instrumento proposto pelo ProArq, traduzido por “Poema dos desejos”, diferencia-se do proposto por Sanoff (2007) apenas na interação entre pesquisador e pesquisado. Segundo Rheingantz et al. (2009), baseando-se nas pesquisas realizadas pelo ProArq, a construção de um vínculo afetivo, principalmente nos trabalhos com crianças, é importante

não apenas para incentivar a participação na investigação, como também uma forma de compreender e analisar os dados de maneira mais fidedigna.

Optamos pelo emprego do grafismo (desenho), tendo em vista a faixa etária das crianças, cinco e seis anos de idade, além de ser mais atrativo. Assim, o instrumento foi aplicado quatro vezes com as crianças. A primeira teve o objetivo de compreender qual a concepção sobre a escola. A segunda, de descobrir quais os espaços preferidos das crianças, na escola. A terceira, de compreender como concebiam o espaço da sala de aula e o que as atraía, nesse espaço. Na última, a intenção era desvendar quais os desejos e expectativas das crianças e dos profissionais da educação sobre o espaço escolar. Os adultos puderam optar pela aplicação escrita, desenho ou ambos.

Num primeiro momento, o procedimento a ser empregado foi a divisão das crianças em pequenos grupos de quatro ou cinco crianças, o fornecimento de uma folha branca, tamanho A4 e materiais para desenho e pintura: lápis de cor, caneta hidrográfica, giz de cera, lápis preto, apontador e borracha. Propomos que as crianças desenhem, completando a sentença de acordo com o objetivo, sem permitir que ultrapassem o tempo de aplicação, que é de 20 minutos. Essa aplicação foi feita na própria sala, durante o período na sala, de acordo com a disponibilidade de tempo cedida pela professora.

Em uma folha à parte, que contém uma identificação, o sexo, a idade, o período em que a criança estuda e a sentença que foi completada, a pesquisadora fez anotações, de acordo com as explicações da criança sobre o desenho, sendo o mais fiel possível aos seus significados. Após o término da atividade, a folha foi anexada ao desenho. Esse procedimento visa a impedir compreensões equivocadas sobre o desenho da criança, no momento da análise dos dados.

Gobbi (2012) afirma que os desenhos infantis podem e devem ser usados com fontes documentais, desde que se tenha claro que não se trata de aspectos fiéis da realidade, mas uma verdade iconográfica, não neutral. Os desenhos refletem a bagagem cultural e o tempo histórico do pequeno desenhista. Além disso, os desenhos precisam estar vinculados a outros dados, e a autora sugere a oralidade e a fotografia do momento criador: “Uma proposta possível de ser implementada é a conjunção entre o desenho e a oralidade que pode revelar, em muitos momentos, como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros” (GOBBI, 2012, p. 137).

Assim, no primeiro momento, propusemos que as crianças completassem a sentença “A minha escola é...”. No segundo período, a sentença a ser completada foi “O lugar de que

eu mais gosto na escola é...” No terceiro, as crianças desenharam, completando a frase “A minha sala de aula é...”

No último período de aplicação, a técnica se repetiu com todos os sujeitos da pesquisa, sendo que, com as crianças, a sentença a ser completada foi: “Eu gostaria que na minha escola tivesse...”. O objetivo da atividade foi identificar, se pudessem, o que mudariam no contexto escolar.

A aplicação com os adultos foi feita em dias previamente marcados com as profissionais, as quais completaram a frase “Eu gostaria que a minha escola...” O objetivo foi avaliar o grau de satisfação com o espaço de trabalho e o desejo ou não de mudanças do mesmo. Após a conclusão, se tivessem optado por fazer um desenho, seria solicitado um comentário sobre o desenho, de forma livre, não obrigatória. O protocolo indica que a pesquisadora deve anotar os pontos mais relevantes, que serão usados na análise dos dados.

Devido ao fator tempo, o poema dos desejos foi feito separadamente com cada profissional, logo após a entrevista semiestruturada. A orientadora pedagógica e a diretora optaram por escrever e a professora optou por falar; visando ao conforto e à segurança da pesquisada, a fala foi gravada e transcrita. Portanto, não foi necessário solicitar o comentário.

Para Rheingantz et al. (2009), Sanoff (1994) sugere que os desenhos sejam expostos em um mural da escola, a fim de que os usuários percebam que suas opiniões são importantes, no processo de avaliação. Não foi possível aderir a esse ato, mesmo compartilhando de sua importância, por falta de espaço para exposição na sala de aula.

3.6.4 Seleção Visual

Conforme Rheingantz et al. (2009), a seleção visual é um instrumento utilizado por Henry Sanoff, que também pode ser definido como Photo Questionnaires (1994) ou Visual Preferences (1991). Consiste em disponibilizar aos sujeitos algumas imagens previamente selecionadas e

- permitir que eles discorram sobre seus pontos positivos/melhores ou negativos/piores, neste caso, o número de imagens pode ser maior;
- responder a questões previamente definidas, escolhendo a imagem mais adequada a ela, neste caso, o número de imagens é menor.

Explicitam Rheingantz et al. (2009, p. 64):

Os métodos de análises visuais possibilitam uma abordagem mais “colorida” e abrangente do desempenho do ambiente construído, uma vez que os

processos cognitivos vão além dos mecanismos perceptivos (Del Rio 1996) e incluem expectativas, necessidades, conhecimentos prévios, humores e motivações dos indivíduos. Eles facilitam o reconhecimento das variáveis perceptíveis relacionadas com o grau de familiaridade dos usuários de um determinado *lugar*, com seus afetos ou *Topofilia* (Tuan 1980), valores, emoções e com a condição sócio-histórico-cultural. (grifo dos autores).

Mediante o uso desse recurso, objetivamos identificar as preferências das crianças e profissionais sobre os espaços da sala de aula, local em que passam a maior parte do tempo escolar, examinando as concepções, valores e sentimentos apresentados.

As imagens devem estar relacionadas e a sua escolha alinha-se a quatro critérios: “(a) entre si; (b) com o ambiente real analisado; (c) com o aspecto econômico; (d) com o aspecto sociocultural.” (RHEINGANTZ et al., 2009, p. 64).

Para os autores, “[a] escolha cuidadosa e criteriosa das imagens facilita a interação entre o observador e respondentes no processo de identificação e/ou de tradução dos problemas e descobertas” (RHEINGANTZ et al., 2009, p. 69).

Escolhemos como espaço privilegiado para esse instrumento a sala de aula, uma vez que é o espaço de maior autonomia do professor e de maior participação das crianças, quanto à organização. Nesse sentido, foram selecionadas oito imagens de salas de aula de Educação Infantil, tendo como principal critério o arranjo espacial, de maneira que duas imagens foram de carteiras individuais ou “modelo de territórios pessoais”, conforme Forneiro (1998); duas do arranjo espacial visivelmente aberto, de acordo com Campos-de-Carvalho (2011); duas do arranjo espacial aberto, segundo Campos-de-Carvalho (2011) e duas em carteiras em formato de grupo ou “modelo misto”, tal como aponta Forneiro (1998). As imagens selecionadas deveriam ter ausência de figuras humanas, apresentar o máximo possível da extensão da sala de aula e conter elementos presentes na teoria estudada, por exemplo, elementos naturais, painel de exposição, aparelho tecnológico, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Seleção Visual

CARTEIRAS INDIVIDUAIS OU MODELO DE TERRITÓRIOS PESSOAIS	
Figura 1 – Carteiras individuais enfileiradas  Fonte: Colégio Cene (2012)	Figura 2 – Carteiras individuais em arco  Fonte: Colégio Discere Laboratum (2011)
ARRANJO VISUALMENTE ABERTO	
Figura 3 – Arranjo visualmente aberto com tapete central  Fonte: Ser mãe é tudo (2015)	Figura 4 – Arranjo visualmente aberto  Fonte: Baú de atividades (2015)
ARRANJO ABERTO	
Figura 5 – Arranjo aberto com tapete frontal  Fonte: Elaborada pela autora (2015)	Figura 6 – Arranjo aberto com tapete central  Fonte: A saber (2011)
CARTEIRAS ORGANIZADAS EM GRUPOS OU MODELO MISTO	
Figura 7 – Grupos retangulares	Figura 8 – Grupos hexagonais



Fonte: Oliveira (2008)

Fonte: *DesignShare* (1998-2014)

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Nesta seção, buscamos esclarecer nossa concepção de criança, nos posicionar sobre a capacidade de realizar pesquisa, tendo as crianças como parceiras, e elucidar sobre os cuidados e adaptações necessárias para que os adultos compreendam a voz infantil. Apresentamos também o percurso metodológico delineado para o desenvolvimento da investigação, relatamos os caminhos da pesquisa, sua caracterização, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de recolha de dados. Na próxima seção, apresentamos os dados recolhidos e os analisamos, à luz do referencial teórico.

IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS E DE PROFISSIONAIS

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados recolhidos, à luz do referencial teórico. Investigamos as concepções e as expectativas das crianças e dos profissionais sobre o espaço educacional, a qualidade da organização do espaço, e identificamos os avanços, contradições e dificuldades quanto ao espaço materializado no cotidiano escolar.

Para tanto, foi necessário dividir esta seção em três partes. Na primeira parte, apresentamos e analisamos o prédio escolar, os espaços utilizados pelas crianças, sujeitos da pesquisa, e detalhamos o espaço da sala de aula, com base nos documentos legais e no referencial teórico. Na segunda parte, avaliamos os desenhos e a seleção visual das crianças, no intuito de compreender como elas concebem o espaço e como o idealizam. Na terceira, focalizamos e analisamos a concepção e expectativa sobre espaço escolar dos profissionais da educação.

Num primeiro momento, nós nos detemos em explicitar qual é o espaço sobre o qual estamos tratando. Fornecemos uma visão geral do prédio da instituição e dos espaços de uso coletivo. Em seguida, realizamos uma descrição e análise detalhada do espaço da sala de aula (mobiliário, materiais, estrutura física) das crianças que selecionamos como sujeitos da investigação. Para realizarmos a recolha dos dados necessários para a avaliação, fizemos observação do ambiente escolar, fotografamos os espaços e promovemos conversas informais com os profissionais da educação envolvidos com a pesquisa.

Com essas premissas, partimos de uma descrição do espaço da instituição de Educação Infantil com algumas inferências quanto a sua adequação ao que é preconizado nos documentos oficiais, especificamente nos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura da Educação Infantil* (BRASIL, 2006a). Recorremos ao nosso referencial teórico para fundamentar as nossas análises sobre o espaço em questão.

O foco foram os espaços usados pelas crianças do Pré II, considerando como elemento norteador para a nossa avaliação os espaços utilizados durante a rotina, indicados pela orientadora pedagógica (Anexo A). Desse modo, são destacadas as características principais dos seguintes espaços: parque, quadra, banheiros, refeitório, sala de televisão, brinquedoteca, sala do sono e recepção. Também apresentamos, brevemente, outros espaços da escola que não são utilizados pela turma, mas que poderiam ser aproveitados.

4.1 Análise do espaço escolar infantil

Trata-se de uma escola pública municipal de Educação Infantil, localizada na periferia de Presidente Prudente (SP), em terreno de 5077,72m² (cinco mil e setenta e sete metros e setenta e dois centímetros quadrados) e área construída de 1704,04m² (mil, setecentos e quatro metros e quatro centímetros quadrados)¹⁴. O prédio escolar é composto por uma edificação em único pavimento, como preconiza o documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), porém, em duas construções separadas, todas em alvenaria.

O primeiro prédio, por onde entramos na escola, é o maior e mais antigo, no qual podemos notar quatro subdivisões. Ao entrar na escola, deparamo-nos com a área de administrativa separada por uma grande porta de metal e vidro, que permite a visibilidade interna; ao cruzá-la, encontramos o refeitório em um amplo pátio coberto e, acoplada a eles, a área de serviços básicos; ao seu lado direito, estão as salas dos berçários e, ao seu lado esquerdo, as salas dos maternais e pré-escolas.

O segundo prédio fica numa área mais baixa do terreno. O acesso ao prédio é realizado pela escada ou rampa; desse modo, a escola garante a acessibilidade exigida no documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a). Esse espaço é composto por duas salas do sono, uma sala de televisão, uma brinquedoteca e dois banheiros.

O revestimento externo das paredes é pintura em tons branco, vermelho e azul, seguindo um padrão dos estabelecimentos públicos da cidade de Presidente Prudente (SP). O terreno em que se encontra o prédio escolar é cercado por muros e alambrados. A imagem, a seguir, foi retirada do *Google Maps*, na intenção de promover a vista panorâmica dos espaços da instituição. Numeramos as diferentes áreas, para facilitar a compreensão. Nesse sentido, os números explícitos na Figura 9 correspondem às seguintes áreas:

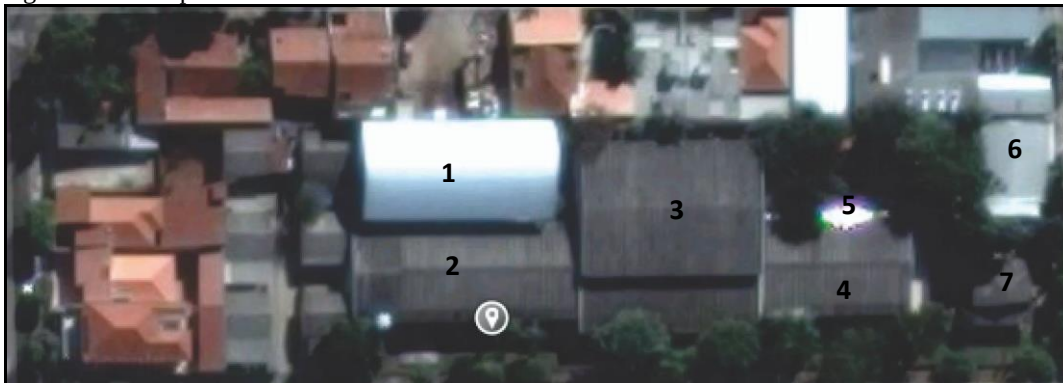
- 1 – Quadra
- 2 – Ala dos Maternais e Pré-escolas
- 3 – Pátio coberto/Refeitório
- 4 – Ala dos berçários
- 5 – Parque

¹⁴ Essa informação foi fornecida pela Equipe de Cadastro da Prefeitura de Presidente Prudente (SP). Porém, a última atualização cadastral é do ano de 1998; dessa forma, acreditamos que o prédio novo não se encontra cadastrado.

6 – Salas multifuncionais

7 – Residência do zelador

Figura 9 – Vista panorâmica da escola



Fonte: Google Maps (2015)¹⁵

O bairro onde a escola está inserida é periférico e predominantemente residencial. Assim, o principal barulho que se ouve é dos carros que passam na rua e das crianças.

A fachada da escola a identifica enquanto instituição educacional, pública e gratuita, entretanto, o único aspecto que sinaliza para o nível de escolaridade é um tanque de areia que fica próximo à entrada. Os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) recomendam:

Essa entrada principal deve ser marcante e identificada pela comunidade, e os percursos desenvolvidos a partir desta devem ser facilmente reconhecíveis. É importante que se diferencie de algum modo do contexto urbano, destacando-se e revelando sua importância e significado como edificação destinada à educação, com imagem reconhecida e compartilhada pela comunidade (castelos d'água e totens de identificação imprimem uma marca à instituição, acentuando seu caráter). (BRASIL, 2006, p. 32).

Os alambrados da fachada permitem que as pessoas visualizem o interior do terreno e que as crianças deslumbrem o exterior da escola. Esse vínculo com o exterior é muito valorizado nas escolas de Reggio Emilia e é indicado pelos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*:

Buscar soluções intermediárias de fechamento da instituição que permitam uma integração com o tecido urbano circundante. As soluções adotadas para as entradas e os limites devem, ao mesmo tempo, “convidar” à participação dos espaços internos e garantir proteção em face da violência urbana. (BRASIL, 2006a, p. 32)

¹⁵ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-22.1097207,-51.4200959,138m/data=!3m1!1e3>. Acesso em: 10 set. 2015.

Figura 10 – Fachada da escola



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 11 – Tanque de areia dos berçários



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Em relação ao número de crianças atendidas, é possível afirmar que é inadequado, haja vista que o número recomendado pelos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (2006b) é de cento e cinquenta crianças, mas a escola acolhe aproximadamente quatrocentas.

Conforme a orientadora pedagógica (informação verbal)¹⁶, após a construção do segundo prédio, o número de vagas aumentou e esse fator prejudicou a organização espaço-tempo da escola, de uma maneira geral. Além da organização da rotina dos espaços extras, parte do tempo, na escola, as crianças matriculadas na pré-escola, no período integral, ficam sem sala de aula. Consideramos esse fator um retrocesso, no que se refere ao espaço escolar como elemento curricular.

A instituição recebe crianças de bairros distantes daquele em que está inserida, pois poucas escolas na cidade atendem à pré-escola em período integral. Esse fator gera um alto número de crianças que vão embora de condução escolar e o distanciamento da participação dos responsáveis, junto à comunidade escolar.

A entrada da escola conta com uma cobertura que direciona para a recepção, na área administrativa; sob a cobertura, encontramos dois bancos de concreto. Essa cobertura forma uma espécie de corredor; ao lado direito de quem olha da rua para o terreno, há outros dois bancos de concreto, três mastros para hastear as bandeiras, símbolos patrióticos e uma placa com a identificação da escola; ao lado esquerdo, temos mais um banco de concreto, uma árvore e outras três plantas. Na porta de vidro que dá acesso à recepção, há cartazes colados, enquanto o mural que fica dentro da recepção estava vazio.

Outros materiais encontrados na entrada da instituição são cesto de lixo, vassoura e pá; por causa das folhas das árvores, o espaço precisa ser varrido constantemente, para se

¹⁶ Detalhes fornecidos em conversa informal, durante a observação.

manter limpo. É possível afirmar que o espaço é insuficiente, se considerarmos o número elevado de crianças, porém, a maioria vai embora de veículo, condução coletiva escolar ou carro particular, de maneira que a entrada é muito pouco utilizada pelos pais ou responsáveis. Sobre esse aspecto, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituição de Educação Infantil* indicam: “A existência de um espaço acolhedor e convidativo logo na entrada da UEI pode estabelecer um “ponto de encontro”, um ambiente de convivência, capaz de congregar pais, crianças e professores, estreitando a relação entre a comunidade e a UEI” (BRASIL, 2006a, p. 31-32). A existência desse espaço de entrada coberto constitui um avanço em relação ao que indicam os documentos oficiais.

A escola conta com espaço externo, em sua maioria gramado e arborizado. Dessa maneira, possui áreas verdes, tanto na entrada quanto na área próxima ao parque, às casinhas e ao tanque de areia. O contato das crianças com os elementos da natureza é muito importante, por isso, são recomendados nos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituição de Educação Infantil*: Encarte 1:

Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim. (BRASIL, 2006b, p. 26).

Se levarmos em conta as informações obtidas da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente (SP) a área total construída corresponde a apenas 34% do valor total do terreno, ou seja, sobram 66% de área não construída, adequando-se ao que é solicitado nos documentos oficiais. No entanto, com foco nas observações, acreditamos que essa informação esteja desatualizada.

O paisagismo na entrada da escola, com a presença de coqueiros e mesas de concreto, assim como a arborização da área próxima ao parque, são exemplos do avanço quanto à necessidade das crianças da Educação Infantil de contato e respeito com a natureza.

A recepção

Nessa instituição, a recepção é o espaço por onde os membros da sociedade entram e saem da escola, permanecendo nesse local apenas para solicitar algo à secretaria. Preconizam os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1:

Recepção – espaço destinado a acolher os familiares e a comunidade. Deve ser planejado como um ambiente agradável, aconchegante, contando com cadeiras e quadro de informes. Espaço para entrada e saída das crianças, devendo possibilitar a segurança destas. (BRASIL, 2006b, p. 18).

Durante a observação, notamos que o espaço de recepção não possuía mobiliários. As mesas foram postas conforme a necessidade de expor algo, por exemplo, uma cesta básica de uma rifa que a escola sorteou, próximo ao Dia das Mães ou exposição de trabalhos das crianças.

Sobre os objetos e materiais, observamos a presença de três cestos grandes de lixo, identificados com a inscrição “latinhas”. A diretora afirmou (informação verbal)¹⁷ que os responsáveis, funcionários e membros da sociedade, depositam latas de refrigerante vazias nesse local, para que a escola venda e consiga arrecadar verba para eventuais gastos.

Outro material presente é o painel de comunicação, porém, ele se encontrava vazio, enquanto existem cartazes colados na porta de vidro do lado externo, significando que não foi criado o hábito de visualizar no local destinado.

Figura 12 - Recepção 1



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 13 – Recepção 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Quanto à decoração, o espaço contém a exposição constante das atividades das crianças; segundo a professora (informação verbal),¹⁸ cada semana é responsabilidade de uma

¹⁷ Em conversa informal, durante a observação.

¹⁸ Em conversa informal, durante a observação.

sala preparar as atividades, por isso, alteraram-se diversas vezes, durante a observação. As atividades expostas relacionam-se com datas comemorativas, projetos e outras atividades pedagógicas.

Figura 14 – Produção das crianças “Dia do índio”



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 15 – Produção das crianças “Dia das mães”



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A exposição das atividades infantis, logo na entrada da escola, personaliza o espaço e documenta as produções infantis. A organização de uma turma por semana garante que todas as crianças tenham seus trabalhos expostos. Consideramos a exposição e a documentação dos trabalhos um avanço com respeito ao proposto teoricamente para a organização do espaço escolar.

A dimensão da recepção possibilita que ela seja potencializada com móveis e materiais, por exemplo, sofá, *puff*, tapete, almofadas, cortinas. Para Jaume (2004), na recepção, é preciso dispor de elementos decorativos com objetos familiares que criem uma comunicação entre casa-escola; um espaço de espera, acolhedor e confortável para o atendimento dos pais e responsáveis; um espaço de comunicação com painéis para pôr recados.

Quanto à organização da recepção, notamos que há um contraste, no que diz respeito à decoração, demonstrando entendimento do proposto pelos teóricos da área, como Gandini (1999). Porém, no que se refere à ausência de mobiliários, o espaço vazio explicita que há dificuldades em promover um ambiente acolhedor, propício a se tornar um lugar, considerando-se apenas como espaço de passagem.

O parque

O parque fica no exterior da escola e é cercado por alambrado, o chão é de areia fina, parte dele é coberto com telhas. Em redor há algumas árvores grandes, as quais auxiliam no conforto térmico.

Figura 16 – Parque 1



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 17 – Parque 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Mesmo contando com esses auxílios, não é possível utilizá-lo em dias de chuva. Nos dias de muito sol, acreditamos que é possível usá-lo, haja vista que é parcialmente coberto, artificial e naturalmente, de modo que as crianças não ficam expostas o tempo todo em que permanecem nesse local.

Os brinquedos que o parque possui são: quatro gangorras, um gira-gira, um escorregador, um trepa-trepa, três balanços e um brinquedo de se pendurar. Esses se encontram em bom estado de conservação. Os brinquedos são revestidos com tintas coloridas de cores fortes, em consonância com as recomendações dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, p. 31): “[...] nos ambientes de recreação e vivência, as cores primárias, em tons mais fortes, podem ser usadas para enfatizar o caráter lúdico, marcando setores de atividades e destacando-se na paisagem natural.”

O parque foi empregado apenas uma vez pelas crianças, durante o período da nossa observação, com o acompanhamento da professora substituta. Após alguns minutos que estavam no local, chegaram crianças de outra sala da mesma faixa etária. Embora o convívio com crianças de outros grupos seja benéfico, o espaço do parque e os equipamentos disponíveis não comportam duas turmas, o que geralmente aumenta o conflito pelo domínio do território e uso dos equipamentos. As crianças solicitam ajuda dos adultos, sobretudo, para resolver conflitos. No decorrer de nossa observação, as duas professoras ficaram posicionadas

em pé no portão do parque e só entraram quando solicitadas. Vale ressaltar que, segundo o documento da rotina¹⁹, as crianças da turma analisada podem usar o parque todas as sextas-feiras, das 14h às 14h40min.

Martins (2014), baseada em Fedrizzi (2006), afirma que “[...] há mais vandalismo em pátios pequenos, pois a sensação de confinamento é muito maior que em ambientes grandes” (MARTINS, 2014, p. 101). Nesse sentido, unir as salas não foi uma atitude coerente com a dimensão do espaço.

A professora levou brinquedos de areia, como balde, peneira, pá. A partir da avaliação do documento da rotina e das nossas observações, constatamos que as crianças não utilizam o tanque de areia no horário em que estão com a professora. Conforme o documento da rotina (Anexo 1), no período da manhã, as crianças que são integrais usam o tanque de areia nas sextas-feiras, das 09h20 às 10h.

O fato de esses espaços não serem privilegiados pela professora sinaliza para a desvalorização do brincar livremente e do movimento, como se a ação de brincar não fosse capaz de estimular a aprendizagem das crianças. A professora afirmou (informação verbal)²⁰ que as crianças utilizam o parque com a educadora, desconsiderando que nem todas as crianças são matriculadas no período integral.

Vale salientar que, quando as crianças não usam os espaços previstos na rotina, ficam na sala de aula, fazendo alguma atividade proposta pela professora ou entregues a brincadeiras livres.

As pesquisas feitas na Educação Infantil demonstram a preferência das crianças em relação ao parque, como Souza (2003), Agostinho (2004), Martins e Gonçalves (2014). A investigação de Martins (2013), vinculada ao grupo GAE, sobre os pátios escolares no ensino fundamental, evidenciou que, quanto menor a idade do grupo escolar, mais interesse por esse espaço, quando a escola o possui. Nessa perspectiva, a qualidade e a utilização do parque precisam ser garantidas.

Para Agostinho (2003), a desvalorização do parque, constatado por ela como espaço predileto das crianças, contribui para dicotomia entre o espaço interno e externo, espaço de aprender e de brincar. A autora se contrapõe ao uso exagerado do espaço interno, principalmente da sala de aula, defendendo que é necessária uma reflexão para que a

¹⁹ Esse documento é elaborado pelas orientadoras pedagógicas, de maneira a orientar as professoras e educadoras quanto ao uso dos espaços coletivos. A orientadora pedagógica disponibilizou uma cópia para que pudéssemos analisar, inserida no Anexo A.

²⁰ Essa informação foi obtida por meio de conversas informais com a professora entrevistada.

Educação Infantil não seja a antecipação do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a autora assevera:

Esse dado suscita a reflexão sobre se estas práticas não são indícios de nossas concepções acerca do que é pedagógico no trabalho com crianças de zero a seis anos, repetindo as práticas escolarizantes pelas quais as crianças ficam a maior parte do seu tempo na instituição dentro das salas, reservando assim, tempo e espaço exíguos para atividades ao ar livre. (AGOSTINHO, 2003, p. 100).

A quadra

A quadra é uma grande área externa, coberta com zinco, chão cimentado, com dois gols de metal, revestidos de branco. Não há revestimento de tinta no chão, em formato de quadra poliesportiva, como vemos em muitas escolas públicas. Dois lados da quadra são muros da divisa da escola. Há um quadro com azulejos brancos para as crianças desenharem.

Figura 18 – Quadra coberta



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 19 – Paínel de azulejo



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Esse espaço foi usado pelas crianças apenas uma vez, ao longo de nossa observação, por aproximadamente quarenta minutos, com acompanhamento da professora da turma. Antes de sair da sala, ela relembrou as regras de uso da quadra. Na quadra, foi permitido brincar livremente ou com a professora. O único material disponibilizado pela professora foi o giz de lousa, para que pudessem desenhar no chão. Entre as brincadeiras livres, predominaram o pega-pega, carregar os amigos e andar sobre a mureta no fim da quadra. As crianças pediram que a professora pegasse bola e pneu, mas ela negou. Para crianças que brincaram com a professora, foi ensinada uma brincadeira nova, “casa-morador-terremoto”²¹, porém, essa brincadeira é um tanto complexa para crianças dessa idade, de sorte que as crianças se

²¹ Nessa brincadeira, duas crianças se unem pelas mãos e formam uma casa, no interior da qual fica uma terceira criança, que é o morador; todos devem ser agrupados de maneira que sobre apenas uma criança. Esta anuncia qual elemento deve se movimentar: a casa, o morador ou ambos, no caso de dizer “terremoto”.

confundiam e, frustradas, pediam para sair, embora a professora não deixasse, para não atrapalhar a brincadeira. Depois, ela desenhou amarelinha e fez a brincadeira da serpente²² e do coelho-sai-da-toca²³.

Esse espaço é amplo e privilegia o movimento. Jaume (2004) assevera que os espaços externos trazem benefícios ao corpo infantil: “Em nível corporal, a criança dispõe de um ambiente amplo para a conquista progressiva de habilidades motoras e para deslocar-se livremente” (JAUME, 2004, p.376). Porém, a quadra é pobre de cores e de materiais. Conforme os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, p. 30),

[a]s cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores.

De acordo com a professora (informação verbal)²⁴, em dias de chuva, mesmo com a cobertura, o espaço molha, de maneira que seu uso fica limitado. Em dias de sol abundante, o conforto térmico é beneficiado pela cobertura e sua altura.

Figura 20 – Quadra 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 21 – Fundos da quadra



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

As crianças demonstraram gostar muito desse espaço. O único conflito entre elas foi por causa do giz, embora a professora tenha levado em grande quantidade. Esse espaço poderia ter sido mais explorado pela professora, tanto com jogos e brincadeiras coletivas quanto com brincadeiras livres. Existem vários jogos que funcionam como recursos de

²² Nessa brincadeira, as crianças formam um círculo, enquanto a professora fica no meio, cantando uma música; conforme o desenvolvimento da música, as crianças saem do círculo e vão formando o rabo da serpente atrás da professora.

²³ Nessa brincadeira, a professora desenha círculos com giz no chão, que são as tocas; uma criança fica para fora e anuncia: “Coelhinho sai da toca”. Todos se movimentam, trocando de tocas: quem ficar de fora faz o anúncio.

²⁴ Em conversa informal, durante a observação.

aprendizagem, ou seja, ensinam algo. As brincadeiras livres, por sua vez, influenciam a interação e a criatividade. Explicita o Parecer CNE/CNE nº 20/2009:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009, p. 7).

Lima (2008) confirma a importância do jogo, no desenvolvimento infantil, enfatizando seu potencial como recurso pedagógico. Baseado na Teoria das Múltiplas Inteligências, ele assinala: “A atividade lúdica [...] é uma atividade eminentemente cultural e, ao ser valorizada e utilizada como recurso pedagógico, pode contribuir para o desenvolvimento de todas as competências do educando” (LIMA, 2008, p. 84).

Concluimos que a presença de um espaço amplo e coberto, para atividades e brincadeiras que privilegiem o movimento e a liberdade, é um avanço em sintonia com as teorias da Educação Infantil. Porém, a quadra poderia ser potencializada com uma pintura com cores fortes, pois é um espaço de estimulação, aquisição e utilização de materiais que intensifiquem as brincadeiras, como bolas, cordas, pneus, cone para sinalização, pinos de boliche etc.

O refeitório

O refeitório fica em uma ampla área coberta, localizada entre os dois corredores de salas dos berçários e dos maternais e das pré-escolas. Essa área é igualmente usada para apresentações, reuniões de pais e de professores. Nessa área, há o palco e dois bebedouros como elementos fixos, feitos de alvenaria.

Os banheiros e a cozinha têm saída direta para esse espaço. Os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (BRASIL, 2006b) determinam que o banheiro não deve ter vínculo direto com os espaços de alimentação, por uma questão de higiene.

Sobre a setorização, isto é, separação entre a área do preparo e refeição, o documento assevera: “O refeitório deve distinguir e setorizar suas áreas distintas: preparo de alimentos e refeição. É importante que possibilite boas condições de higiene, ventilação e segurança; prever mobiliário adequado tanto à refeição das crianças quanto à dos adultos” (BRASIL, 2006, p. 30). Nesse sentido, a escola encontra-se adequada.

O espaço possui um odor característico. As crianças o frequentam duas vezes por dia, para o lanche, das 13h30 às 13h45, e para o jantar, das 16h às 16h20. De acordo com Jaume (2004), o momento de alimentação na escola não deve ser concebido apenas como satisfação física: “Entendemos que é necessário considerar primeiro como educativo e, conseqüentemente zelar pelas condições materiais onde se realiza essa atividade” (JAUME, 2004, p. 369).

Os mobiliários do refeitório são mesas retangulares claras e bancos coletivos com as mesmas características; na ponta de cada conjunto de mesa há uma mesa quadrada, onde são colocados os pratos, os talheres e a comida, de modo que as crianças se sirvam, garantindo sua autonomia. As crianças também possuem autonomia para se desfazerem dos alimentos, embora sejam orientadas a não desperdiçar: cada uma limpa o seu prato no balde e o põe numa bacia, com água e detergente.

O favorecimento da autonomia infantil é tão relevante que Forneiro (1998) o estabelece como critério de organização dos ambientes escolares. A autora advoga: “Tanto os mobiliários como os materiais devem ser acessíveis as crianças para que elas possam usá-los sozinhas” (FORNEIRO, 1998, p. 258).

Sobre a estimulação da autonomia, notamos que, em relação às necessidades físicas – comer, beber água e ir ao banheiro –, o espaço escolar é adaptado e organizado, de modo que as crianças, desde os maternais, possam fazê-lo sozinhas. Esse fato é admirável e digno de ressalva.

Na perspectiva de favorecer a autonomia das crianças, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 asseveram “[...] que em todos os espaços utilizados pelas crianças os acessórios e os equipamentos como maçanetas, quadro, pias, torneiras, saboneteiras, porta-toalhas e cabides sejam colocados ao alcance destas para sua maior autonomia” (BRASIL, 2006b, p. 27).

Figura 22 – Palco



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 23 – Refeitório



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Esse espaço possibilita a interação entre diversas faixas etárias, no entanto, isso não acontece efetivamente. As crianças mantêm contato visual com outras, mas raramente conversam com as crianças da mesa ao lado; acreditamos que o principal motivo disso seja a restrição de tempo.

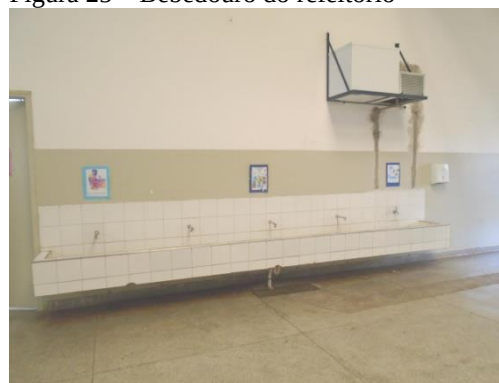
Os bebedouros localizados no refeitório são os únicos que possuem *freezer* conectado a algumas torneiras para gelar a água. Um fato interessante é que, próximo a esses bebedouros, havia cartazes sobre a importância de economizar água, pintados pelas crianças. Os cartazes se constituem na única decoração fixa do espaço. Em ocasiões especiais, como “Dia das Mães”, são expostas atividades de todas as turmas, nesse pátio coberto.

Figura 24 – Autonomia infantil



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 25 – Bebedouro do refeitório



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Quanto à temperatura, é o espaço onde as pessoas têm a sensação térmica mais quente da escola. Para amenizar o desconforto, são empregados ventiladores. Explicitam os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a): “A adequação térmica do ambiente é influenciada pelas decisões tomadas ainda na elaboração do projeto” (BRASIL, 2006, p. 23).

A iluminação é potencializada por lâmpadas. Para aumentar a iluminação, foram colocadas telhas transparentes. Como podemos observar na Figura 23, algumas lâmpadas estão queimadas.

No que se refere à higiene, o espaço é muito limpo e conta com a presença de profissionais de serviços gerais, durante as refeições, de forma que, caso as crianças derrubem algum alimento, eles o limpam rapidamente.

O refeitório atende às necessidades infantis e favorece a autonomia, é amplo, seguro e higiênico. Também é polivalente, pois as educadoras que não têm salas fixas o adotam para que as crianças possam desenhar e pintar, além de possibilitar o contato, embora somente visual, com as crianças de outros agrupamentos. Todavia, poderia ser potencializado com

mais cores, mais ventiladores, mais decorações. Infelizmente, o tempo de utilização dele é cronometrado pelo grande número de crianças, porque até os berçários (sala dos maiores) se alimentam no refeitório.

Os banheiros

Existem três pares de banheiros para as crianças do Pré II, todos com características diferentes e situados em lugares estratégicos. Um deles fica próximo à sala das crianças, no corredor das salas dos maternais e prês. Outro fica próximo ao refeitório, enquanto o terceiro fica no prédio das salas de multiuso. São pares, porque um é destinado ao uso dos meninos e o outro, para as meninas. Os banheiros se diferenciam apenas quanto à presença dos mictórios.

A localização do banheiro junto às salas das crianças atende ao recomendado pelos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (BRASIL, 2006b), pois é implantado próximo às salas de atividades. Quanto à infraestrutura, o revestimento da parede também acata o solicitado pelo documento, porque é de azulejo branco, impermeável e de fácil limpeza. O tamanho e a altura dos vasos sanitários e lavatórios, os aparelhos de descarga, o suporte do papel higiênico, o lixo e a torneira do chuveiro possibilitam o uso autônomo pelas crianças.

Figura 26 – Chuveiros do banheiro 1



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 27 – Vasos sanitários do banheiro 1



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

O piso cumpre parcialmente as indicações, à medida que é impermeável, mas não é antiderrapante. Existem outros elementos que não acolhem as recomendações do documento: as divisórias não são baixas, os chuveiros têm altura para um adulto, as cabines sanitárias não têm portas e os banheiros não possuem adaptações para crianças com necessidades especiais.

A presença do mictório em lugar de um vaso sanitário diferencia o banheiro dos meninos do banheiro das meninas. Próximo aos chuveiros, há um banco de cimento, que

favorece a autonomia das crianças. Também há uma prateleira alta, na qual fica um engradado grande de condicionador, fora do alcance das crianças.

Figura 28 – Mictório do banheiro 1



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 29 – Área de circulação do banheiro 1



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

No interior desse banheiro, não há lavatórios, porém, no exterior, ele contém duas bancadas com quatro torneiras cada, as quais são igualmente usadas para a escovação, como demonstram cartazes fixados na parede. Essa posição das torneiras é muito interessante, uma vez que permite à professora visualizar as crianças lavando as mãos ou outros materiais.

Há decoração apenas no exterior dos banheiros, na porta, que assinala qual é o banheiro feminino e qual é o masculino. Os desenhos não são midiáticos e são atentos à diversidade racial. No lavatório, também são fixados desenhos que apontam o local de se fazer a higiene bucal.

Figura 30 – Área do banho do banheiro 1



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 31 – Lavatórios externos



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Vale ressaltar que o uso dos banheiros é primordialmente para atender às necessidades fisiológicas das crianças, haja vista que o banho não é garantido. O banho é dado apenas em situações emergenciais. Os papéis higiênicos, sabonetes e xampus ficam no

interior da sala de aula e são trazidos pelas crianças nos momentos de utilizá-los, circunstância às quais as crianças estão habituadas.

Quanto ao banho e às adequações necessárias para o espaço do banheiro, o volume 2 do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) comenta:

Para que a criança possa ir gradativamente aprendendo a cuidar de si, é preciso que as condições ambientais permitam que ela possa alcançar o registro do chuveiro, saboneteira, a toalha, o espelho etc. Por outro lado, as condições ambientais e materiais precisam garantir a segurança das crianças e prever o conforto dos adultos que as ajudam para evitar quedas, choques elétricos e queimaduras com água quente ou dores no corpo ocasionadas pelo mal posicionamento do adulto na hora de exercer as atividades com as crianças. (BRASIL, 1998, p. 58).

A presença de espelhos, que é um elemento muito importante para conhecimento do próprio corpo e da identidade pessoal da criança, poderia tornar esse espaço mais alegre e educativo. Outros elementos decorativos também poderiam ambientar esse espaço.

O volume 2 do RCNEI (BRASIL, 1998, p. 33) valoriza o uso do espelho e indica sua utilização para estimular a identidade da criança: “O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa.”

Assim os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) aludem ao conceito de ambientação:

A definição da ambientação interna vai envolver uma estreita relação com a proposta pedagógica e com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança. A organização dos arranjos internos será feita em função da atividade realizada e da interação desejada. (BRASIL, 2006a, p. 28).

A localização do outro par de banheiros se contrapõe ao preconizado nos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: Encarte 1* (BRASIL, 2006b), à medida que tem comunicação direta com o refeitório. Sobre esse aspecto, o documento pontua: “Os banheiros infantis devem ser implantados próximo às salas de atividades, não devendo ter comunicação direta com a cozinha e com o refeitório” (BRASIL, 2006b, p. 19).

Esses banheiros passaram por uma reforma recente (informação verbal)²⁵, a fim de adaptá-los para atender às crianças com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, eles possuem um vaso sanitário, um lavatório e uma cabine de chuveiro adaptados. Contudo, não há barras no interior da cabine do vaso sanitário e do chuveiro.

²⁵ Informação obtida através de conversa informal com a orientadora pedagógica.

Figura 32 – Localização do banheiro 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 33 – Vaso para deficientes físicos



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 34 – Chuveiros do banheiro 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Além das adaptações, com a introdução do lavatório, no interior do banheiro, de uma bancada para troca e de um tanque para banho de crianças menores, a substituição por piso antiderrapante e a presença de uma faixa azul de azulejo na parede são as principais diferenças desses banheiros. As duas últimas modificações citadas, embora pareçam meros detalhes, aumentam a luminosidade, a segurança e melhoram a estética dos banheiros.

Figura 35 – Tanque para o banho



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 36 - Mictório e lavatórios do banheiro 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

O outro par de banheiros está localizado no segundo prédio das salas multifuncionais, tendo sido os últimos a serem construídos. O local da construção é coerente com o que preconizam os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (BRASIL, 2006a), pois ficam próximos às salas multifuncionais, que geralmente são utilizadas por um intervalo de quarenta minutos a uma hora, estando longe dos outros banheiros mencionados.

Esses banheiros são menores, possuem apenas um lavatório e duas cabines com vasos sanitários. São os que mais se diferenciam, não apenas pelo tamanho, mas também pela falta de adaptação do tamanho das crianças ao vaso sanitário e do lavatório.

Figura 37 – Lavatório do banheiro 3



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 38 – Vaso sanitário do banheiro 3

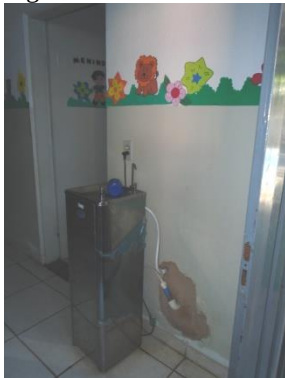


Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Nesses banheiros, não há a presença de chuveiros. Os revestimentos, tanto das paredes quanto do chão, são os indicados pelo documento oficial. As decorações permanecem apenas nas portas e as faixas de azulejo colorido igualmente se mantêm. Não há a presença de espelhos.

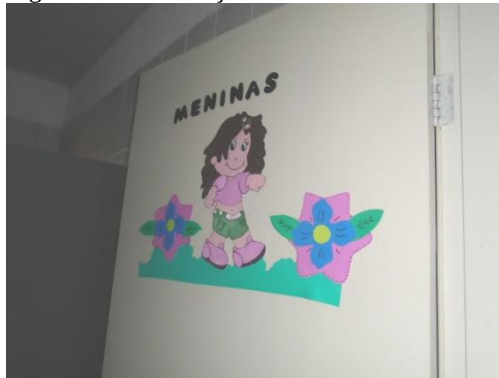
Outro instrumento que visa a atender às necessidades fisiológicas imediatas das crianças é a presença de um bebedouro, no corredor, perto dos banheiros. O modelo de bebedouro observado possui torneiras difíceis de manusear e uma altura incompatível com a de algumas crianças que usam o espaço.

Figura 39 – Bebedouro do prédio 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 40 – Decoração do banheiro 3



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Considerando o número de vasos sanitários e lavatórios da escola, em relação ao número de crianças, indicado pelos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (BRASIL, 2006b), podemos declarar que se encontra adequado. O documento recomenda um para cada vinte crianças; no total, os três pares de banheiros possuem 19 vasos sanitários, 2 mictórios e 17 lavatórios. A escola atende aproximadamente quatrocentas crianças, mas os bebês não utilizam esses banheiros, de maneira que as crianças dos maternais e das pré-escolas somam aproximadamente 330 crianças.

Porém, a quantidade de chuveiros encontra-se inadequada, haja vista que a escola possui 12 chuveiros e o documento recomenda um para cada vinte crianças. Contudo, como frisado anteriormente, o banho não faz parte da rotina escolar.

A sala de televisão

A sala de televisão é um espaço onde as crianças assistem a filmes. Sallenta Freitas (2009, p. 44): “Excelentes recursos audiovisuais, os vídeos e DVDs têm contribuído para mudar o clima das aulas, tornando-as mais atrativas por causa do movimento dos filmes (em película ou animações).”

A sala é ampla e possui porta e janelas semelhantes às encontradas na sala de aula. Nesse prédio não há laje, há forro em PVC. O chão é revestido de azulejo antiderrapante claro e tem pedra de ardósia nas portas. O revestimento das paredes internas até a altura aproximada de um metro e meio é tinta impermeável bege, acima da qual é tinta branca. As paredes externas são branca, azul e vermelha, conforme o padrão dos prédios públicos de Presidente Prudente (SP). A iluminação e a ventilação são completadas artificialmente. As cortinas estão em ótimo estado.

O forro é o principal motivo de reclamação dos professores e funcionários da escola, pois, em dias de chuva, aparecem vazamentos que alagam as salas, sobretudo a sala de televisão. Pudemos visualizar trincos e manchas nas paredes. Nesse sentido, o prédio apresenta um problema estrutural, mesmo sendo relativamente novo.

Figura 41 – Sala de televisão



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 42 – Forro danificado



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Sobre os mobiliários, a sala possui três armários de aço fechados, um deles guarda as fitas de videocassete e os DVDs, este estava destrancado, os outros dois estavam trancados. A

educadora infantil comentou (informação verbal)²⁶ que os armários guardam objetos das educadoras, pois as mesmas não possuem salas fixas. O espaço conta com uma mesa, onde ficam a televisão e o aparelho de DVD, além de outra mesa e quatro cadeiras infantis e colchões usados para as crianças se sentarem ou deitarem.

Vários colchões não se encontram em bom estado de conservação, assim como algumas cadeiras. O aparelho de DVD está sem controle remoto, fazendo com que os educadores utilizem apenas filmes que iniciam sem a necessidade de alterar a configuração. A posição dos armários é casual, não se constatando a preocupação com decoração ou com algum arranjo espacial.

Quanto aos materiais, a presença de uma grande quantidade de fita videocassete torna-se inútil, haja vista que não há o aparelho para utilizá-las. A falta do controle também limita muito o uso dos DVDs disponíveis. A educadora afirmou (informação verbal)²⁷ que, geralmente, cada professor/educador traz o DVD que deseja passar. A televisão é antiga, não possui qualidade de sinal digital.

Conforme Freitas (2009, p. 48), “[é] primordial a adequação ou a compatibilidade da atividade pedagógica com o uso do equipamento”, ou seja, o uso da televisão deve ter um objetivo claro. Atualmente, esse recurso é encontrado na maioria das residências brasileiras, de sorte que colocar um filme para as crianças assistirem meramente reproduz uma atividade a que já estão habituadas, não proporcionando a apropriação de conhecimentos novos.

Figura 43 – Mobiliários da sala de televisão



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 44 – Materiais da sala de televisão



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

No dia em que acompanhamos a rotina das crianças de período integral, no turno da manhã, foi possível observá-las nesse espaço. Foi um dia chuvoso, portanto, a sala ficou molhada, de maneira que as crianças foram recepcionadas na brinquedoteca, enquanto as

²⁶ Em conversa informal, durante a observação.

²⁷ Em conversa informal, durante a observação.

serventes limpavam a sala. Depois do café, fomos para a sala de televisão, porque foi parte da rotina daquele dia.

Devido a esse problema da ausência do controle, a educadora trouxe um filme com vários episódios do Pica-Pau. Algumas crianças se sentaram nos colchões e outras nas cadeirinhas; no início, todas se concentraram para assistir ao filme, mas depois de algum tempo começaram a se dispersar, entretanto, por causa do tempo de chuva, a educadora insistiu na permanência na sala e na apresentação do filme até o horário do almoço, que se iniciou às dez e meia. Assim, essa foi a única atividade das crianças, com exceção do atendimento às necessidades fisiológicas – comer, beber, dormir e ir ao banheiro. Para mantê-las em silêncio, a educadora chamou a atenção várias vezes, em tom mais severo. Houve um conflito com agressão física entre duas crianças, a educadora as separou e colocou a criança que iniciou a confusão de castigo.

Durante essa manhã, foram presenciados vários momentos em que as crianças tentaram burlar as regras adultas, produzindo o que Goffman (2008) denomina como ajustes secundários. Para o autor, os ajustes secundários são “[...] qualquer disposição habitual pelo qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de formas a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser” (GOFFMAN, 2008, p. 160).

Nesse espaço, em relação às crianças, a regra era “simples”: deviam se sentar ou deitar nos colchões e assistir ao filme, escolhido pela educadora, em silêncio, por aproximadamente duas horas. Na primeira hora, de maneira geral, as crianças se concentraram no filme, respeitando as regras; depois disso, começaram a se distrair, mas sabiam que, se conversassem em um tom elevado, chamariam a atenção da educadora, de sorte que conversavam em um tom baixo, geralmente em pares, o que ela admitia que passasse despercebido, ainda que sua posição (sentada na cadeira infantil, no fundo da sala) lhe permitisse visualizar tudo. As crianças, sentadas nas cadeiras, também mantinham esse “código silencioso” – cochichavam, cutucavam-se e apontavam.

Ressaltamos que a possibilidade de as crianças ficarem quietas e concentradas, em um filme de episódios é quase nula. Os próprios produtores de filmes detêm esse conhecimento, à medida que criam filme com duração entre quarenta minutos e uma hora e meia, com muita música e efeitos especiais. Os profissionais da educação também estão conscientes desse fato, tanto que autorizam que elas conversem em tom baixo, se cutuquem e façam mímicas. A regra do silêncio é mantida, na intenção de não se perder o controle e a autoridade, mas, na realidade, existem possibilidades de escapes.

Aconteceu outra situação que merece destaque: duas garotas brincavam com um batom, até o momento em que elas se desentenderam e atraíram a atenção da educadora, a qual recolheu o batom, prometendo devolvê-lo depois. A criança insistiu inutilmente pela devolução do objeto, as crianças iniciaram uma nova brincadeira, fingindo que um chinelo era um pente, além de incluírem outros produtos de beleza imaginários, praticamente sem emitir sons. Para Lima (2008, p. 71), “[n]o jogo simbólico, portanto, a criança liberta-se da pressão do mundo adulto e transforma o real de acordo com suas necessidades e capacidades assimilativas.”

A propósito da decoração, na porta existe um cartaz de EVA que identifica a sala, um personagem midiático, a Margarida, e um recado sobre a conservação da organização da sala de uso coletivo. Nessa perspectiva, Drumond (2007, p. 9) esclarece: “É possível apreender certa despreocupação com a forma, como elemento de composição do material e o predomínio da comunicação direta, ou seja, os elementos de cunho estético são instrumentos de veiculação de discursos e não tem finalidade em si.”

Na lateral direita, há um painel em TNT azul, com uma Margarida igual à anterior, um Pato Donald, duas borboletas, duas abelhas e uma pipa. Na lateral esquerda e no fundo de quem olha da porta, há uma grama na divisa entre a tinta lavável bege e a tinta branca; sobre essa grama, há outros personagens da Disney: o Donald, a Minnie e o Mickey; alguns animais, ursinho, ratinho, passarinho, sapo e alguns vegetais, flores, árvores, cogumelos. O uso exagerado de personagens midiáticos é condenado por Lopes (2004), Drumond (2007) e Cunha (2009). Sobre a falta de relação entre os elementos decorativos, Drumond (2007) denomina esse tipo de utilização de diferentes espécies de composição plástica de bricolagens e o combate, já que não há uma preocupação com a estética e nem com o conteúdo da mensagem.

Figura 45 – Identificação da sala de televisão



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 46 – Decoração da sala de televisão



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Notamos que não há uma escala lógica entre os animais, as plantas e os personagens. Também não há harmonia nas posições dos elementos decorativos. A qualidade da imitação dos personagens midiáticos é ruim. Nesse sentido, compartilhamos da conclusão de Drumond (2007, p. 10): “Não, há, pois nestas decorações preocupações evidentes de seu uso para a formação estética.”

No que se refere à presença da lousa na sala, observa-se que a mesma foi projetada num padrão para sala de aula. É preciso não perder de vista que as salas de multiusos também são espaços educativos. Dessa maneira, é importante que sejam espaços harmônicos e acolhedores que educam para a sensibilidade estética (JAUME, 2004).

A sala de televisão apresenta problemas estruturais, de qualidade e de falta de materiais: DVDs, almofadas, tapetes, *pufs*. O cuidado com esse espaço pode torná-lo aconchegante. Desse modo, podemos afirmar que a sala de televisão não cumpre sua função educativa. Ela funciona mais como um local de passatempo. Destaca Freitas (2009):

Embora também possam assumir um caráter meramente recreativo ou de lazer, em determinadas situações os filmes devem, sempre, ser pensados como recursos didáticos, ou seja, como mediadores do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escolha deve recair sobre filmes de curta duração, que realmente auxiliem na compreensão da área do currículo que se propõe abordar, sendo adequados ao assunto e à faixa etária. (FREITAS, 2009, p. 45).

O ato de assistir à televisão não ultrapassa o que é oferecido pelos responsáveis em casa, a menos que haja uma intervenção educativa, um filme previamente escolhido com objetivos claros, com uma conversa ou atividade anterior e posterior a ele, e é nesse sentido que a sala de televisão deve funcionar.

A brinquedoteca

A brinquedoteca é igual à sala de televisão, em termos de dimensão e infraestrutura. Tratando-se dos mobiliários, esse espaço possui: quatro armários fechados, três armários abertos, cinco mesas pequenas, dezessete cadeiras, um guarda-roupa pequeno, uma cama pequena, uma penteadeira pequena, uma réplica de geladeira pequena e uma réplica de fogão.

Em relação ao arranjo espacial, os armários ficam todos encostados nas paredes, as mesas e as cadeiras no centro e os móveis pequenos, que imitam um quarto e uma cozinha, ficam encostados nas paredes. Desse modo, reproduzem a organização da sala de aula e condizem com uma concepção pedagógica caracterizada pela centralização da figura do

educador, dificultando as interações entre as crianças e o desenvolvimento da autonomia infantil. Para Campos-de-Carvalho (2011), na ausência de zonas circunscritas, as crianças

[...] tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo, dado o grande número de crianças solicitando sua atenção. Afora esta tendência, as crianças se espalham pela sala, com deslocamentos frequentes, sendo raras as interações entre crianças. (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2010, p. 73).

Quanto aos materiais, os três armários abertos contêm livros infantis, jogos de encaixe e alguns jogos pedagógicos. Nos armários fechados, não foi possível visualizar, pois estavam trancados. A educadora relatou (informação verbal)²⁸ que os armários têm brinquedos, jogos e alguns pertences das educadoras. Existem ainda cinco cestos na sala que contêm brinquedos, duas sapateiras de livros vazias e um teatro de fantoches, no chão, encostados na parede ao alcance das crianças.

Figura 47 – Mobiliários da brinquedoteca



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 48 – Materiais da brinquedoteca



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Novamente, observamos na organização dos armários o não favorecimento da autonomia infantil, fato que parece evidenciar uma concepção de criança incompetente que necessita de controle e disciplinamento. Nas duas primeiras prateleiras, que as crianças alcançam, há apenas os jogos de encaixe que ficam dentro de uma grande caixa organizadora, a qual as crianças não conseguem carregar; somente nas prateleiras mais altas encontram-se os livros e outros jogos pedagógicos. Conforme avalia Freitas (2009, p. 61), “[...] desde a Educação Infantil, os alunos podem desenvolver o hábito de acessar mais livremente os materiais da sala, aprendendo, desde então, a preservá-los e a reconhecer a importância de cuidar deles”.

²⁸ Em conversa informal, durante a observação.

Destacamos que as réplicas dos mobiliários infantis seriam muito úteis para montar cantos que se aproximassem das residências das crianças, como indicam Blanc e Lesann (2012). Esses cantos poderiam ser delimitados pelo próprio uso dos pequenos mobiliários redirecionados.

A qualidade dos materiais demanda investimento público. Dessa maneira, a solução do problema da ausência ou da precariedade dos materiais disponíveis está fora do alcance do professor, porém, a organização desse espaço é de responsabilidade dos profissionais da instituição. Conforme Campos-de-Carvalho (2011, p. 71), “[a] organização do espaço, além de promover certas práticas interativas e limitar outras, circunscreve ações, emoções, expectativas e significações das pessoas usuárias daquele contexto ambiental.”

Figura 49 – Decoração da brinquedoteca



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 50 – Acessibilidade dos materiais da brinquedoteca



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Retomando a questão da decoração, as paredes que não têm mobiliários encostados, ou seja, o fundo e a lateral direita de quem olha da porta, apresentam personagens midiáticos da Turma da Mônica sobre a grama, com pequenos animais e plantas. Igualmente, as ilustrações pecam quanto à forma, a escala e o posicionamento, não demonstrando nenhuma preocupação estética.

Para Cunha (2009), o uso de personagens midiáticos funciona como modelos de ser e agir. A autora aponta: “Estas visualidades dominantes negam outras formas de ser, confiando as crianças a estes ‘modelos’” (CUNHA, 2009, p. 34).

Na porta, há identificação da sala, uma menina e o recado sobre a organização. Embora não se trate de um personagem midiático, a menina sorri e carrega uma flor na mão, de modo que há pouca relação entre o conteúdo “brinquedoteca” e a ação praticada pela garota; como constatou Drumond (2007), infelizmente, esse fato é muito comum na decoração das instituições escolares.

Figura 51 – Identificação da brinquedoteca



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 52 – Decoração da brinquedoteca 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 53 – Decoração da brinquedoteca 3



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A decoração, nesse prédio, foi realizada pelas educadoras. Os elementos decorativos ficam numa altura aproximada de um metro e meio, na divisa da pintura da parede. Esse posicionamento pode demonstrar o desconhecimento em relação à posição correta e que respeita a estatura infantil ou a concepção de criança destruidora, a qual pode estragar a decoração, como elemento material. Cunha (2009, p. 30) assevera que “[...] as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas”, do ponto de vista de quem os decorou.

Não foi possível observar a maneira como as crianças dispõem desse espaço, pois ele não foi utilizado durante o período de observação. A professora afirmou (informação verbal)²⁹ que não usa, pois não acredita no potencial educativo, haja vista que na sala de aula existem os mesmos brinquedos ou até melhores.

A partir dessas observações, constatamos que a sala não tem os mesmos materiais, a começar pelas réplicas. Além disso, a professora, como parte do corpo docente efetivo da escola, deveria demonstrar sua insatisfação e fazer sugestão de melhoras e não simplesmente abandonar o espaço. Por fim, acreditamos que as crianças deveriam ser consultadas sobre o desejo de aproveitamento desse espaço.

A sala do sono

A instituição possui duas salas do sono, à disposição das pré-escolas, ou seja, nelas dormem aproximadamente duas turmas por sala. As crianças que ficam com a professora, no período da tarde, ficam na sala do sono das 11h00 às 12h30. Durante esse período, as outras

²⁹ Em conversa informal, durante a observação.

salas do prédio (brinquedoteca e sala de televisão) não são utilizadas, favorecendo o conforto acústico. Para Kramer (2009, p. 80), “[...] é interessante dispor de um ambiente para as crianças repousarem, principalmente quando a jornada é integral e algumas crianças, que acordam muito cedo, necessitam dormir.”

Na sala onde dormem as crianças observadas, a dimensão e a infraestrutura são semelhantes às outras do prédio, inclusive com a presença da lousa. No que toca aos mobiliários, possui apenas colchões que são encapados com lençóis, razão pela qual não foi possível identificar o estado de conservação dos colchões. Há colchões suficientes para as crianças. As cortinas mantêm a mesma cor e padrão de qualidade das outras salas do prédio, porém, por se tratar de uma sala do sono, elas poderiam favorecer o escurecimento da sala. Jaume (2004) denomina esse espaço de “dormitório”, comentando: “Destinado ao descanso das crianças. Deve ser isolado da área de jogo nos grupos dos menores. De preferência, o recinto deve ter isolamento, que poderá se escurecer e ventilar” (JAUME, 2004, p. 372).

Quanto à organização, quando fotografamos os colchões, eles estavam dispostos um ao lado do outro, fechando toda a sala. Acreditamos que os colchões se mantenham assim, ao longo do dia. Embora essa organização facilite o uso cotidiano, não permite que o espaço seja aproveitado em nenhuma outra função, ou seja, inibe a polivalência. Além disso, a tarefa de organização do espaço poderia contar com o auxílio das crianças, fazendo com que tenham participação ativa no processo de organização da sala de repouso.

Figura 54 – Sala do sono



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 55 – Iluminação e ventilação natural da sala do sono



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Foi possível perceber a utilização desse espaço. Na hora de se deitar, é solicitado que as crianças tirem os calçados e os deixem no canto da sala, fora dos colchões, e se organizem livremente, porém, caso uma criança comece a conversar ou cutucar outra, as educadoras alteram o local. A educadora da turma que observamos se sentou próximo aos sapatos, a outra educadora se deitou em um colchão e ficou mexendo no celular. Um aplicativo do celular

dela, que faz um barulho de um gato, emitiu som algumas vezes, atraindo a atenção das crianças.

A porta da sala se manteve aberta, mesmo quando uma criança da outra sala do sono começou chorar. Segundo a educadora, se ela fechar a sala, o odor vindo dos sapatos torna-se insuportável.

No horário estipulado, as crianças foram acordadas, colocaram os sapatos e foram ao banheiro. Na sala de aula, pegam os seus copos, tomam água e se sentam para esperar a professora.

A prática de colocar as crianças para dormir todas ao mesmo tempo é muito questionável, haja vista que o sono é uma necessidade fisiológica, que, assim como a ida ao banheiro, varia de criança para criança. Nessa direção, o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* – Volume 2 (BRASIL, 1998, p.60) ressalva:

Os horários de sono e repouso não são definidos *a priori*, mas dependem de cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A frequência em instituições de Educação Infantil acaba regulando e criando uma constância. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes. Desaconselha-se manter os bebês e crianças que estão dormindo, ou desejando fazê-lo, em ambientes muito claros ou ruidosos e recomenda-se prever brincadeiras, atividades, materiais e ambiente adequado para aqueles que não querem dormir no mesmo horário.

Com respeito à decoração, repetiram-se as características das anteriores: a mesma altura, grama, plantas, animais e personagens midiáticos, a Dora e o Ben 10. Na porta, a descrição “sejam bem vindos” demonstra descaso pela falta das letras, o mesmo acontecendo com os nomes das educadoras, que são diferentes e nada harmoniosos. Nessa sala, não há seu nome na identificação, apenas “descanso”. Sobre a imagem, embora seja agradável aos olhos, novamente não há relação entre a forma e o conteúdo.

Figura 56 – Decoração da sala do sono



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 57 – Identificação da sala do sono



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Drumond (2007) declara que a decoração também pode auxiliar na demarcação de território. Dessa maneira, notamos que o segundo prédio se define como propriedade das educadoras, carrega suas concepções e guarda seus pertences.

Outros espaços: rotina e regra de uso

Existem outros espaços na escola, os quais merecem destaque por sua potencialidade diante das atividades infantis ou por sua relevância, na funcionalidade da escola.

A cama elástica fica localizada no pátio coberto, afastada do refeitório. O seu uso faz parte da rotina da turma, porém, a professora ressaltou (informação verbal)³⁰ que não a utiliza, porque, mesmo que disponibilize brinquedos para que as crianças fiquem entretidas, enquanto esperam sua vez, elas fazem “bagunça”.

Foucault (1991) discute a questão do controle dos corpos e detalha alguns métodos praticados por instituições, como conventos, hospitais, presídios e colégios, em função do disciplinamento dos corpos, a fim de se tornarem dóceis, ou seja, mais úteis e obedientes. O autor enfatiza: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplina” (FOUCAULT, 1991, p. 126).

Não foi possível constatar a segurança dos equipamentos, porque nem na escola, nem na Secretaria da Educação do município de Presidente Prudente (SP), souberam informar se os brinquedos tinham o registro do INMETRO. A dificuldade de acesso à informação demonstra sigilo em relação aos investimentos e à qualidade dos equipamentos.

Defendemos a importância de utilizar o máximo possível os equipamentos e os materiais disponíveis, no espaço escolar. Conforme Forneiro (1998), a variedade de materiais proporciona diferentes experiências e possibilita diversos aprendizados.

Nesse mesmo espaço, há uma piscina de bolinha, em cujo interior se encontram dois colchões e poucas bolinhas. As crianças da pré-escola não podem usar esse espaço, porque amassam as bolinhas; apenas os berçários e maternais o fazem.

³⁰ Em conserva informal, durante a observação.

Figura 58 – Cama elástica



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 59 – Piscina de bolinhas



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Próximo ao parque, existem duas casinhas de alvenaria, em um espaço arborizado e com algumas mesas de concreto. A casinha que se localiza após o parque é utilizada como depósito de cadeiras e jornais velhos. Consta na rotina seu emprego apenas em relação à turma do período da manhã, ou seja, somente para as crianças matriculadas em período integral. O mesmo sistema de uso se repete para a sala de informática, no tanque de areia e no canto das artes.

Figura 60 – Casinha vermelha



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 61 – Casinha azul



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A sala de informática fica localizada junto à área administrativa, entre a sala da orientação e a sala dos professores, de maneira que podemos assinalar que sua localização é inadequada. Essa área precisa de silêncio, para que os funcionários consigam exercer sua função. Nesse sentido, os *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (BRASIL, 2006b, p. 19) advertem:

Sala de direção e coordenação – na mesma linha de discussão sobre a sala dos professores, os dirigentes da instituição precisam igualmente de um espaço mais privado para seu trabalho, para realizar reuniões com pais e professores, entre outras atividades.

Essa sala possui nove computadores, nove mesas e dezoito cadeiras. Se considerarmos que a maior turma da escola tem vinte e cinco crianças, a sala não está adequada para recebê-las. Além disso, as cadeiras e carteiras são altas. A orientadora pedagógica comentou (informação verbal)³¹ que os computadores quebram muito, ficando impossibilitados de usar o espaço.

Figura 62 – Sala de informática 1



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 63 – Sala de informática 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Essa escola tem dois tanques de areia, de alvenaria, revestidos de reboco; o que fica próximo ao parque é pintado de azul e o que está em frente à escola é pintado de vermelho; esse provavelmente é de uso do berçário. No início, nenhum tinha tela protetora, mas, durante a observação, foi acrescentada tela protetora no tanque do berçário.

O tanque de areia é alvo de uma polêmica no uso cotidiano das escolas, por ser geralmente o primeiro culpado pelas doenças de pele nas crianças. Realmente, é preciso tomar alguns cuidados para que não seja infectado por fezes de animais, porém, o uso da tela protetora pode impedir que isso aconteça.

Figura 64 – Tanques de areia do maternal e pré-escola



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 65 – Tanque de areia dos berçários



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

³¹ Em conversa informal, durante a observação e a realização das fotografias.

O canto das artes fica encostado na parede externa da sala de aula da turma analisada, em um espaço coberto junto aos lavatórios. Ele possui quatro mesas compridas e um banco de madeira. A prateleira fica no alto, com os materiais de pintura. A decoração conta com a identificação e com figuras de crianças artistas.

Em frente a esse espaço, há uma caixa de cimento seguida de grama e alguns jogos de mesa de cimento; no decorrer da observação, as crianças dos maternais diversas vezes ocuparam esses espaços para desenhar com giz ou brincar com brinquedos. Em nenhum momento foi usado pela turma observada.

Figura 66 – Cantinho da arte



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 67 – Área livre



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

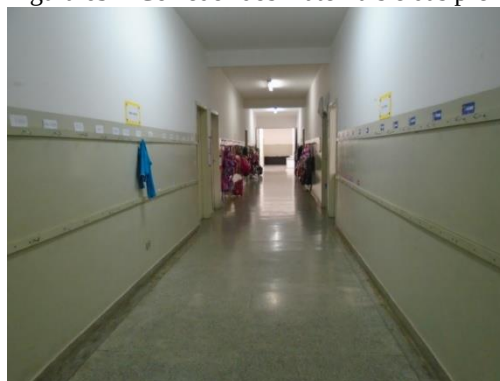
O corredor que leva até a sala do pré, além de importante para a circulação, serve para guardar as bolsas. As crianças da turma observada guardam as bolsas na própria sala, mesmo havendo espaço nos corredores para as suas bolsas.

Figura 68 – Área verde



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 69 – Corredor dos maternais e das pré-escolas



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A sala de aula

A sala de aula comporta vinte e quatro crianças e é o único espaço de uso individual da turma, embora essa individualidade seja parcial, à medida que as crianças do período integral dividem a sala com outra turma da mesma faixa etária, em período inverso. Além disso, as observações nos permitiram constatar que, mesmo a escola possuindo outros espaços e o uso destes estar garantido na rotina escolar, a sala de aula ainda é o local onde as crianças passam a maior parte do tempo.

Quanto à sala, primeiramente, descrevemos as suas dimensões com detalhamento sobre a infraestrutura, cores, piso, porta, janelas, ventilação, acessibilidade e mobiliário. Em seguida, focalizamos o arranjo espacial, depois os materiais e sua organização e, por fim, a decoração da sala.

A dimensão da sala de aula do Pré II é de aproximadamente 51m² (cinquenta e um metros quadrados), sendo que 45m² (quarenta e cinco metros quadrados) são de área destinada à acomodação das crianças e 6m² (seis metros quadrados) são de área ocupada por um armário embutido. O formato da área de acomodação é retangular.

O tamanho da sala é proporcional ao número de crianças, haja vista que a turma tem vinte e quatro crianças, possuindo 2m² (dois metros quadrados) por criança. Conforme o Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), é necessário

[...] que a área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,50m² por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho. Recomenda-se que a metragem das salas seja a mesma, independentemente da faixa etária, possibilitando alterações nos agrupamentos, de acordo com a demanda da comunidade; (BRASIL, 2006a, p.27).

Em relação à infraestrutura, a sala de aula é de alvenaria, revestida por reboco e pintura. As paredes do lado interno da sala são pintadas com tinta lavável em tom bege claro com brilho até a altura aproximada de 1,50m (um metro e cinquenta centímetros) e, acima, são pintadas de tinta branca. Podemos afirmar que a pintura não se encontra em bom estado de conservação, pois diversos trechos estão descascando.

O teto é de laje revestida com reboco e tinta branca, de maneira que podemos sustentar que é adequado, porque é feito de um material mais resistente e o revestimento proporciona melhoria na claridade da sala.

Relativamente à cor do revestimento da sala de aula, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, p. 31), declaram:

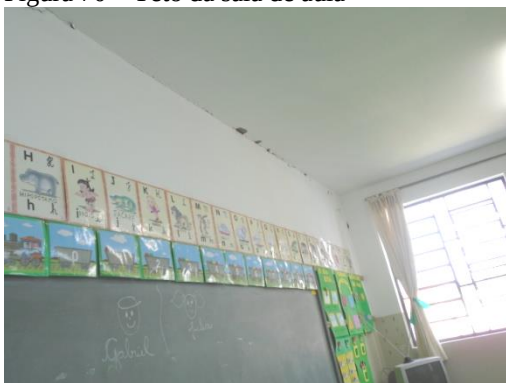
Os diferentes ambientes e setores de edificação das UEIs requerem tratamentos diferenciados. Como regra geral, nos espaços em que é necessária maior concentração, como as salas de atividades e biblioteca, por exemplo, devem ser evitadas as cores quentes, mais fortes e excitantes, destinando essas cores para elementos e detalhes da construção. Nesses ambientes, recomenda-se o emprego de tons mais suaves, em nuances pastéis, como o verde, o bege, o marfim para as paredes e o branco para o teto.

Nesse sentido, a cor da sala de aula parece adequada, a medida que o revestimento foi feito com tinta lavável em tom bege, bem suave, até aproximadamente dois metros de altura e, posteriormente de branco até o teto. Infelizmente, essa mesma cor é empregada em todos os outros espaços da escola, não diferenciando as atividades que são oferecidas, muito menos fazendo detalhes que permitam a alteração das mesmas.

O piso é de granilite cinza com branco, liso e frio. É possível afirmar que ele é adequado, pois os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (2006b) recomendam, sobre o piso das salas de atividades para crianças de 1 a 6 anos de idade: “[...] piso liso, de fácil conservação, manutenção e limpeza, confortável termicamente, de acordo com as condições climáticas regionais” (BRASIL, 2006b, p. 16).

A porta é de madeira, revestida de tinta lavável em tom bege claro, sua fechadura permite a autonomia preconizada pelos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (BRASIL, 2006b), porém, o estado de conservação da fechadura é precário, o que não possibilita que a porta seja fechada ou aberta com facilidade.

Figura 70 – Teto da sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 71 – Porta da sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

As janelas são de esquadrias metálicas com revestimento cinza e vidros lisos como recomendam os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (BRASIL, 2006b), para áreas de maior visibilidade. Porém, são altas e impedem a visibilidade do espaço externo pelas crianças. A iluminação e a ventilação natural, proporcionadas pelas janelas, não são suficientes. A iluminação é completada por doze lâmpadas fluorescentes grandes, sendo que duas lâmpadas não estavam funcionando e os três ventiladores disponíveis eram barulhentos.

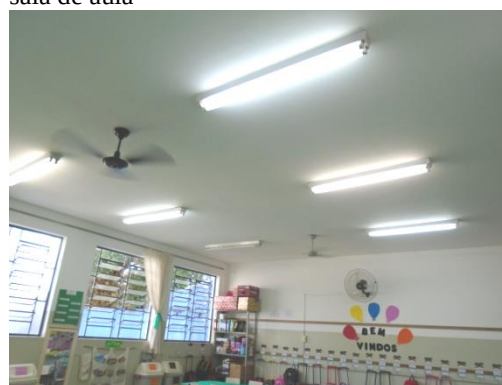
Os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 sugerem que as salas de aula de crianças entre um e seis anos de idade possuam “[...] janelas com abertura mínima de 1/5 da área do piso, permitindo a ventilação e a iluminação natural e garantindo a visibilidade para ambiente externo, com peitoril de acordo com a altura das crianças, garantindo segurança” (BRASIL, 2006b, p. 16-17).

Figura 72 – Janelas da sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 73 – Iluminação e ventilação artificial da sala de aula



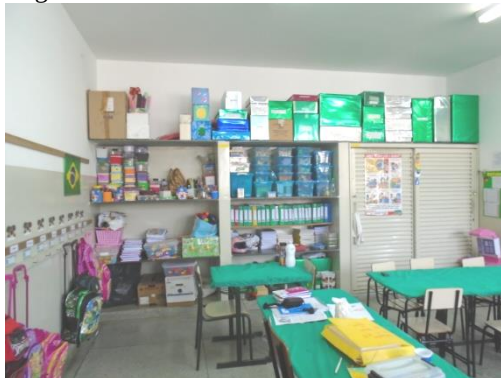
Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Em relação à acessibilidade da sala, o piso é liso, todo em mesmo nível, sem degraus, depressões e elevações. A porta permite a entrada de cadeiras de rodas. Sobre esse aspecto, o documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) afirma que é necessário “[e]vitar quaisquer barreiras ao acesso e à permanência de pessoas com necessidades especiais proporcionando conforto e evitando constrangimentos, valorizando assim o convívio com as diferenças” (BRASIL, 2006a, p. 31).

O armário embutido possui quatro divisões verticais, feitas de alvenaria, e três horizontais, feitas de pedra ardósia. Duas partes do armário são fechadas por portas metálicas e duas permanecem abertas. Os armários fixos apresentam aspectos positivos e negativos. Os positivos são que garantem um espaço onde podem ser armazenados diversos tipos de materiais, haja vista que, em algumas escolas, faltam verbas para adquirir mobiliários. Os

negativos são que as prateleiras mais altas impossibilitam a autonomia infantil, além disso, ocupam uma parede inteira, de sorte que se perde um apoio relevante para salas organizadas com a presença de zonas circunscritas. Forneiro (1998) salienta que a presença desse tipo de armário é um aspecto que merece atenção, por parte do professor, no momento de planejar a organização da sala de aula.

Figura 74 – Armário embutido



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A sala possui trinta e três carteiras e trinta e três cadeiras, uma mesa maior para a professora, um armário de aço. As (trinta) carteiras utilizadas pelas crianças são individuais, em formato retangular, de madeira revestida da cor bege e de estrutura metálica revestida da cor preta, são leves, de fácil manipulação pelas crianças, com formato que favorece diferentes composições de grupos. As carteiras têm os cantos arredondados e são de fácil limpeza. Uma carteira mais alta fica como suporte para televisão.

As cadeiras fazem jogo com as carteiras descritas, por isso são do mesmo material e possuem as mesmas características, contudo, são altas, não permitindo que a maioria das crianças encoste os pés no chão. O assento e o encosto são rígidos, causando desconforto nas crianças. Nesse sentido, Jaume (2004, 2004, p. 373) assevera: “As mesas e cadeiras, adaptadas ao nível das crianças, podem ser de todo tipo: retangulares, redondas, trapezóides..., que permitam juntá-las e utilizá-las individualmente ou convertê-las em áreas de atividades.”

Para Forneiro (1998), é importante que os mobiliários sejam leves ou possuam rodinhas de maneira, as quais ajudem na transformação rápida e com participação das crianças, quando for necessário.

A mesa da professora é maior, de madeira revestida de cinza, sua cadeira é proporcional à sua estatura. O território da professora é adequado às suas necessidades e respeitado pelas crianças. Ao lado dela existem duas carteiras diferenciadas das outras, a

estrutura metálica é revestida de verde, são mais pesadas e baixas que as outras e, no cotidiano escolar, servem para colocar material/brinquedos.

Figura 75 – Carteiras diferenciadas



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 76 – Território da professora



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

O armário de aço pertence unicamente à professora da turma, é leve e aberto, porém, com os materiais, torna-se pesado e não possui rodinhas para que se possa transportá-lo; além disso, as prateleiras mais altas não auxiliam na autonomia das crianças. Sobre os mobiliários, Jaume (2004) advoga:

São preferíveis as estruturas simples e variadas que permitem múltiplas combinações. Que sejam fáceis de transportar (com rodas, leves), resistentes, sem perigos (saliências, ângulos arredondados), estrutura estética (de cores naturais ou suaves) e fáceis de limpar[...] (2004, p. 373).

Figura 77 – Armário de aço



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Campos-de-Carvalho (2011, p.70) define o arranjo espacial como “[...] um aspecto físico ambiental, refere-se à maneira como os móveis e equipamentos existentes em um local estão distribuídos e posicionados entre si.”

Na sala estudada, as carteiras das crianças são divididas em cinco grupos, formados por seis jogos de carteiras, em um retângulo, e um grupo formado por duas carteiras

diferentes, que ficam próximas à mesa da professora. Ainda que haja espaço de circulação entre as carteiras, é possível notar um arranjo espacial que se assemelha à letra U invertida. Nesse sentido, o arranjo espacial não entra na classificação proposta por Campos-de-Carvalho (2011): arranjo espacial visualmente aberto, arranjo espacial aberto e arranjo espacial visualmente fechado.

Figura 78 – Carteiras em grupos



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 79 – Arranjo espacial da sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

O foco da organização da sala observada está no trabalho em grupo. Não há um amplo espaço central, não há áreas visivelmente restritas, também não há a presença de zonas circunscritas. Para Campos-de-Carvalho (2011, p. 72), zonas circunscritas “[...] são áreas espaciais claramente delimitadas em pelo menos três lados por barreiras formadas por mobiliários, parede, desnível do solo, etc.”

O conceito de zona circunscrita diferencia-se de cantos. Para Campos-de-Carvalho (2011, p. 72), “[a] característica primordial destas zonas é sua circunscrição ou fechamento, portanto, um atributo topográfico que independe do tipo de objetos e atividades ali desenvolvidas, diferenciando-se assim dos chamados cantos de atividades.” A sala possui um canto da leitura.

O canto da leitura tem a delimitação fraca, segundo a descrição de Forneiro (1998), feita por um tapete de EVA grosso. Tem uma identificação presa na parede, feito por um cartaz de EVA escrito “leitura”. O canto é composto por um espelho, algumas almofadas e uma sapateira com livros. As crianças visitam pouco esse local, pois a maioria das atividades é predominantemente feita nas carteiras, por indicação da professora.

Figura 80 – Canto da leitura



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Durante a observação, as crianças utilizaram esse espaço de três maneiras diferentes: para fazer caretas no espelho, para ver os livros e para brincar com os animais no tapete, os quais ficam num cesto pequeno próximo ao canto. Essas brincadeiras foram realizadas em dois dias, um dia em que veio uma substituta e outro em que a professora estava muito cansada; dessa maneira, houve um relaxamento quanto à disciplina dos corpos, promovendo-se maior liberdade para que as crianças explorassem o espaço.

O foco das atividades cotidianas é em função dos grupos. Desse modo, ele está adequado ao modelo de “territórios pessoais”, identificado e definido por Forneiro (1998):

Neste modelo, o espaço central da sala de aula está ocupado por mesas e cadeiras organizadas em “territórios pessoais”, ou seja, espaços nos quais cada criança possui o seu lugar (que pode ser fixo – cada criança ocupa sempre o mesmo lugar – ou variável), no qual é realizada a maior parte das atividades ao longo da jornada.

Embora as mesas sejam organizadas em grupos de quatro, cinco ou seis crianças (mesas quadradas, pentagonais, hexagonais, redondas, etc.) cada criança tem um lugar fixo e a maioria das atividades realizadas são individuais. (FORNEIRO, 1998, p. 272).

Após o “momento de atividades”, a professora permite que as crianças que terminaram brinquem, com os jogos pedagógicos ou com os trazidos de casa (no dia do brinquedo), desde que se mantenham sentadas nas carteiras. Quando a professora oferece os jogos pedagógicos, disponibiliza uma variedade, deixando que as crianças escolham com o que desejam brincar. Dessa maneira, não se garante as crianças a “diversidade de posições e agrupamentos”, sugerida por Forneiro (1998). Para a autora, é necessário, ao planejar o espaço da sala, garantir que as crianças façam atividades em diversas posições corporais: em pé, sentadas, deitadas, agachadas e que participem de atividades em duplas, trios, quartetos, isoladas e com o grupo todo.

Há um espaço central na sala, porém, não o suficiente para abrigar todas as crianças, de forma que ficam impossibilitadas, por exemplo, de fazer a roda nesse local. Assim, a conversa inicial, em que são feitas atividades como cabeçalho, leitura do alfabeto, chamada, leitura dos cartazes, canções, combinados, acontece nas carteiras, novamente com as crianças sentadas.

Os outros materiais e mobiliários ficam, predominantemente, próximos às paredes. Ao entrar na sala, visualizamos as carteiras organizadas em grupos voltados para a parede frontal em que ficam a lousa e a maioria dos cartazes de decoração; na lateral direita, está o armário embutido; na lateral esquerda, encontram-se a televisão, os cestos com brinquedos e o canto da leitura; nos fundos, ficam os ganchos com as bolsas e o armário de aço.

Vale ressaltar que, embora a sala tenha o tamanho adequado para comportar o número de crianças, diante do desejo de um “arranjo espacial visualmente aberto” com um número maior de zonas circunscritas, a dimensão da sala impossibilita uma variedade significativa junto ao número de cadeiras e carteiras.

Tendo como foco os cantos, a organização da sala de aula também apresentaria o mesmo problema, sendo que, se se mantiverem todas as carteiras, seria possível montar apenas três ou quatro cantos.

Quando mencionamos o termo *cantos*, estamos nos referindo à organização espacial realizada por meio de temas caracterizadores, como apontado por Frisson (2008). Porém, na literatura, pode receber diversas terminologias, como, por exemplo, cantinhos (OLIVEIRA, 2011), cantos de atividades diversificadas (FORNEIRO, 1998), cantos temáticos (HORN, 2004). Há um consenso entre os autores de que o maior benefício desse arranjo espacial é a oportunidade de escolha, a interação entre os pares e a autonomia das crianças. Enfatizam Blanc e Lesann (2012, p. 42): “A organização da sala de aula em “cantos” possibilita o desenvolvimento simultâneo de atividades diferentes por grupos pequenos de crianças.”

A organização do espaço garante áreas de passagem dentro da sala de aula. A professora justifica o arranjo espacial em função de uma criança com deficiência visual do ano anterior; com isso, houve a necessidade de espaços amplos de passagem. Para Jaume (2004), a organização da sala de aula deve estabelecer vias de circulação. A disposição das mesas e armários auxiliam na demarcação.

O uso das capas de TNT nas mesas, conforme a professora, é para conservá-las. No entanto, durante a observação, detectamos que o principal aspecto positivo é que mantém as carteiras juntas e limpas, evitando que se desorganizem e que as crianças derrubem os materiais no chão. Essa disposição das carteiras facilita a interação entre as crianças do

mesmo grupo. Porém, notamos que em nenhum momento a disposição das carteiras foi alterada. As capas tornavam o arranjo espacial “inflexível”. O TNT também dificulta a realização de atividades em folhas avulsas: dessa maneira, a maioria das atividades foi feita nos cadernos de classe ou de desenho.

Em relação aos materiais, a sala possui materiais didáticos e pedagógicos, uma televisão, um espelho (quebrado) e um número significativo de brinquedos e jogos pedagógicos, os quais se encontram nos armários e nos cestos grandes, contudo, esses materiais pertencem às professoras, não são da escola.

Durante as observações, os armários fechados foram abertos poucas vezes pela professora e, por isso, desconhecemos os tipos de materiais que guardam, mas constatamos que as crianças não têm acesso a eles.

Sobre a importância da presença dos materiais para o desenvolvimento infantil, Oliveira et al. (2012, p. 86-87) afirmam:

Estudos mostram que o material desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança considerando seu aspecto de mediação com o mundo. Para a criança pequena, o objeto determina a ação, situação que se inverte um pouco mais tarde, quando a ideia que passa a determinar o objeto. O uso dos materiais de forma dinâmica, ajustada a cada situação de aprendizagem, aumenta o interesse e a concentração das crianças, e deve ser feito de maneira que elas se sintam corresponsáveis, juntamente com a equipe escolar, por sua seleção, organização e limpeza.

Os materiais pedagógicos (caderno, lápis, estojo, cola) ficavam nas primeiras e segundas fileiras do armário embutido, nas partes abertas, de modo que as crianças tinham acesso e autonomia para pegá-los. Na turma observada, a responsabilidade de distribuir cadernos e estojos era do ajudante do dia. Os brinquedos mais antigos, alguns até muito danificados, encontravam-se nas duas primeiras partes do armário de aço e nos cestos que ficavam no chão, próximos às janelas; enquanto os jogos pedagógicos e alguns carrinhos, que pertencem às professoras, ficavam nas duas fileiras mais altas, a que as crianças não conseguem ter acesso. Essa organização demonstra o receio das professoras em estragar os seus materiais e a concepção da incapacidade infantil acerca do cuidado com diferentes tipos de materiais. Sobre o armário embutido há algumas caixas com materiais didáticos (tipo cartolina, EVA), decorações de datas comemorativas e parte de fantasias de apresentações feitas pelas crianças em anos anteriores. Frisa Jaume (2004, p. 373): “O material precisa ser organizado em estantes à altura das crianças para que possam ter acesso a ele sem a necessidade do adulto.”

Forneiro (1998, p. 247) ratifica a importância da diversidade dos materiais: “A variedade de materiais está relacionada com a sua capacidade de estimular, ‘provocar’ um determinado tipo de atividades. Normalmente, os materiais condicionam muito, já que as crianças costumam usá-los de um modo muito diversificado.”

Rovira e Giner (2004) adotam quatro critérios para classificar e analisar o material para crianças pequenas: sua procedência – podem ser comerciáveis ou de fabricação própria; sua utilização – podem ser usados coletivamente, para favorecer a convivência e o compartilhamento, ou individualmente, com respeito ao ritmo próprio de cada criança; seu valor pedagógico – podem ser perecíveis, como, por exemplo, o papel, ou não-perecíveis, como os jogos pedagógicos; sua relação com as atividades e áreas curriculares, que se subdivide, para privilegiar três áreas:

- Desenvolvimento da identidade e da autonomia pessoal: tem como principal recurso o próprio corpo das crianças, porém, sua utilização pode ser potencializada por almofadas, colchonetes, panos, escorregadores etc.
- Descoberta do ambiente natural e social: subdividem-se em materiais para educação sensorial e materiais para a observação e experimentação.
- Comunicação e representação das linguagens: repartem-se em materiais para a linguagem verbal, para a linguagem matemática, para a linguagem plástica, para a linguagem musical e corporal (ROVIRA; GINER, 2004).

Os materiais, enquanto objetos físicos presentes na sala de aula, são suficientes para as crianças, considerando que a maioria das atividades é feita em grupos de seis crianças. Os materiais comerciais, como os jogos pedagógicos, existem em maior quantidade que os de fabricação própria, tais como os potes de pôr lápis coletivo, feito de lata reutilizada e EVA.

Figura 81 – Materiais da sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Encontram-se materiais de uso coletivo e individual na sala. No entanto, alguns em que é proposto o uso coletivo, nos grupos, tornam-se individuais, por faltar a mediação da professora. Por exemplo, o jogo Aldeia é um recurso educativo em que as crianças têm que juntar as peças, formando casa, igrejas e outros edifícios, e depois organizá-los como uma vila, porém, eles dividiram as peças, de maneira que cada um montou o seu prédio: quando percebiam que havia peças com os outros colegas, entraram em conflito ou esperavam até que o outro desistisse.

A sala também possui materiais perecíveis em quantidade suficiente, alguns de uso individual, adquiridos pelos pais ou responsáveis, como os estojos e os lápis, outros de uso coletivo, por exemplo, as folhas A4. Em relação aos materiais não-perecíveis, como já mencionado, a maioria é de propriedade das professoras, todavia, são em quantidade suficiente para as crianças.

Os materiais reutilizáveis entraram com duas funções: como suporte para os materiais pedagógicos das professoras e como objetos da casinha, ficando guardados dentro do cesto de casinha, por isso, foi possível observar as crianças utilizando apenas uma vez, sendo suficiente para perceber como elas se apropriavam das garrafas e caixas de leite. Embora a presença desses materiais ainda seja pequena, demonstra um pequeno avanço rumo à sustentabilidade.

Os objetos vindos de casa não permanecem na escola, são trazidos e levados embora em dia previamente marcado, como parte da rotina. Consideramos esse fato um retrocesso, haja vista a importância de objetos familiares e pessoais para o processo de apropriação do espaço escolar.

Não há a presença de elementos naturais, no interior da sala de aula. A representação gráfica deles aparece em alguns cartazes. Os animais também são representados nos cartazes (ganchos da bolsa) e nos brinquedos em miniatura, que ficam em um cesto próximo ao canto da leitura e são muito apreciados pelos meninos. Sobre os materiais para observação e experimentação, relacionados às atividades e áreas curriculares, Rovira e Giner (2004) apontam:

Esse tipo de atividade requer materiais como: potes de vidro, tubos plásticos de diferentes medidas e comprimentos, corante (dos que se usam na cozinha), funis, garrafas plásticas, água, terra, sementes, animais para observar e cuidar (girinos, bichos-da-seda, peixes). Todos esses materiais devem ter um lugar específico na sala de aula, que, com a ajuda do professor, pode converter-se em seu primeiro laboratório. (ROVIRA; GINER, 2004, p.357).

Tendo em vista os apontamentos de Rovira e Giner (2004), os materiais dos quais a sala é mais desprovida são os das áreas curriculares, porque há pouco espaço e materiais para atividades que favoreçam o movimento e o conhecimento do próprio corpo; não há elementos naturais; em relação à linguagem verbal, os livros que ficam no interior da sala têm qualidade questionável; entre os jogos disponibilizados para as crianças, poucos trabalham a linguagem matemática; não há igualmente instrumentos musicais. Há materiais de linguagem plástica, porém, nem todos ficam acessíveis às crianças, sendo disponibilizados de acordo com a atividade proposta pelo professor.

A televisão fica sobre uma carteira mais alta, no canto da sala próximo à janela, embora a altura não impeça que as crianças tenham acesso a ela. Foi ligada apenas duas vezes, ao longo do período de observação; segundo a professora, ela fica sintonizada direto no canal Futura, porque não há aparelho de DVD para passar outros filmes e os outros canais não exibem programações adequadas para crianças. Esse é o único recurso audiovisual da sala, onde a presença de um DVD poderia potencializar o trabalho pedagógico. Freitas (2009) assevera que os aparelhos de vídeos e DVDs

[f]acilitam a compreensão do mundo real, dos fenômenos naturais, pois podem apresentar fatos do presente e do passado, além de fazer previsões para o futuro. Aproximam locais distantes, levantam problemas, propõem soluções e trazem milhares de informações, podendo, ainda estimular a criatividade e o trabalhar o imaginário. (FREITAS, 2009, p. 44).

Não há nenhum material tecnológico na sala de aula. Blanc e Lesann (2012) indicam o uso do canto dos computadores para crianças maiores: “O canto dos computadores é utilizado para exercitar a composição, conceber e multiplicar pequenos textos na impressora. Nesse canto, deve haver material para compor pequenos textos com letras e em régua como, por exemplo, jogos de palavras cruzadas” (BLANC; LESANN, 2012, p. 55).

O espelho fica no canto da leitura, mas, infelizmente, está remendado com fita adesiva, o que põe em risco a segurança das crianças. Elas gostam do espelho, sempre que podem vão até ele e se admiram, fazem caretas. Esse material é tão importante que a indicação da sua presença na sala de aula para crianças de um a seis anos de idade está presente nos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (BRASIL, 2006b, p. 17): “[...] prever espaço para a colocação de espelho amplo que possibilite a visualização das crianças”.

Os ganchos para pôr as bolsas praticamente ocupam o fundo da sala, sendo identificados pelos nomes. O aspecto positivo é que as crianças necessitam de ter algo individual, privado. O aspecto negativo é que os ganchos ocupam um espaço que poderia ser

empregado para outro fim, principalmente porque há, no corredor das salas de pré e maternal, um espaço para que a turma coloque as bolsas.

Figura 82 – A televisão



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 83 – Os ganchos



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 84 – O espelho



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Os cartazes decorativos ficam, em sua maioria, na parede frontal ao redor da lousa e funcionam como recurso visual: são cartazes de apoio, chamadinhas, estações do ano, formas geométricas, como o dia está, alfabeto, numerais de 0 a 10 e calendário.

A decoração nessa sala – e, na maioria das escolas –, é de responsabilidade do professor. Notamos que há uma predominância na quantidade e na posição dos cartazes de uma das professoras que utilizam o espaço, a professora mais experiente e com mais anos de trabalho na escola. Esse fato demonstra que a convivência não é tão harmônica, havendo uma disputa por território.

Drumond (2007) analisou as decorações de salas de aula em escolas de nível fundamental e, embora não correspondam ao mesmo nível educacional aqui estudado, suas constatações assemelham-se às encontradas na escola pesquisada:

As decorações do ambiente da sala de aula buscam dar suporte aos discursos de formação previstos nos currículos, embora respondam, também, aos processos discursivos dos professores. Esses elementos são visualizadores curriculares, dentre outros utilizados pelos professores, de tal forma que as decorações estão no contexto curricular, dando suporte a uma política de transmissão dos conteúdos programados e a viabilização de assimilação dos mesmos pelos alunos. (DRUMOND, 2007, p. 9).

Os cartazes são predominantemente confeccionados com EVA, fundo verde e letras amarelas, em que a cor do fundo combina com as capas, de sorte que constatamos um excesso da cor, na sala. Drumond (2007) menciona que, infelizmente, na confecção das decorações, nem sempre há uma relação clara entre o conteúdo, o discurso e as bases estéticas.

Embaixo da lousa, há um varal com placas que estabelecem a rotina do dia; não foram usados durante o período em que fizemos as nossas observações do cotidiano escolar. Por vezes, percebemos que a professora improvisava a rotina, de modo que não era o ideal pré-estabelecê-la.

Figura 85 – A rotina



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Conforme Barbosa (2006), a rotina é um aspecto que está estritamente vinculado à organização dos espaços, organizando-se, por meio dela, o tempo na Educação Infantil. Ao estabelecer a rotina com a participação das crianças, estas se sentem mais seguras e conseguem trabalhar com a ansiedade e a espera, além de apreenderem noções de tempo: antes, agora, depois.

Para compreender quão intrínseca é a relação entre espaço e rotina, Barbosa (2006) definiu quatro fatores que fundamentam a estruturação das rotinas pedagógicas, dois dos quais fazem menção à materialidade do espaço:

- a organização do ambiente;
- o uso do tempo;
- a seleção e as propostas de atividades;
- a seleção e a oferta de materiais. (BARBOSA, 2006, p. 117).

Existem dois cartazes de caráter moralista ou disciplinatório: as palavras sábias e as regras da classe. Esse tipo de cartaz é comum nas escolas. Segundo Drumond (2007, p.1), “[...] as decorações têm funções estritamente curriculares, incluindo as funções formativas gerais de caráter ético e moral.” As regras da sala figuram em um cartaz impresso, de maneira que não foi construído pelas crianças; fica localizado atrás da porta, a qual permanece aberta a maior parte do dia, inutilizando-o.

Figura 86 - Sábias palavras



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 87 – Regras da sala



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

De acordo com Drumond (2007), o uso de símbolos patrióticos, religiosos e políticos é muito comum nas decorações das escolas. Nessa sala de aula, constatamos a presença de uma bandeira do Brasil, ao fundo. Símbolos religiosos e políticos não foram encontrados.

No que concerne à presença de anúncios publicitários, existe apenas um, o cartaz sobre a dengue preso ao armário embutido fechado. Embora seja um cartaz publicitário, sua principal função não é a propaganda, mas a orientação, reforçando novamente o caráter instrucional.

Figura 88 – Cartazes de apoio



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 89 – Informativo sobre a dengue



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A decoração da sala contempla a individualidade das crianças em apenas um aspecto: os ganchos das bolsas são identificados pelos nomes da criança; as do período da manhã contêm nome e foto, enquanto as do período da tarde trazem apenas o nome e, sobre cada um deles, aparece um cachorro. Embora seja um animal muito querido pelas crianças, não há nenhuma relação entre ele e o nome das crianças.

Figura 90 – Identificação das bolsas



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Em relação ao trabalho com a identidade social ou da turma, o único elemento decorativo é o cartaz da porta onde estão escritos o nome da turma e os das professoras. Para Lopes (2004, p. 3), “[...] os referenciais presentes no espaço físico fixam-se como materiais importantes de identificação entre os sujeitos constituindo-se como elementos de formação [...]”.

Um aspecto positivo da decoração é que foram encontrados poucos personagens midiáticos, no interior da sala de aula. Nos cartazes referentes à chamada, vem a Minnie representando as meninas e o Mickey representando os meninos; no mural da rotina, usado apenas pelas professoras, também há os mesmos personagens.

Cunha (2009) considera o uso de personagens midiáticos nocivo à criticidade infantil. Para ela, “[a] quantidade de imagens a que estamos expostos, além de ensinar comportamentos, modos de conduta, hábitos, valores vem produzindo uma apatia nos olhares” (CUNHA, 2009, p.41).

Os empregos excessivos de personagens midiáticos “[...] demonstram que o espaço acaba sendo um local de continuidade com esse modelo de sociedade e não um espaço de ruptura” (LOPES, 2004, p.3).

Figura 91 – Identificação das turmas



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 92 – Informativo das professoras



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 93 – Símbolo patriótico



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A propósito da identificação dos materiais, salienta Jaume (2004, p. 373): “Uma correta etiquetagem e classificação dos materiais favorece hábitos de ordenação e promove exercícios constantes de classificação por parte das crianças.” Na sala analisada, as colas e o pote de tesouras estavam etiquetados como propõe o autor. No entanto, encontramos etiquetas em locais desnecessários, com altura e tamanho ilegíveis para criança, como podemos ver na imagem abaixo:

Figura 94 – Etiquetação



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A presença de réplicas de obras de arte, indicada por Forneiro (1998), para se desenvolver a sensibilidade estética infantil, não é contemplada no interior da sala de aula e em nenhuma outra parte da escola.

Outro aspecto não contemplado é a presença de trabalhos das crianças, no interior da sala de aula. A maioria das atividades é feita nos cadernos e não é exposta. Não há um espaço específico para a exposição.

Desse modo, a personalização não é garantida às crianças, nesse espaço. Para Kuhnen et al. (2010), esse processo beneficia a saúde humana, à medida que influencia no rendimento, diminui o estresse e auxilia no desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

Além disso, como aponta Gandini (1999), uma das funções da exposição das atividades infantis é a documentação. Ao se expor, registra-se o que tem sido trabalhado, as descobertas e os aprendizados cotidianos. Nas escolas de Reggio Emilia, os espaços são decorados com as produções das crianças e com fotos que mostram como foram confeccionadas. Dessa maneira, apresentam para os visitantes, responsáveis e comunidade, o que tem sido feito no local. Vale ressaltar que são expostas algumas atividades na recepção e no pátio coberto, porém, considerando a dimensão da escola, a quantidade é bem pouca.

Sobre o local de exposição da decoração, predominantemente formada por cartazes de apoio, afirmamos que, de forma geral, os cartazes estão colocados em locais altos para as crianças, sendo recomendável que sejam expostos na altura do olhar da criança. Os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*: Encarte 1 (BRASIL, 2006b) sugerem que as salas de crianças de um a seis anos de idade contenham “[...] quadro e cabides acessíveis as crianças e, quando possível, contemplar também um quadro azulejado onde os trabalhos das crianças possam ser afixados” (BRASIL, 2006b, p. 17).

A lousa é um recurso visual muito importante. Nas salas de aula das escolas públicas, aparece quase como um elemento obrigatório. Isso acontece, porque é um recurso duradouro e economicamente viável. Conforme Freitas (2009, p. 30), “[o] fato de ser um ótimo recurso visual, acessível a todos os alunos de uma turma e o baixo custo de sua construção, instalação e manutenção o mantém no rol dos equipamentos mais populares.”

Nas salas de aula de Educação Infantil, sua função é limitada, porque as crianças estão desenvolvendo a coordenação motora fina e a linguagem escrita. Porém, sua ausência é notada apenas nos berçários. Em todas as salas de maternais e pré-escolas da escola observada, há uma lousa grande e verde, que ocupa praticamente toda uma parede. A principal função é portar cartazes decorativos ou de apoio.

No caso do Pré II observado, o cabeçalho é escrito na lousa pela professora, com a participação das crianças, no início da aula, para que posteriormente seja copiado no caderno. A lousa é igualmente usada para explicar as atividades que foram coladas no caderno, pela professora.

A organização dessa sala, embora permita a interação entre as crianças, reflete uma concepção pedagógica mais tradicional, a qual considera a pré-escola como preparação para o ensino fundamental.

Neste tópico, apresentamos os espaços da escola e produzimos uma análise qualitativa com base nos documentos nacionais sobre Educação Infantil e autores que discutem sobre o assunto. No próximo item, relatamos os resultados das análises do poema dos desejos e da seleção visual feita com as crianças, no intuito de compreender como as mesmas concebem o espaço escolar e quais suas expectativas sobre ele.

4.2 As concepções e expectativas das crianças sobre o espaço da escola

Neste tópico, enfocamos as representações gráficas das crianças em relação ao espaço escolar. Essas representações se constituem nos poemas de desejos, que foram compostos a partir da elaboração de três desenhos: da escola como um todo, do lugar preferido da escola e da sala de aula. No momento da produção dos desenhos, as crianças foram convidadas a discorrer verbalmente a respeito das suas obras. As expressões gráficas e orais foram, portanto, contempladas com a finalidade de desvendar as concepções e expectativas das crianças sobre o espaço da escola. Esse procedimento está de acordo com os estudos de Gobbi (2012), pois o desenho, nesta pesquisa, se constitui num documento e é considerado em conjunção com a oralidade.

Notamos, na produção do desenho, que algumas crianças dizem que vão ilustrar algo, mas não o concretizam, fazendo outras imagens; nesses casos, levamos em conta apenas o desenho materializado.

Embora algumas características se repitam nos desenhos produzidos pelas crianças, nas três solicitações, optamos por não criar categorias rígidas para interpretá-los, tendo em vista a significativa diferença nas sentenças a serem completadas. Desse modo, em cada tópico, relatamos o que de mais significativo nos trouxeram os desenhos das crianças.

Os desenhos foram realizados por dezoito crianças, sendo sete meninas e onze meninos, entre cinco e seis anos de idade. Apenas duas crianças são matriculadas em período parcial. Os nomes usados durante a apresentação dos dados são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

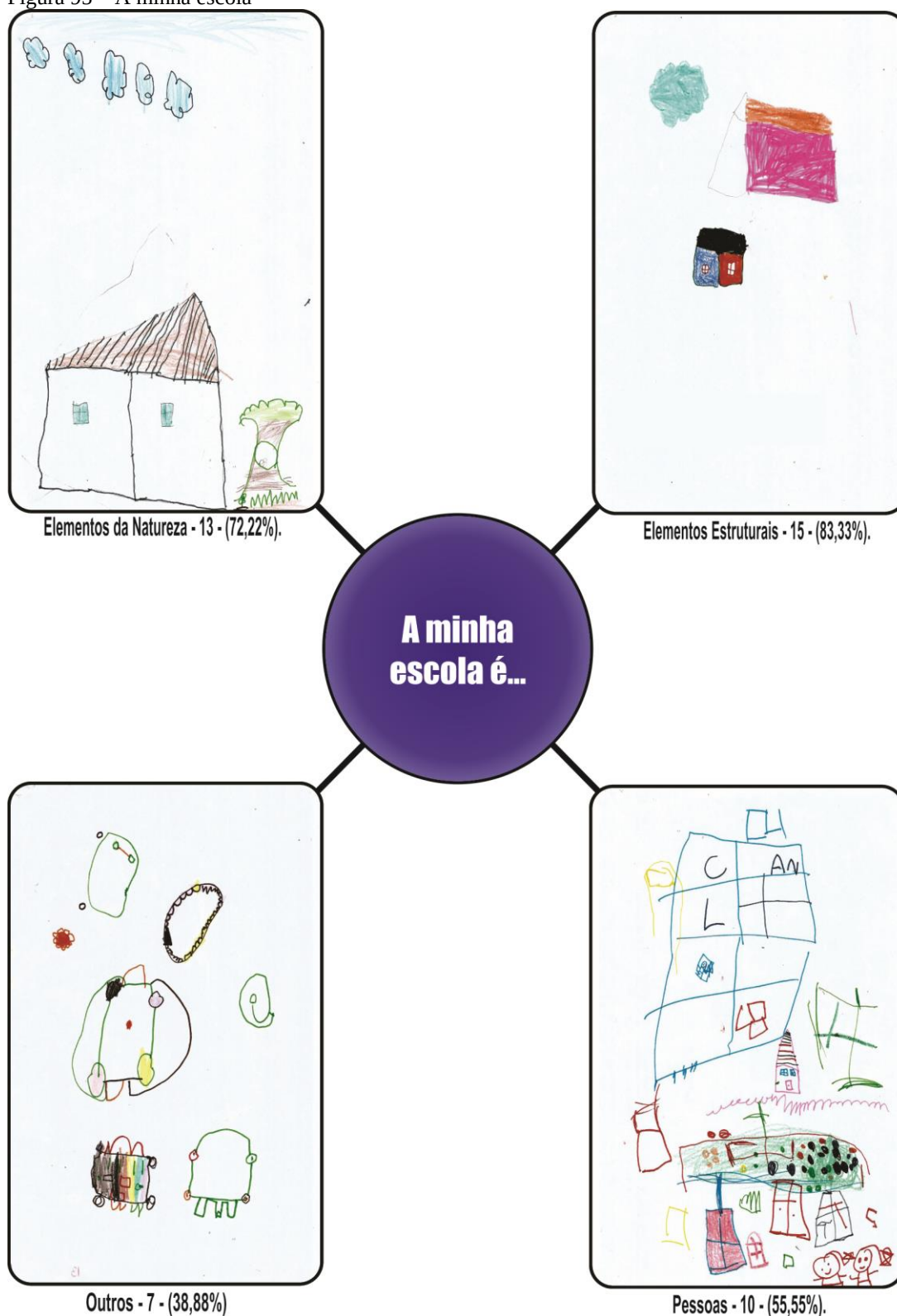
4.2.1 A escola

Neste subitem, buscamos compreender qual a concepção das crianças sobre a escola como um todo. Para isso, foi solicitado que as crianças ilustrassem, completando a sentença “*A minha escola é...*” Foram recolhidos dezoito desenhos. Nenhum desenho foi descartado, pois consideramos a intenção da criança demonstrada, mediante a expressão gráfica e a oralidade registrada por nós, no momento da atividade, em uma folha à parte.³²

Identificamos quatro categorias, nessa ilustração: as pessoas, os elementos da natureza, os elementos estruturais e outros. Os elementos estruturais são os mais presentes no desenho da escola como um todo, comparecendo em 15 (83,33%). Os elementos da natureza também são muito representados pelas crianças e se fazem presentes em 13 ilustrações (72,22%). As pessoas estão em terceiro lugar e foram ilustradas em 10 desenhos (55,55%). A categoria “outros” foi contemplada em 7 desenhos (38,88%). A imagem abaixo busca representar as categorias descritas:

³² Ressaltamos que nosso objetivo não foi avaliar as fases dos desenhos das crianças.

Figura 95 – A minha escola



Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

A categoria elementos estruturais foi a mais desenhada pelas crianças, referindo-se a aspectos relacionados à infraestrutura da escola. Nesse grupo, encontramos cinco

subcategorias: telhado, janela, porta, grade e prédio. Relembramos que cada criança pode ter desenhado mais de um item. A tabela abaixo traz o número de ilustrações em que as subcategorias foram desenhadas e suas respectivas porcentagens³³.

Tabela 1 – Os elementos estruturais da escola

ELEMENTOS ESTRUTURAIS	15	83,33%
Prédio	13	72,22%
Telhado	11	61,11%
Porta	9	50%
Janela	8	44,44%
Grade (alambrado)	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

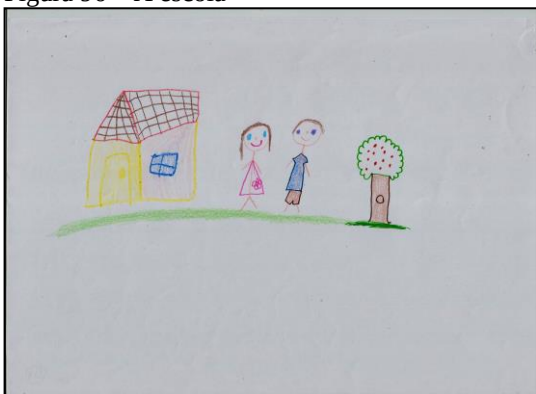
O item “prédio” remete à presença de uma estrutura montada, independente do seu formato. Nesse item, notamos a predominância do prédio em formato de uma “casa” em 11 desenhos (84, 61%). Os outros dois desenhos se diferenciaram, um (7, 695%) se refere a um castelo e o outro desenho (7,695%) tem formato retangular.

Acreditamos que os fatores que levam as crianças a representarem a escola como “casa” estão mais associados a aspectos ambientais afetivos do que físicos. Em primeiro lugar, porque o prédio escolar não é adaptado, ou seja, não foi um prédio construído com a função residencial, que teria mudado para a função educacional. Trata-se de uma construção exclusiva com fim educacional e, embora tenha tido algumas ampliações, pouquíssimos aspectos físicos lembram uma casa. Em segundo lugar, a maioria das crianças que participou da pesquisa é de tempo integral, de maneira que passa boa parte do seu dia ativo na escola. Nessa perspectiva, consideram a escola como um espaço familiar, controlável e seguro.

Para Tuan (2012), a afetividade pelo espaço está relacionada com o tempo que se passa nele: quanto mais se torna conhecido, mais se é capaz de manipulá-lo e, conseqüentemente, o sentimento de proteção e pertencimento aumenta.

³³ A porcentagem foi calculada sobre o número total de desenhos, 18 (dezoito). Esse critério se fixou em relação aos outros dados apresentados.

Figura 96 – A escola



Fonte: Bia (2015)

Figura 97 - A escola colorida

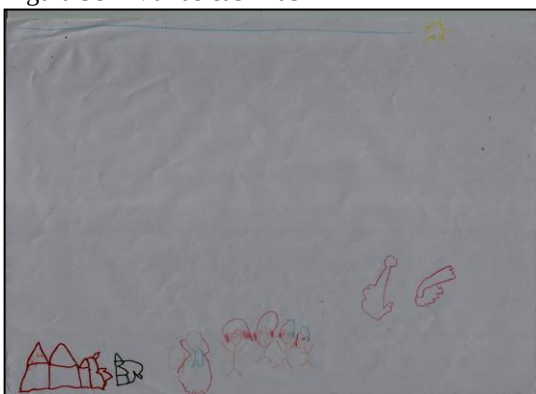


Fonte: Elsa (2015)

Matheus (nome fictício), durante a produção do desenho, dizia:

*Eu sei desenhar uma escola tipo uma casa.
O meu parece um hotel.
Posso desenhar pessoas indo para escola?
Só sei desenhar palitinhos.
Fiz um fone de ouvido.
Vou fazer o sol.
Todos de fone.
O parque.
Eu, Homem-Aranha, Super Wink, Thor (nomeou os amigos de acordo com a quantidade de pessoas). (Poema dos desejos, Matheus, 2015)*

Figura 98 – Várias casinhas



Fonte: Matheus (2015).

Figura 99 – O castelo



Fonte: Reinaldo (2015).

A categoria elementos da natureza foi desenhada por 13 crianças (72,22%), grupo que contemplou seres vivos, não humanos, ou seja, os animais e os vegetais e os elementos

não-vivos presentes na natureza, como terra, nuvem. A tabela abaixo mostra os elementos mais presentes nos desenhos das crianças.

Tabela 2 - Os elementos da natureza da escola

ELEMENTOS DA NATUREZA	13	72,22%
Sol	5	27,77%
Árvore	4	22,22%
Gramma	4	22,22%
Nuvem	3	16,66%
Terra	3	16,66%
Ninho	2	11,11%
Chuva	2	11,11%
Flor/Plantinha	2	11,11%
Céu	2	11,11%
Cachorro	1	5,55%
Pinguim	1	5,55%
Bicho	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Figura 100 – A escola e as flores



Fonte: Ana Júlia (2015).

Figura 101 – A escola e a chuva



Fonte: Superman (2015).

Notamos que os meninos dão mais ênfase aos elementos da natureza que as meninas. Apenas os meninos retrataram animais. Elali (2003) ressalta que essa presença constante de elementos da natureza, nos desenhos, demonstra a necessidade e o desejo do contato com a natureza. Sua pesquisa evidenciou que esse direito não tem sido assegurado pelas instituições de Educação Infantil. Ao propor a organização da sala em áreas, Kramer (2009) enfatiza a

importância do contato da criança com a natureza, por meio da manipulação da água e da areia, no interior ou exterior da sala de aula.

O ninho de passarinho está presente em dois desenhos (11,11%), relacionados a seguir. Esse fator se deve a uma experiência que as crianças vivenciaram, próximo ao dia em que os desenhos foram propostos. Na ocasião, elas viram um ninho caído na quadra. Enquanto desenhava, Ben 10 disse: “Desenhei a escola, agora vou fazer a porta. Fiz um ninho de passarinho em cima da escola”.

Figura 102 – A escola e a árvore com ninho



Fonte: Super Wink (2015).

Figura 103 – A escola e o ninho



Fonte: Ben 10 (2015).

A categoria pessoas se refere à presença de figuras humanas no interior da ilustração. Essa categoria foi ilustrada por dez crianças (55,55%). Agrupamos seis subcategorias com relação às figuras humanas: eu, amigos, menino/menina, pesquisadora, mãe, professora. A tabela a seguir indica a frequência de desenhos em que compareceu cada elemento, considerando que, em um desenho, poderia estar presente mais de uma categoria.

Tabela 3 – As pessoas da escola

PESSOAS	10	55,55%
Eu	5	27,77%
Amigos	4	22,22%
Menino/menina	3	16,66%
Pesquisadora	2	11,11%
Professora	1	5,55%
Mãe	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

As crianças evidenciam que, dentre as pessoas que encontram no interior da escola, cotidianamente, os amigos são os mais importantes. Nesse sentido, autores como Forneiro (1998), Horn (2004) e Kramer (2009) recomendam a organização do espaço escolar, de maneira que beneficie a interação entre os pares, pois as crianças também aprendem nas relações e nos conflitos. Ao discorrer sobre a experiência bem-sucedida de Reggio Emilia, Gandini (1999) explicita:

Para os educadores de Reggio Emilia, o intercâmbio social é visto como essencial para a aprendizagem. Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seus conhecimentos sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias do outro, ou para explorarem uma trilha ainda não-explorada. (GANDINI, 1999, p.151).

Durante a produção do desenho, Thor comenta:

*Vou fazer a porta.
Não está muito grande?
Estou fazendo o telhado, como o telhado da escola é? Depois eu vejo.
Eu fiz você (apontou para o amigo do lado).
A escola, eu (nome de dois amigos), na janela é as meninas, estamos indo no parquinho. (Poema dos desejos, Thor, 2015).*

Figura 104 – Os amigos e as meninas



Fonte: Thor (2015)

Figura 105 – Eu e meus amigos



Fonte: Belinha (2015)

A pesquisadora foi retratada em dois desenhos (11,11%); provavelmente o fato de estar presente na representação da escola demonstra que as crianças a aceitaram como parte do grupo escolar. Ao realizar pesquisa etnográfica com crianças, Corsaro (2011) ressalta o quanto é necessário que as crianças aceitem e confiem no pesquisador, para a validade da recolha dos dados da investigação.

Enquanto desenhava, Rapunzel disse:

Vou desenhar eu.

Esse é o sol.

Estudei em outra escola.

Televisão, você. (Falando com a pesquisadora)

Minha casa tem piscina. (Poema dos desejos, Rapunzel, 2015).

Figura 106 – A pesquisadora



Fonte: Rapunzel (2015)

O fato de apenas uma criança ter desenhado uma figura familiar sinaliza para a interpretação de que elas não entendem a escola como espaço da família e reflete a fragilidade da parceria família-escola. O Parecer CNE/CEB nº 29/2009 assinala:

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (BRASIL, 2009, p. 13).

A professora foi representada em apenas um desenho e não se refere à professora em exercício, no momento da aplicação da atividade. Provavelmente, essa situação está ligada à falta de referência causada pela ausência da professora que adoeceu e o início do relacionamento, ainda frágil com a professora adjunta. Sobre a importância da presença do professor, na Educação Infantil, o Parecer CNE/CEB nº 29/2009 assevera

Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.

[...]

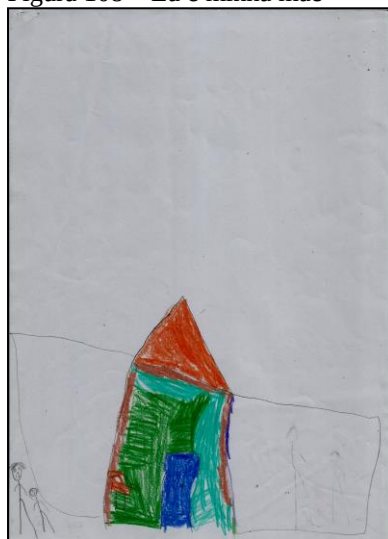
Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009, p.10).

Figura 107 – A professora



Fonte: Ben 10 (2015).

Figura 108 – Eu e minha mãe



Fonte: Lucas (2015).

Na categoria “outros”, foram agrupados elementos materiais presentes no espaço físico escolar retratados pelas crianças. Essa categoria foi ilustrada por 7 (38,88%) crianças. No interior desse grupo, foi possível verificar quatro subcategorias: materiais, mobiliário, meios de transportes e equipamentos. Na tabela abaixo, vemos a frequência com que as crianças representaram esses elementos.

Tabela 4 – Outros elementos da escola

OUTROS	7	38,88%
Equipamentos	4	22,22%
Materiais	3	16,66%
Meios de transporte	3	16,66%
Mobiliários	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Podemos notar que, com exceção dos meios de transporte, as crianças apontam os mesmos elementos arrolados por Forneiro (1998) como parte dos aspectos físicos do espaço escolar. A autora assim os aborda: “O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para atividades caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (FORNEIRO, 1998, p. 232).

Os materiais desenhados pelas crianças são bexigas, fones de ouvido e bolas. Relacionamos os materiais ao desejo de brincar e de ouvir músicas, no interior da escola, ações pouco presenciadas durante a observação.

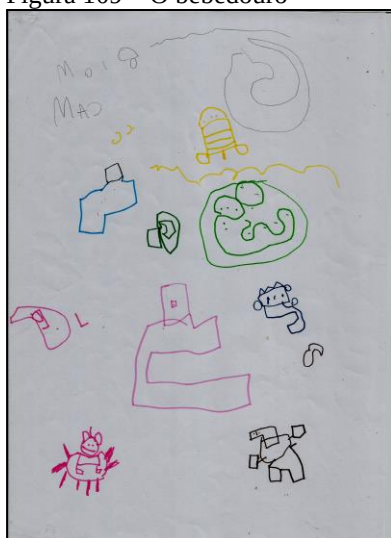
O único mobiliário mencionado foi o armário. Os equipamentos retratados foram o ventilador, o bebedouro e a televisão. A ida ao bebedouro obedece a algumas regras que, mesmo sem intenção, favorecem a autonomia. A professora não permite que as crianças tomem água nos lavatórios próximos à sala de aula, porque é o local onde lavam as mãos e escovam os dentes; assim, quando desejam tomar água, as crianças são autorizadas pela professora, pegam o seu copo e se dirigem ao refeitório.

Os meios de transportes desenhados foram uma perua e um foguete, retratados apenas pelos meninos. Um grande número de crianças é trazido e levado da escola pelo transporte coletivo escolar, geralmente *vans*. O período de estada e os relacionamentos estabelecidos nesses meios de transportes se mostram significativos para algumas crianças.

Os recursos materiais são importantes para o bom funcionamento da escola, no intuito de favorecer o desenvolvimento infantil, de sorte que nenhuma escola é feita apenas de paredes, professores e crianças. Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 50) advoga: “Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente.”

Durante o desenho, Marcelinho narrava, apontando para os desenhos na folha “*Esse é a escola, um hotel, um pinguim, os bebedouros e esse é o nome da escola*”. O nome da escola foi retratado pelas letras. Vale ressaltar que, embora todos os dias eles escrevessem o cabeçalho no caderno de atividades, o nome da escola não estava presente nele, de maneira que o nome da escola partiu de um interesse particular da criança.

Figura 109 – O bebedouro



Fonte: Marcelinho (2015)

Existem outros dois aspectos que merecem destaque, malgrado não se constituam como categorias: os elementos afetivos e os espaços da escola. Os elementos afetivos foram representados em 3 desenhos (16,66%), dentre os quais encontramos dois que retratavam elementos afetivos positivos e um que apresentava elementos afetivos negativos.

Consideramos elementos negativos o desenho produzido por Power Ranger (nome fictício), porque, embora o solicitado fosse o desenho da escola, a criança desenhou espinhos, lixo, latão de lixo, cachorro e sol. No decorrer do período de observação, esse menino chorou algumas vezes, pedindo para ir embora. Avaliamos que a criança em questão entendeu o que foi solicitado, mas não manifestou o desejo, neste e nos outros desenhos, de realizar as atividades propostas. Entendemos esse ato como a demonstração de insatisfação de estar naquele local. A nossa hipótese é que, se o elo dele com o lugar, com as crianças e com a professora fosse maior, talvez não representasse a escola por esses elementos.

Figura 110 – Elementos negativos



Fonte: Power Ranger (2015)

Em dois desenhos, comparecem elementos afetivos positivos – corações – um é de um menino, outro, de uma menina.

Figura 111 – Elementos positivos



Fonte: Belinha (2015).

Figura 112 – O coração



Fonte: Homem de Ferro (2015).

Os espaços da escola incluem partes de seu espaço interior ou exterior, retratado pelas crianças nos desenhos. Eles estão presentes em 4 desenhos (22,22%). Os espaços da escola desenhados foram: o parque (16,66%), a quadra (5,55%) e a sala de aula (5,55%).

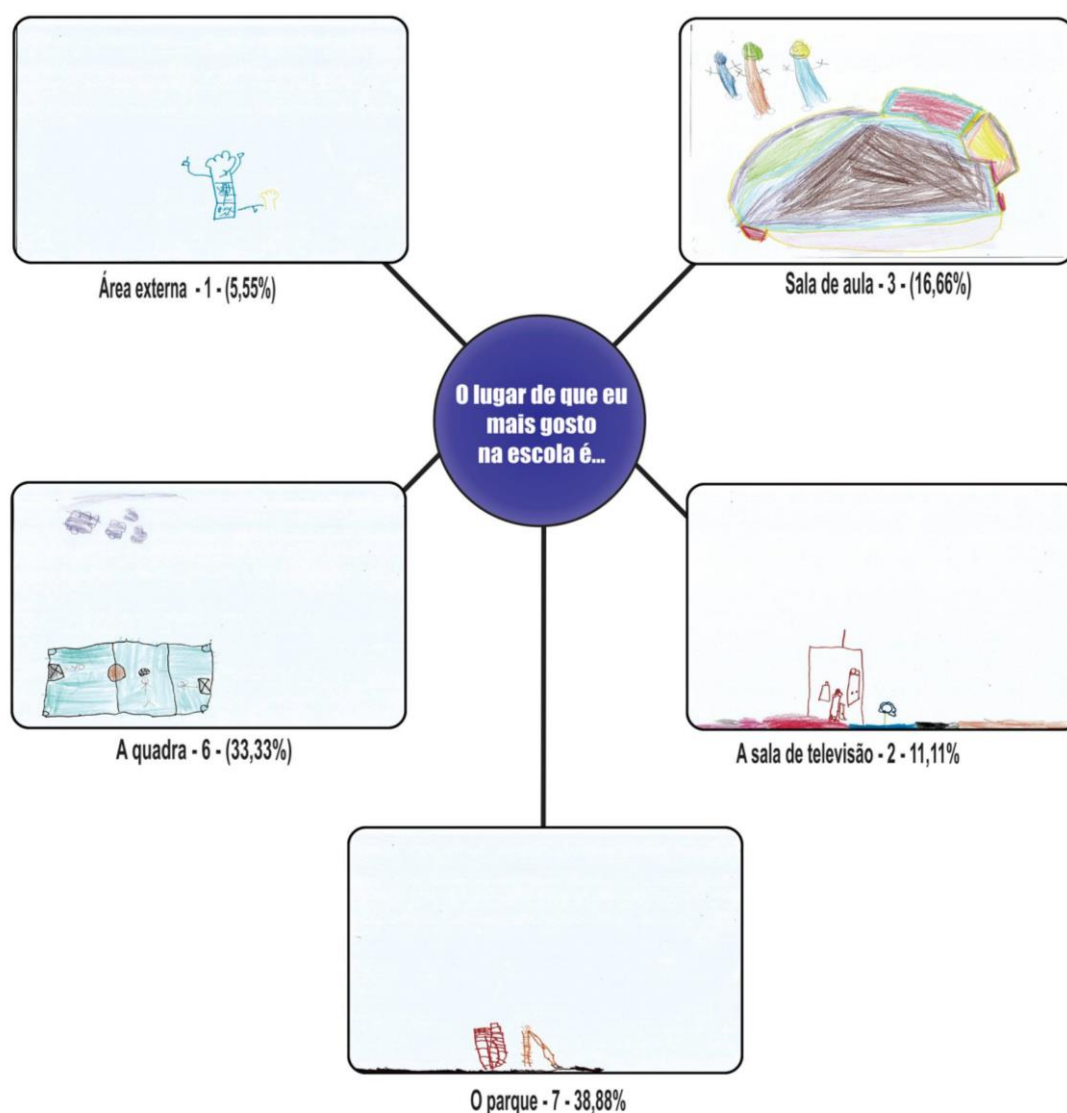
Neste tópico, objetivamos mostrar como as crianças representam a escola, podendo inferir que a maioria das crianças concebe a escola como um lugar, no sentido atribuído por Tuan (2012), como um local onde é possível ter amigos, brincar e estabelecer contato com a natureza. No próximo subitem, relatamos quais foram os lugares mais significativos e valorizados pelas crianças no interior da escola.

4.2.2 O lugar preferido da escola

No intuito de identificar os lugares prediletos das crianças, solicitamos que desenhassem, completando a sentença “O lugar de que eu mais gosto na escola é...” As crianças desenharam o parque, a quadra, a sala de aula, a sala de televisão e a área externa. Foram excluídos, dos espaços preferidos, aqueles que atendem às suas necessidades fisiológicas, como banheiros e refeitório. Desse modo, os espaços preferidos, conforme a ordem dos mais desenhados, foram: o parque (38,88%), a quadra (33,33%), a sala de aula (16,66%), a sala de televisão (11,11%) e a área externa (5,55%)³⁴, conforme indica a Figura 113, a seguir:

³⁴ A soma das porcentagens excede cem por cento, porque uma criança escolheu o parque e a quadra.

Figura 113 – O lugar de que eu mais gosto na escola



Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Percebemos que existem espaços que constam na rotina das crianças, os quais não foram mencionados por elas, como a cama elástica e a brinquedoteca. É como se não existissem, porque são praticamente inutilizados, ficando, dessa maneira, "desconhecidos" pelas crianças.

Três outros espaços foram indicados, não como preferidos, mas como elementos notáveis no percurso até o lugar predileto: os banheiros, a sala do sono e a sala da diretora (área administrativa). Cada espaço foi citado e materializado em desenhos diferentes, de forma que cada um representa apenas 5,55% do total.

Assim, como demonstrou a pesquisa de Agostinho (2004), as crianças preferem os espaços onde elas possam brincar e usufruir da liberdade monitorada, ou seja, o parque e a quadra permitem que as crianças brinquem livremente. A professora interfere apenas quando solicitada.

Cassimiro (2012) também constatou que, mesmo em escolas adaptadas, as crianças destacam os espaços de brincar e os que ensinam o contato com a natureza como lugares de que mais gostam, e frisam como espaços de que menos gostam os locais que não se constituem como espaços infantis ou espaço onde é proibido brincar.

O volume 3 dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) reflete sobre a importância do brincar para o desenvolvimento físico, social e cultural ao afirmar: “Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (BRASIL, 1998, p.15).

Existem dois elementos que comparecem em grande quantidade, nos desenhos, por isso merecem destaque: as figuras humanas e os elementos da natureza. Em doze desenhos (66,66%), aparecem pessoas e, em onze desenhos (61,11%), estão presentes elementos da natureza.

Dentre as pessoas, podemos observar cinco categorias: eu, amigos, educadora, familiares e indeterminados. Nomeamos “indeterminadas” as caracterizações generalizantes (crianças, meninos, meninas, jogadores) e aquelas nas quais a criança não definiu as pessoas presentes no desenho.³⁵ A tabela abaixo apresenta o número de ilustrações em que as subcategorias foram desenhadas e suas respectivas porcentagens.

Tabela 5 – Pessoas do meu lugar preferido da escola

PESSOAS	12	66,66%
Eu	7	38,88%
Amigos	5	27,77%
Indeterminados	4	22,22%
Familiares	2	11,11%
Educadora	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

O fato de a criança desenhar preferencialmente ela mesma demonstra a importância do trabalho com a formação do “eu”, da identidade pessoal. Após essa categoria, os amigos

³⁵ Relembramos que cada criança pode ter desenhado mais de um item.

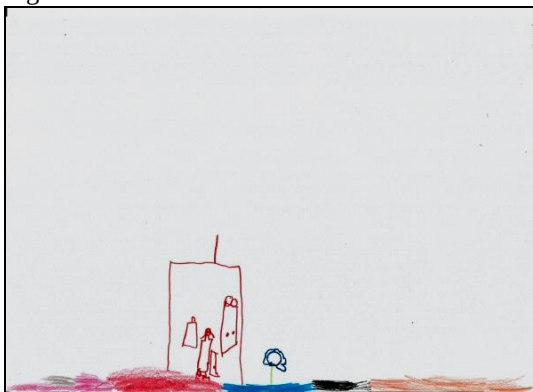
são os mais registrados. Dessa maneira, as crianças apontam que valorizam os parceiros, nos jogos e brincadeiras e nos aprendizados, ainda que isso não seja consciente. Na concepção de Carvalho e Rubiano (2000),

[...] a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com os adultos e demais crianças (coetâneas ou mais velhas), dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades, mudando o ambiente por intermédio de seus comportamentos. (CARVALHO; RUBIANO, 2000, p. 127).

Na sala de televisão, aparece uma figura feminina adulta, não nomeada, mas se sabe que a educadora é quem utiliza esse espaço com as crianças. Os familiares (pai, mãe e irmãos) também comparecem em dois desenhos (11,11%).

A educadora é desenhada por um menino, o Ben 10 (nome fictício), o mesmo que ilustrou a professora, no desenho anterior. Para essa criança, de modo individual, o adulto responsável pela turma se mostra como uma figura de referência, aparecendo em três de seus quatro desenhos.

Figura 114 – A educadora



Fonte: Ben 10 (2015)

Figura 115 – Meus familiares



Fonte: Homem de Ferro (2015)

Em relação aos elementos da natureza, em onze desenhos (61,11%), aparecem, no mínimo, um elemento da natureza. Nesses desenhos, tanto os meninos como as meninas destacam esse aspecto, proporcionalmente.³⁶ A tabela abaixo apresenta o número de ilustrações em que as subcategorias foram desenhadas e suas respectivas porcentagens.

³⁶ Relembramos que cada criança pode ter desenhado mais de um item.

Tabela 6 – Natureza presente no lugar que mais gosto da escola

ELEMENTOS DA NATUREZA	11	61,11%
Areia/terra	5	27,77%
Flor	3	16,66%
Nuvem	2	11,11%
Chuva	1	5,55%
Árvore	1	5,55%
Gramma	1	5,55%
Sol	1	5,55%
Céu	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

É relevante frisar que, em alguns desenhos da quadra, mesmo ela sendo coberta, as crianças desenharam o céu. Essa mesma situação aconteceu com a sala de televisão, quando as crianças ilustraram flores, no seu exterior, embora haja apenas árvores no caminho até o segundo prédio. Nos desenhos da sala de aula, não aparecem nenhum elemento da natureza. Ao longo da observação, pudemos perceber que não há na sala nenhum elemento da natureza ou algo artificial que a imite, apenas nos cartazes das estações do ano há uma representação.

Com o destaque dos elementos da natureza, as crianças demonstram não só o desejo, mas a necessidade de contato com a natureza. Acreditamos que é do contato que nasce o respeito e o reconhecimento de que somos parte integrante da natureza. Dessa maneira, ao garantir esse direito infantil, os professores trabalham as questões ambientais e colaboram na formação de um modo de vida sustentável.

Baseadas na *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2009), Oliveira et al. (2012) apontam que os projetos político-pedagógicos e os planos de ensino devem “[...] garantir momentos para as crianças brincarem em pátios, praças, bosques, jardins, praias e viverem experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo-lhes construir uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza [...]” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 77).

Neste tópico, buscamos compreender quais os lugares preferidos pelas crianças e constatamos que valorizam espaços que mais frequentam, que são familiares e que proporcionam maior liberdade, autonomia e diversão. Nessa medida, Elali e Medeiros (2011) salientam que

[...] Giuliani, Ferrara e Barabotti (2000) comentam que o apego ao lugar se desenvolve gradualmente e exige algum tempo para consolidar-se, tendo como principais influências: contínua avaliação da qualidade ambiental frente as necessidades do indivíduo em questão; significado do lugar para a sua identidade; tempo de residência e familiaridade com o local. Salientando

que tais processos não são mutuamente exclusivos, ao contrário, complementam-se e interagem de modo a transformar locais indiferenciados em lugares singulares, os autores inferem a possibilidade de, em função de suas condições de mobilidade, as pessoas desenvolvem muitas (e diferenciadas) relações de apego em relação aos lugares com os quais têm contato. (ELALI; MEDEIROS, 2011, p. 56-57).

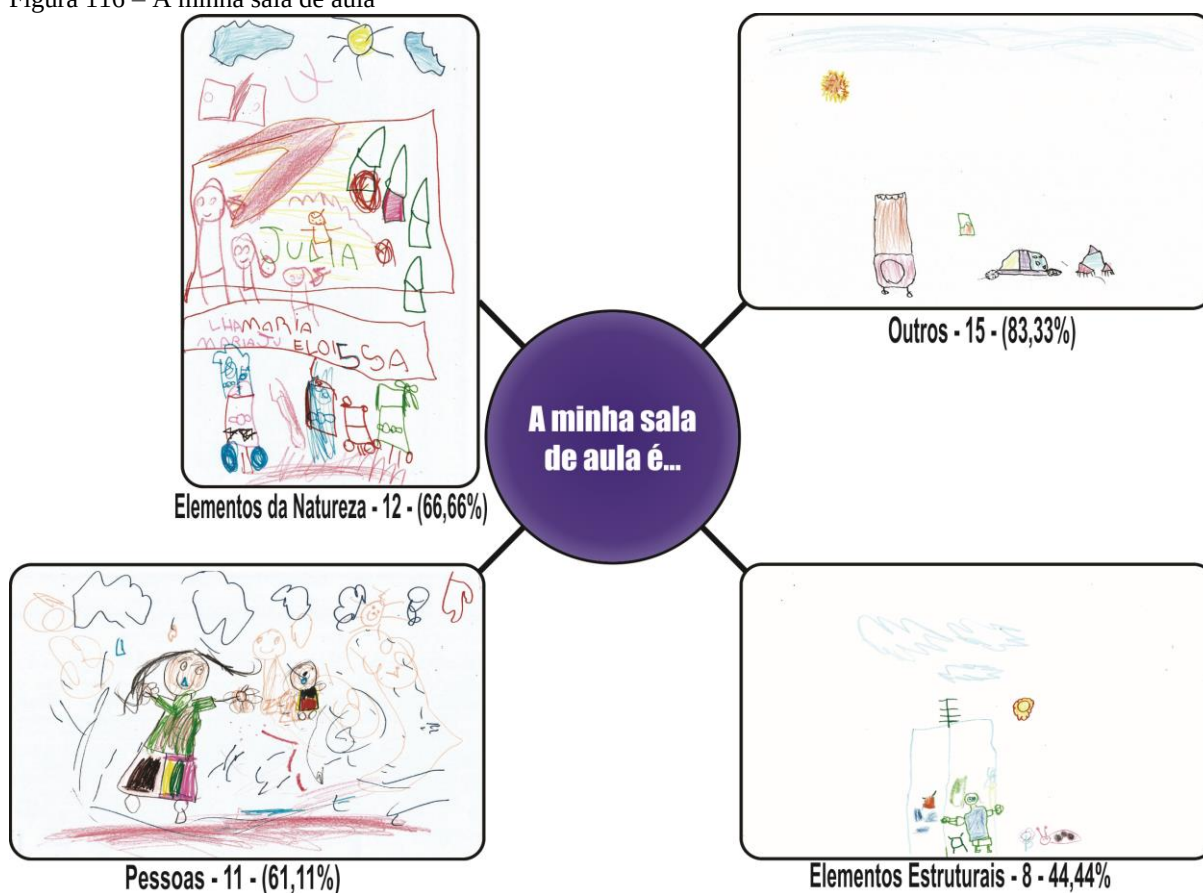
O próximo tópico traz as representações das crianças a propósito da sala de aula, haja vista que é a sala de uso individual e de referência do grupo, além de ser onde as crianças passam a maior parte do tempo, na instituição.

4.2.3 A sala de aula

A partir da observação, constatamos que a sala de aula foi um espaço de uso privilegiado pela professora e obrigatoriamente compartilhado, em demasia, pelas crianças. Julgamos pertinente que as crianças desenhassem, completando a sentença “A minha sala de aula é...”, para compreender como as crianças concebiam esse espaço.

As análises dos desenhos nos permitiram encontrar quatro categorias: elementos estruturais, pessoas, elementos da natureza e outros. A imagem abaixo mostra essas categorias, a quantidade de vezes que foram escolhidas e sua respectiva porcentagem, em relação ao número total de desenhos, 18 (dezoito).

Figura 116 – A minha sala de aula



Fonte: Trabalho de Campo (2015).
Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Os elementos estruturais, diferentemente do primeiro desenho, compareceram em menor número de desenhos, apenas em 8 (44, 44%). No interior desses oito desenhos, encontramos quatro subcategorias: porta, prédio, chão (piso) e tijolo. A tabela abaixo apresenta o número de desenhos em que cada subcategoria aparece.

Tabela 7 – Elementos estruturais da sala de aula

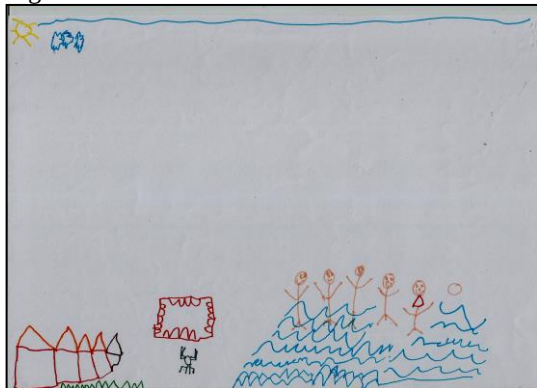
ELEMENTOS ESTRUTURAIS	8	44,44%
Prédio	4	22,22%
Porta	3	16,66%
Chão/piso	2	11,11%
Tijolo	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).
Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Acerca da estrutura física, duas crianças representaram, não a sala, mas a escola como casas, outras duas representaram a sala em formato retangular, sem a presença do

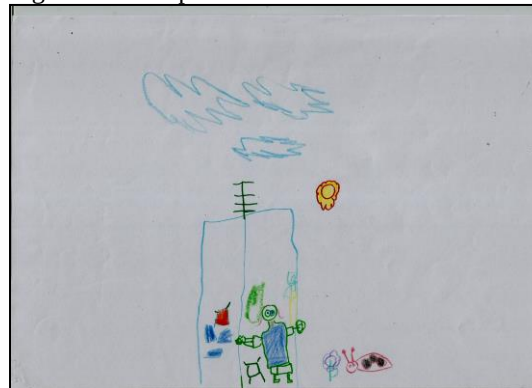
telhado. Outras crianças desenharam partes da infraestrutura da sala de aula, como a porta da sala e o chão (piso). Uma criança (5,55%) desenhou um tijolo sendo carregado por um robô.

Figura 117 – A sala de aula



Fonte: Homem-Aranha (2015).

Figura 118 – O prédio da sala de aula



Fonte: Ben 10 (2015).

Homem-Aranha explica, durante a produção do desenho:

*Vou desenhar minha bolsa.
Vou fazer a parte de fora.
Vou fazer um mar, perto da escola.
Eu, Matheus (nome fictício), a professora, o sol, a nuvem, o tijolo, o robô carregando o tijolo.* (Poema dos desejos, Homem-aranha, 2015)

A categoria “pessoas” se refere à presença de figuras humanas nos desenhos, grupo presente em 11 das ilustrações (61,11%). Evidenciamos a presença de quatro subcategorias: professora, indeterminados, amigos, eu. A tabela abaixo demonstra a incidência de cada subcategoria, no número total de desenhos.

Tabela 8 – Pessoas da sala de aula

PESSOAS	11	61,11%
Professora	7	38,88%
Indeterminados	6	33,33%
Amigos	3	16,66%
Eu	2	11,11%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

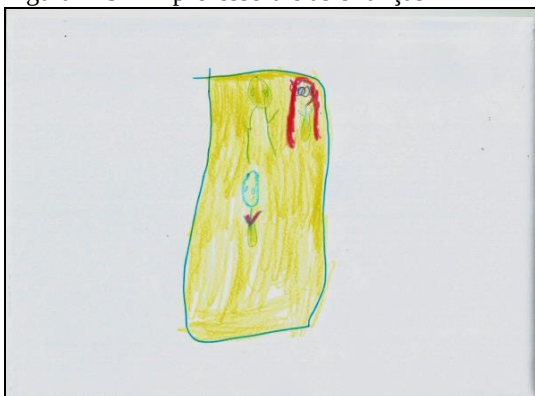
Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Nessa solicitação, a professora torna-se a figura que mais comparece nos desenhos das crianças. Do ponto de vista das crianças, a professora está intimamente relacionada com o espaço da sala de aula. Desse modo, notamos que a forma como o espaço e o tempo estão organizados se centra na figura da professora.

Forneiro (1998) e Kramer (2009) asseveram que é papel do professor organizar o espaço escolar, principalmente da sala de aula, mas que isso deve ser feito em função do desenvolvimento global e das necessidades das crianças que formam a turma, além de contar com a participação dessas crianças. Nessa perspectiva, Kramer (2009) enfatiza: “O ambiente da sala deve favorecer a mobilidade e iniciativa das crianças, promovendo a realização de atividades de forma coletiva e organizada, e, simultaneamente, possibilitando a exploração e a descoberta” (KRAMER, 2009, p. 75).

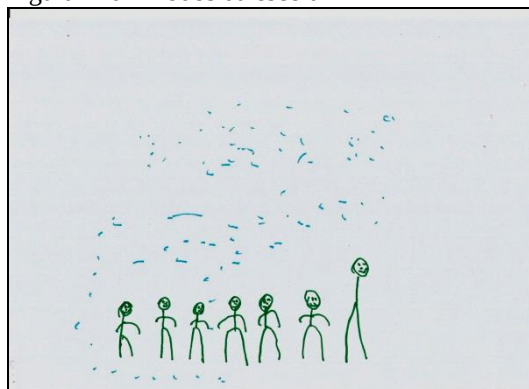
Por outro lado, trata-se do primeiro desenho em que não aparece nenhum familiar, é como se a família não estivesse associada à sala de aula. Contudo, nessa escola, os responsáveis têm acesso livre às salas de aula, buscando seus filhos em sua porta. Oliveira et al. (2012) ressaltam, baseados na *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), que a instituição deve “[...] garantir espaços e tempos para o diálogo com as famílias, integrando-as no projeto curricular pensado para os seus filhos” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 78).

Figura 119 – A professora e as crianças



Fonte: Reinaldo (2015).

Figura 120 – Todos da escola



Fonte: Lucas (2015).

O número da presença de amigos e do indivíduo “eu” diminui significativamente, enquanto cresce o número de seres com características generalizantes: crianças, meninos e meninas. Nossa hipótese é que as crianças compreendem a sala de aula como um espaço em que as amizades e a individualidade “encolhem”, por serem menos valorizadas.

Mesmo que a sala de aula seja um espaço fechado e que a maioria das crianças tenha desenhado elementos que se encontram no interior desse espaço, os elementos da natureza comparecem em 12 desenhos (66,66%).³⁷ A tabela abaixo traz o número de ilustrações em que as subcategorias foram desenhadas e suas respectivas porcentagens.

³⁷ Relembramos que cada criança pode ter desenhado mais de um item.

Tabela 9 – Elementos da natureza relativos a sala de aula

ELEMENTOS DA NATUREZA	12	66,66%
Sol	7	38,88%
Nuvem	6	33,33%
Flor	3	16,66%
Formiga	2	11,11%
Grama	1	5,55%
Mar	1	5,55%
Joaninha	1	5,55%
Chuva	1	5,55%
Bicho	1	5,55%
Árvore	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Os elementos que compõem o céu (sol, nuvem, chuva) foram os mais ilustrados, fato relacionado à visibilidade externa, haja vista que as janelas da sala são altas, possibilitando que as crianças vejam apenas o céu, do interior da sala de aula.

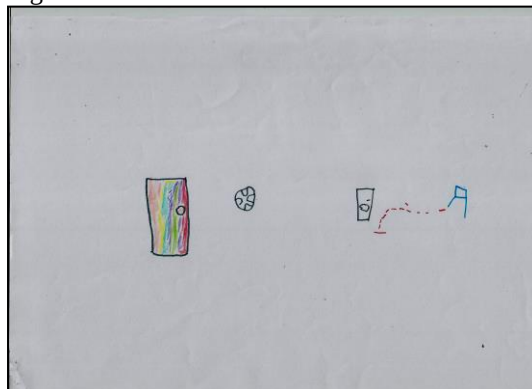
Os animais presentes são apenas insetos, demonstrando que as crianças percebem que os únicos animais que adentram a sala são eles. Novamente, as crianças apontam a necessidade e o desejo de contato com a natureza, inclusive no interior da sala de aula.

Figura 121 – As nuvens e o sol



Fonte: Belinha (2015).

Figura 122 – Os insetos



Fonte: Power Ranger (2015).

Enquanto desenhava, Power Ranger relata:

Vou fazer a porta e uma bola.

Fiz uma formiga na porta.

Já terminei.

Caminho de formiga, um bicho correndo atrás dela. (Poema dos desejos, Power Ranger, 2015).

Carvalho (1998) defende que os ambientes infantis devem promover identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para movimentos corporais, estimulação dos sentidos, sensação de segurança e confiança, oportunidade para o contato social e privacidade. Ao tratar do aspecto de estimulação dos sentidos, ressalta que a participação da natureza, nesse processo, é de extrema relevância:

A natureza apresenta várias situações que estimulam os nossos sentidos, tais como: brisas que trazem odores diferentes, o som de um riacho, o balanço de folhas e flores. É importante que as crianças também tenham seus sentidos estimulados. Para isso, podemos desenvolver atividades em espaços externos. Nos espaços internos, podemos colocar vasos com plantas e flores, janelas que permitam iluminação natural, entrada de sol, visão do céu, de árvores e passarinhos. (CARVALHO, 1998, p. 150).

A categoria “outros” foi a mais representada nos desenhos da sala de aula, sendo encontrada em 15 desenhos (83,33%). Diversos tipos de materiais e mobiliários que estão presentes no interior da sala de aula foram desenhados pelas crianças, listados e categorizados.³⁸ Foram encontrados 39 itens, agrupados em cinco subcategorias: brinquedos, elementos de uso individual, mobiliários, recurso visual, materiais didáticos. A tabela abaixo mostra, primeiramente, o número de itens desenhados no interior das ilustrações. Posteriormente, exibe o número de desenhos em que cada categoria se fez presente. As porcentagens são igualmente expostas nessa perspectiva, tendo sido a primeira calculada sobre o número total dos itens, trinta e nove; a segunda foi calculada sobre o número total dos desenhos, dezoito.

Tabela 10 – Outros elementos que se destacam na sala de aula

OUTROS	ITENS	%	DESENHOS	%
Brinquedos	13	33,33%	9	50%
Individuais	11	28,20%	9	50%
Mobiliários	7	17,94%	5	27,77%
Recurso visual	4	10,25%	3	16,66%
Materiais didáticos	4	10,25%	4	22,22%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Agrupamos, na categoria “brinquedos”, além dos objetos de brincar, os utensílios que armazenam os mesmos, como, por exemplo, as caixas e os cestos. Os brinquedos são encontrados em metade dos desenhos e, entre os brinquedos mais mencionados, está a bola,

³⁸ Exceto o bebedouro, porque é localizado no exterior da sala de aula, e da área do livro, porque não se constitui como um mobiliário ou material, mas como um canto ou área.

Figura 125 – O sapato



Fonte: Homem de Ferro (2015).

Figura 126 – A mochila e os carrinhos



Fonte: Super Wink (2015).

A ênfase dada pelas crianças aos elementos de uso individual demonstra a necessidade e o desejo das mesmas em relação a sua identidade pessoal. Em espaços de uso coletivo, como a escola, é comum que, no cotidiano, a maioria das ações seja planejada para o grupo e, conseqüentemente, os utensílios para a materialização delas são de natureza comunitária.

A formação da identidade pessoal pode ser estimulada através do arranjo espacial, da decoração e dos materiais. À medida que o professor garante áreas no interior da sala de aula, as quais possibilitem diferentes agrupamentos, como propõe Forneiro (1998) – em duplas, trios, quartetos, inclusive isolamento – pode assegurar um espaço de privacidade das crianças. Agostinho (2004) constatou, em sua pesquisa, que as crianças anseiam por esses espaços íntimos.

A decoração também permite que se trabalhe a identidade pessoal e social das crianças. Forneiro (1998), ao mencionar como critério de organização a pluralidade, reitera a relevância de trabalhar as diferenças físicas, sociais e culturais das crianças. No caráter prático, esse aspecto pode ser trabalhado em um cartaz com as fotos do grupo, de seus familiares ou com recortes de revistas que enfatizem as semelhanças e diferenças. As exposições dos trabalhos das crianças, individuais e coletivos, correspondem igualmente às suas marcas no espaço, tornando-o mais íntimo.

Os objetos de uso individual e autônomo, como o gancho para pôr a bolsa, os copos, os cadernos, os estojos, tudo isso trabalha com a individualidade, de maneira que é importante não só a presença, mas a acessibilidade desses, no interior da sala de aula. Em acréscimo, as crianças devem ser autorizadas a trazer objetos de casa.

Nessa turma, existe o “dia do brinquedo”; as crianças parecem apreciar esse momento, se mostram alegres ao compartilharem os brinquedos trazidos de casa. Porém,

existem alguns pais ou responsáveis que se esquecem de enviar o brinquedo e não é permitido que as crianças levem em outro dia, atitude que, em nossa opinião, deve ser revista. Carvalho (1998, p. 149) discute sobre a identidade na creche:

O fato de a creche fazer um trabalho que permite as crianças deixarem suas marcas promove essa ligação afetiva das crianças com a creche. É por isso que é importante permitir à criança trazer seus objetos. Isso deixa a sala da creche mais pessoal, aconchegante. E dá ao educador a chance de trabalhar o saber dividir, a cooperação com as crianças. Isso pode ajudá-las a desenvolver sua individualidade e, conseqüentemente, sua identidade.

Os mobiliários mencionados foram os armários, desenhados por quatro crianças (22,22%); as mesas, desenhadas por duas crianças (11,11%); e a cadeira, desenhada por uma criança (5,55%).

Figura 127 – O armário e as caixas

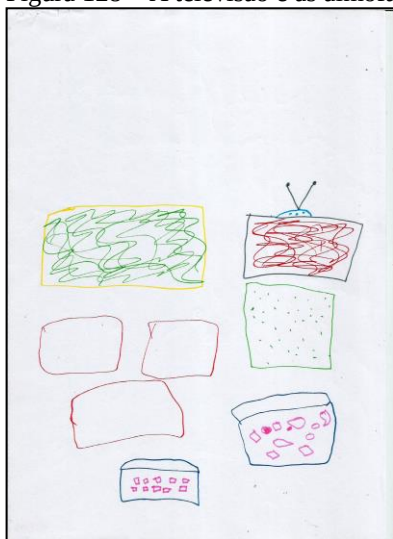


Fonte: Ana Júlia (2015)

Ao descrever seu desenho, Ana Júlia afirma ter ilustrado “[o] armário, as caixas sobre o armário, a prô e a flor lá fora.” (Poema dos desejos, Ana Júlia, 2015). A presença do armário embutido é forte na sala de aula, por causa da sua extensão.

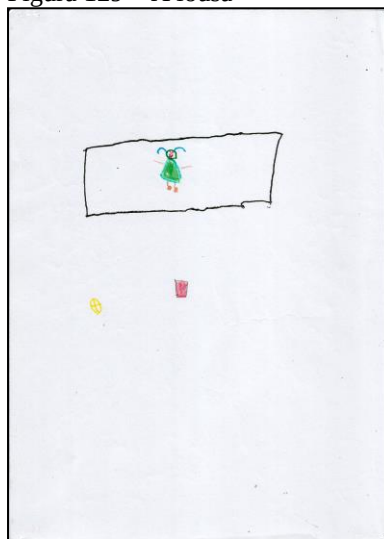
O recurso visual se refere à lousa, que foi representada no desenho de três crianças (16,66%), enquanto o recurso audiovisual remete à televisão, desenhada apenas uma vez (5,55%).

Figura 128 – A televisão e as almofadas



Fonte: Bia (2015)

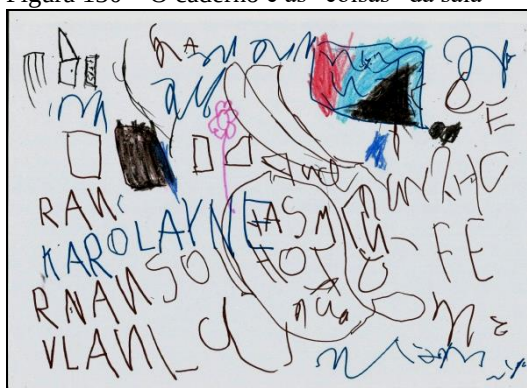
Figura 129 – A lousa



Fonte: Anna (2015)

Os materiais didáticos compareceram em quatro desenhos (22,22%) e se relacionam às caixas sobre o armário, ao tapete, ao caderno e às almofadas; cada um foi representado apenas em um dos desenhos (5,55%). Rapunzel relatou ter desenhado “[p]ara sentar um monte de gente (tapete), criança, bolsas.” (Poema dos desejos, Rapunzel, 2015).

Figura 130 – O caderno e as “coisas” da sala



Fonte: Elsa (2015)

Figura 131 – O tapete



Fonte: Rapunzel (2015)

Neste tópico, expomos as análises feitas dos desenhos confeccionados pelas crianças, no intuito de compreender sua concepção em relação à escola. Podemos constatar que a maioria das crianças concebe a escola como lugar. Também entendemos que existem espaços na escola que são mais apreciados que outros, geralmente os espaços onde as crianças têm mais liberdade. Por fim, as crianças demonstraram a necessidade e o desejo das brincadeiras, do contato com a natureza, indicando a importância de elementos que garantem sua identidade pessoal, no interior da sala de aula, e dos parceiros, nas brincadeiras. No

próximo item, vamos nos dedicar a compreender os desejos das crianças quanto ao espaço escolar como um todo e à idealização da sala de aula.

4.3 As expectativas das crianças sobre o espaço escolar

Neste tópico, propomo-nos compreender as expectativas das crianças sobre o espaço escolar. Para tanto, empregamos o poema dos desejos, por meio de desenhos e da oralidade infantil, e a seleção visual, com foco na sala de aula.

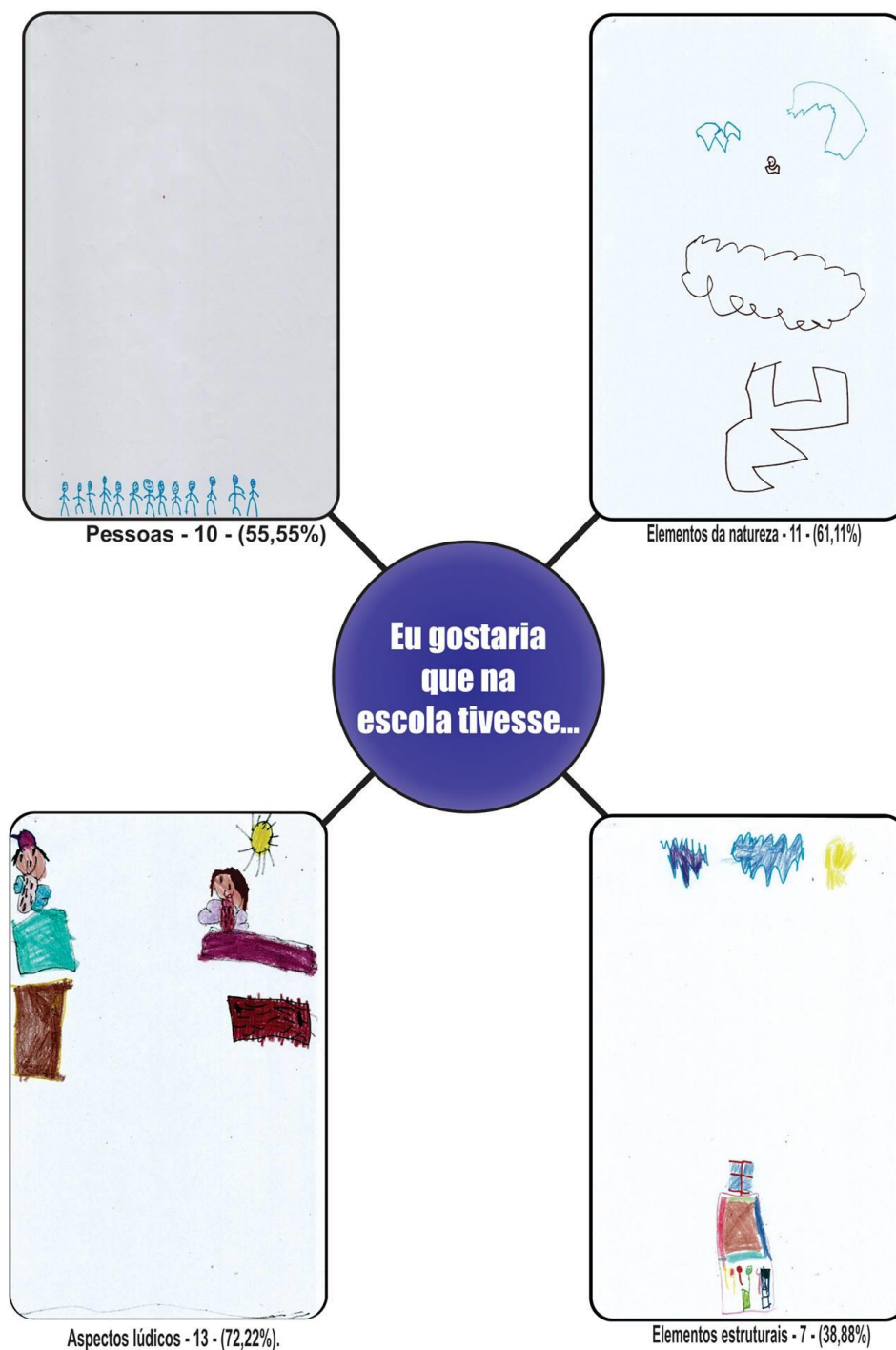
Segundo Rheingantz et al. (2009, p. 13), “[...] o poema dos desejos ou *wish poem* permite que os usuários de um determinado ambiente declarem, por meio de um conjunto de sentenças escritas ou desenhos, suas necessidades, sentimento e desejos relativos ao edifício ou ambiente analisado.” Nesta investigação, aplicamos o poema dos desejos, na intenção de compreender os desejos das crianças e dos profissionais da educação sobre o espaço escolar; neste item, apresentaremos os resultados da análise das crianças.

A seleção visual é um instrumento que usa imagens para compreender quais as preferências e a percepção ambiental dos sujeitos da investigação. Conforme Rheingantz et al. (2009, p. 63), “[o]s instrumentos que utilizam imagens evidenciam aos usuários as diversas possibilidades visuais, facilitando a sua comparação, assim com a definição de suas preferências.” Na pesquisa ora discutida, selecionamos oito imagens de salas de aula e, individualmente, solicitamos que as crianças escolhessem três de que mais gostassem, no interior dessas, apontassem três elementos de que gostam e três elementos de que não gostam. Por fim, perguntamos em qual das três gostariam de estudar.

4.3.1 Eu gostaria que na escola tivesse...

No último desenho, solicitamos que as crianças ilustrassem, completando a sentença “Eu gostaria que na minha escola tivesse...” Foram encontradas quatro categorias que representavam os desenhos: elementos estruturais, pessoas, elementos da natureza e aspectos lúdicos.

Figura 132 – Os desejos das crianças



Fonte: Trabalho de Campo (2015).
 Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Os elementos estruturais foram desenhados por sete crianças (38,88%), sendo a categoria que tem a menor quantidade de ilustrações. Consideramos elementos estruturais os aspectos ligados à infraestrutura ou o prédio como um todo. Desse modo, subdividimos esse

aspecto em quatro subcategorias: prédio, porta, janela e escada. A tabela abaixo exibe o número de desenhos em que comparecem cada subcategoria e sua respectiva porcentagem.

Tabela 11 – Elementos estruturais relacionado aos desejos

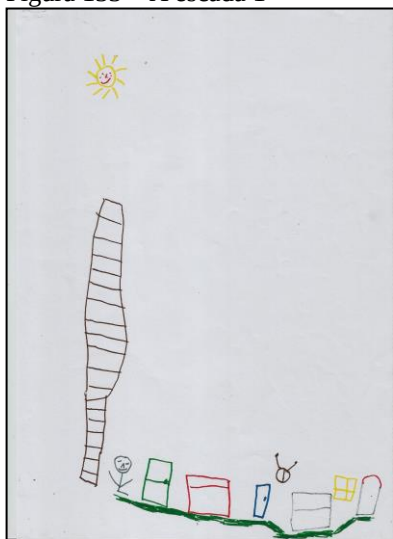
ELEMENTOS ESTRUTURAIS	7	38,88%
Prédio	5	27,77%
Porta	4	22,22%
Janela	4	22,22%
Escada	2	11,11%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

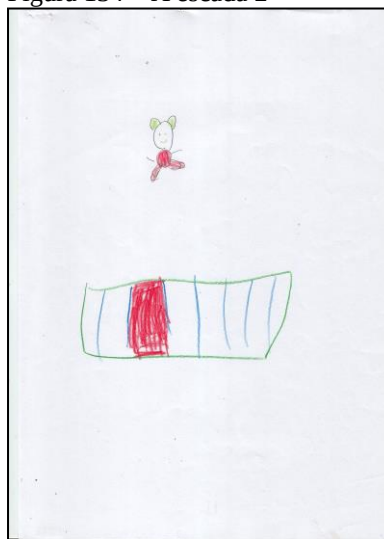
Em relação à estrutura física, duas crianças desenharam uma escada. Embora se trate de um aspecto de infraestrutura, acreditamos que as crianças consideram a escada como um espaço de desafio e de brincadeira.

Figura 133 – A escada 1



Fonte: Power Ranger (2015)

Figura 134 – A escada 2

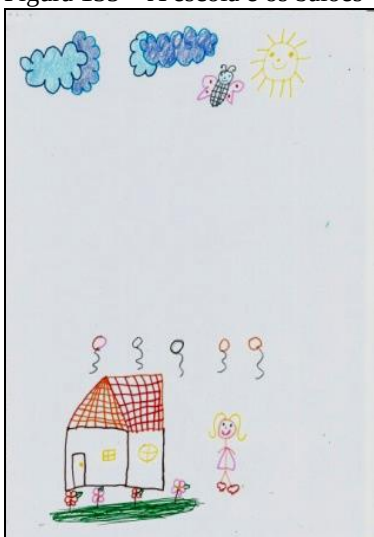


Fonte: Bia (2015)

As crianças que retrataram o prédio completo os nomearam diferentemente; assim, três crianças (16,66%) disseram que haviam desenhado a escola, uma criança (5,55%) afirmou que havia desenhado sua casa e outra criança (5,55%) não nomeou, mas desenhou uma casa.

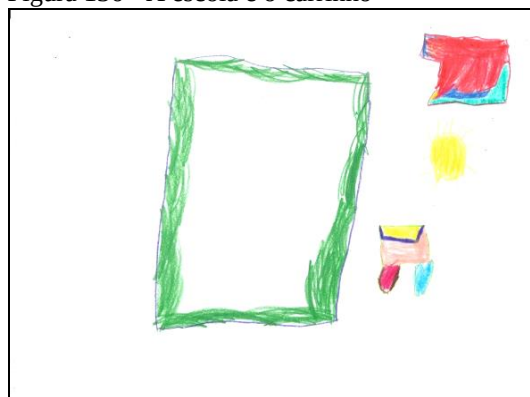
Esse fato demonstra uma ambiguidade quanto aos sentimentos pela escola, como mencionou Tuan (2012), ora como um espaço bom e afetivo, ora com um espaço ruim, de sorte que surge o desejo de retornar para casa.

Figura 135 – A escola e os balões



Fonte: Bia (2015)

Figura 136 - A escola e o carrinho



Fonte: Reinaldo (2015)

Ressaltamos que o aspecto mobiliário foi lembrado em apenas dois desenhos (11,11%), por isso não se constitui uma categoria: um menino desenhou uma mesa colorida e outro desenhou um armário. Nossa hipótese é que, do ponto de vista das crianças, as mesas e os armários da sala atendem às suas necessidades de maneira satisfatória, de modo que isso se destaca entre outros aspectos, porém, se pudesse escolher, prefeririam em outro formato e cor. O mesmo acontece com os outros mobiliários.

Figura 137 – O armário



Fonte: Ben 10 (2015)

Figura 138 – A mesa



Fonte: Homem de Ferro (2015)

A categoria elementos da natureza foi representada em 11 desenhos (61,11%). Os animais desenhados são: borboletas, cachorros, peixe, insetos. Além dos animais, os elementos da natureza (céu e vegetais) também compareceram nos desenhos. Os elementos

que compõem o céu (sol, nuvem e chuva) estão na maioria dos desenhos. Os vegetais compareceram em três desenhos, todos são flores desenhadas apenas por meninas.

Tabela 12 – Desejo pelos elementos da natureza

ELEMENTOS NATURAIS	11	61,11%
Sol	10	55,55%
Nuvem	6	33,33%
Grama	4	22,22%
Borboleta	3	16,66%
Flores	3	16,66%
Cachorro	2	11,11%
Bichinho	1	5,55%
Peixe	1	5,55%
Lagarta	1	5,55%
Formiga	1	5,55%
Lagartixa	1	5,55%
Chuva	1	5,55%

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

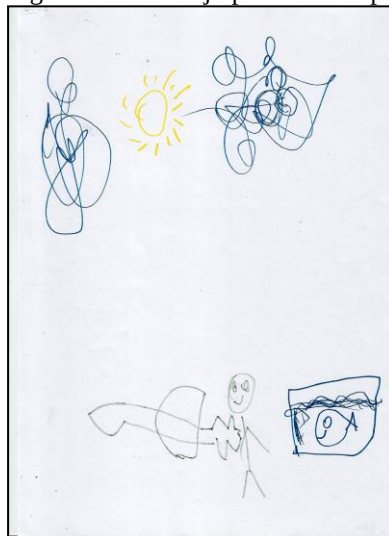
Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Figura 139 – Sol e chuva



Fonte: Gabriela (2015)

Figura 140 – Desejo por animais: peixe



Fonte: Superman (2015)

A categoria pessoas remete à presença de figuras humanas nos desenhos e foi representada em 10 desenhos (55,55%).³⁹ A partir das análises, encontramos cinco subcategorias: indeterminados, amigos, familiares, professora (afastada) e eu. A tabela abaixo representa o número de desenhos em que são encontradas cada categoria.

³⁹ Relembramos que cada criança pode ter desenhado mais de um item.

Tabela 13 – Desejos relacionados as pessoas na escola

PESSOAS	10	55,55%
Indeterminados	4	22,22%
Amigos	2	11,11%
Familiares	2	11,11%
Professora (afastada)	1	5,55%
Eu	1	5,55%

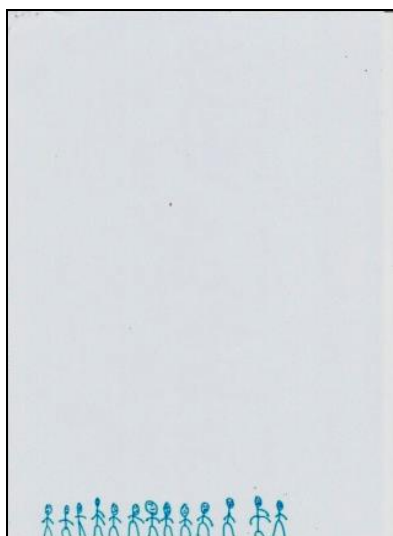
Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Vale ressaltar que, as “pessoas” fizessem parte dos desenhos, apenas em três estavam diretamente ligadas ao desejo de que a escola as tivesse: a professora afastada, os familiares e amigos.

Elsa (nome fictício) desejou o retorno da professora doente, enquanto Lucas (nome fictício) desejou possuir amigos na escola. No decorrer da observação, a criança demonstrava não ter afinidade com a professora adjunta, o que gerou um comportamento inaceitável com os amigos e conflito com a professora. O garoto se mostrou tímido, durante os desenhos; não conversava, embora sempre cumprisse com o solicitado pela professora e pela pesquisadora, não interagira com as crianças e parecia se sentir só. Cabe ressaltar que as crianças tentavam interagir com ele, sempre o incluindo nas brincadeiras.

Figura 141 – Desejo por amigos



Fonte: Lucas (2015)

Figura 142 – Desejo pelo retorno da professora afastada



Fonte: Elsa (2015)

Além dessas, uma criança (5,55%) desejou a presença de familiares, na escola. Dessa forma, as crianças demonstram o desejo de estar com a família, enfatizando a saudade, ainda

que a escola fosse boa. Esse desejo pode ser provocado pelo longo período de tempo na instituição.

Figura 143 – Desejo pela presença de familiares



Fonte: Rapunzel (2015)

Enquanto desenhava Rapunzel relatou:

*Vou fazer minha mãe, meu pai e o meu irmão.
Nuvem, sol.
Pipoca, cinema.
Minha cachorrinha.
Tablet. (Poema dos desejos, Rapunzel, 2015).*

Agrupamos como aspectos lúdicos os brinquedos, as bexigas, o *tablet*, a televisão, os livros e a lousa. Esses elementos foram representados em 13 desenhos (72,22%). A partir das análises, encontramos seis subcategorias: brinquedos, bexigas, televisão, lousa, livro e *tablet*. A tabela abaixo indica a quantidade de desenhos em que cada aspecto foi representado:

Tabela 14 – Desejo por aspectos lúdicos

ASPECTOS LÚDICOS	13	72,22%
Brinquedos	8	44,44%
Bexigas	4	22,22%
Televisão	3	16,66%
Lousa	1	5,55%
Livro	1	5,55%
<i>Tablet</i>	1	5,55%

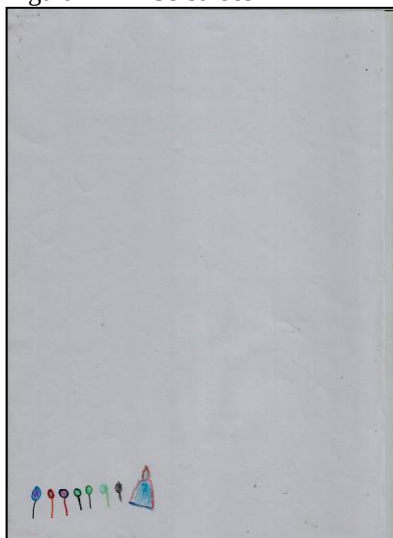
Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Notamos que novamente os brinquedos se destacam em relação aos outros aspectos, porque o desejo de brincar das crianças é explícito. A maioria dos brinquedos citados é de objetos que a escola não possui, por exemplo, arco e fecha, cartinhas, boneca grande.

A televisão e os livros são objetos que existem na sala de aula, contudo, são pouco utilizados, de forma que as crianças demonstraram o desejo de usá-los com mais frequência. As bexigas só estão presentes na escola durante as festividades.

Figura 144 – Os balões



Fonte: Matheus (2015).

Figura 145 – Os brinquedos



Fonte: Ana Júlia (2015).

Ressaltamos que essa é a única situação em que uma criança mencionou um aparelho tecnológico, embora, no momento do desenho, duas tenham declarado possuir o aparelho citado. Assim, as crianças retratam que, nessa faixa etária, os celulares, *tablets* e computadores ainda não se caracterizam como brinquedos prediletos. Por outro lado, apontam que o espaço da escola não é um espaço em que o contato com esses aparelhos seja possível.

Na investigação ora apresentada, a seleção visual teve como objetivo auxiliar na identificação dos valores e significados dos sujeitos da pesquisa, crianças e profissionais da educação sobre o espaço da sala de aula.

Nesse sentido, foram selecionadas oito imagens de salas de aula de Educação Infantil, tendo como principal critério o arranjo espacial, de maneira que duas imagens foram de carteiras individuais ou “modelo de territórios pessoais”, duas do arranjo espacial visivelmente aberto, duas do arranjo espacial aberto e duas em carteiras em formato de grupo ou “modelo misto”. As imagens selecionadas precisavam ter ausência de figuras humanas, deveriam apresentar o máximo possível da extensão da sala de aula e conter elementos presentes na teoria estudada, como, por exemplo, elementos naturais, painel de exposição, aparelho tecnológico.

As Figuras 1 e 2 mostram as carteiras individuais, dispostas diferentemente. Segundo Forneiro (1998), esse modelo pode ser definido como “modelo de territórios pessoais” e se caracteriza pela presença de carteiras no espaço central da sala, de forma que cada criança tenha o seu espaço, fixo ou não.

Figura 1 – Carteiras individuais enfileiradas



Fonte: Colégio Cene (2012)

Figura 2 – Carteiras individuais em arco



Fonte: Colégio Discere Laboratum (2011)

As Figuras 3 e 4 apresentam o arranjo espacial visivelmente aberto, caracterizado pela presença de zonas circunscritas, com mobiliários de altura que permita a visibilidade das crianças em relação ao professor, como propõe Campos-de-Carvalho (2011).

Figura 3 – Arranjo visualmente aberto com tapete central



Fonte: Ser mãe é tudo (2015)

Figura 4 – Arranjo visualmente aberto



Fonte: Baú de atividades (2015)

As Figuras 5 e 6 focalizam o arranjo espacial aberto, caracterizado pela presença de mobiliários encostados nas paredes e uma ampla área central, como salienta Campos-de-Carvalho (2011).

Figura 5 – Arranjo aberto com tapete frontal



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 6 - Arranjo aberto com tapete central



Fonte: A saber (2011)

Por fim, as Figuras 7 e 8 apresentam um arranjo espacial formado por grupos de trabalho no espaço central, com a presença de alguns cantos. Forneiro (1998) intitula esses modelos de organização de sala de aula de “modelos mistos”. A autora defende que existem dois tipos, os quais se assemelham ao das imagens:

- 1) A organização mais simples consiste em um espaço de mesas localizadas por territórios pessoais e um tapete e/ou espaço livre para a realização de jogos.
- 2) As formas mais complexas de organização do espaço dentro deste modelo incluem um espaço ou uma área (com delimitação clara) de mesas para todo o grupo e vários cantos de atividades (jogos simbólicos, atividade de artes plásticas, lógica, etc.), seguindo diferentes disposições espaciais. (FORNEIRO, 1998, p.274).

Figura 7 – Grupos retangulares



Fonte: Oliveira (2008)

Figura 8 – Grupos hexagonais



Fonte: DesignShare (1998-2014)

Aplicamos a seleção visual individualmente, em uma sala separada da escola. Expusemos as oito imagens e solicitamos à criança que escolhesse três de que mais gostasse. Após a escolha da criança, separamos as fotografias e pedimos que apontasse três elementos de que gosta e três elementos de que não gosta, em cada uma das imagens. Em uma folha previamente produzida, anotamos o nome fictício da criança, o número das fotografias escolhidas e os elementos apontados por elas. Por fim, perguntamos se, se pudessem, em qual sala gostaria de estudar, e anotamos.

As imagens apresentadas, a seguir, estão na ordem das mais citadas para as menos citadas, conforme a análise dos dados. O procedimento se repete nos comentários das crianças, sendo que o número na frente evidencia a quantidade de vezes que foi citado, tendo sido a porcentagem calculada com base no número total de crianças, 18 (dezoito) crianças. Dessa forma, torna-se mais visível qual imagem se aproxima mais da idealização das crianças e qual se aproxima menos.

Quadro 2 – Dados da Seleção Visual

	GOSTO			NÃO GOSTO		
	Frequência	%	Elemento	Frequência	%	Elemento
Figura 2 - Carteiras individuais em arco 	5	27,77	Lousa	2	11,11	Lousa
	5	27,77	Carteira	2	11,11	Mesas
	3	16,66	Estojo	1	5,55	Pote no alto do armário
	3	16,66	Materiais do armário	1	5,55	Estojo rosa
	2	11,11	Estojo de carrinho	1	5,55	Cadeira
Fonte: Colégio Cene (2012)	2	11,11	Cadeira vermelha	1	5,55	Cartazes próximos à lousa e à porta
Essa imagem foi escolhida por 11 crianças (61,11%).	2	11,11	Janela	1	5,55	Cartaz azul na porta externa

	2	11,11	Brinquedos do armário			
	2	11,11	Chão com desenho			
	1	5,55	Atividades			
	1	5,55	Armário			
	1	5,55	Estojo rosa			
	1	5,55	Flor (decoração)			
	1	5,55	Centopeia (decoração)			
Figura 6 - Arranjo aberto com tapete central	6	33,33	Brinquedos	2	11,11	Mesa e cadeira
	5	27,77	Bola	2	11,11	Mesa
	5	27,77	Puff	1	5,55	Casinha
	4	22,22	Lousa com desenho	1	5,55	Lousa
	3	16,66	Gangorra	1	5,55	Armário do canto
	3	16,66	Tapete	1	5,55	Tapete
Fonte: A saber (2011)	2	11,11	Casinha	1	5,55	Gangorra
Essa imagem foi escolhida por 10 crianças (55,55%).	1	5,55	Cadeira			
	1	5,55	Giz para desenhar			
Figura 3 - Arranjo visualmente aberto com tapete central	6	33,33	Lousa	4	22,22	Armário
	6	33,33	Tapete	1	5,55	Cadeira
	4	22,22	Brinquedos	1	5,55	Televisão
	4	22,22	Mesinha	1	5,55	Mesinha e cadeira
	3	16,66	Janela			
	1	5,55	Televisão			
Fonte: Ser mãe é tudo (2015)	1	5,55	Atividades expostas			
Essa imagem foi escolhida por 9 crianças (50%).	1	5,55	Livros			
	1	5,55	Armários			
Figura 7 – Grupos retangulares	5	27,77	Bandeiras com fotos	2	11,11	Carteiras e cadeiras
	4	22,22	Sol	1	5,55	Armários
	2	11,11	Armários	1	5,55	Bolsa Rosa
	2	11,11	Brinquedos dos armários	1	5,55	Estojo Rosa
	2	11,11	Estojos	1	5,55	Parede cinza
	2	11,11	Tapete	1	5,55	Fotos na parede
Fonte: Christiane de Oliveira (2008)	2	11,11	Caixa de brinquedos			
Essa imagem foi escolhida por 9 crianças (50%).	1	5,55	Atividades			
	1	5,55	Carteiras			

	1	5,55	Mochila nas carteiras			
	1	5,55	Mochila rosa			
Figura 8 – Grupos hexagonais	5	27,77	Mesas	3	16,66	Quadro preto com papéis colados
 Fonte: DesignShare (1998-2014) Essa imagem foi escolhida por 5 crianças (27,77%).	2	11,11	Bandeira	1	5,55	Lousa
	2	11,11	Armário	1	5,55	Bandeira
	1	5,55	Árvore (decoração)	1	5,55	Chão (marrom)
	1	5,55	Câmera (Projetor)			
	1	5,55	Decoração sobre a porta do anexo			
	1	5,55	Cadeira			
	1	5,55	Atividade na parede			
Figura 5 – Arranjo aberto com tapete frontal	3	16,66	Materiais do armário aberto	2	11,11	Mesa (vazia)
 Fonte: Elaborada pela autora (2015) Essa imagem foi escolhida por 5 crianças (27,77%).	3	16,66	Lousa	1	5,55	Caixa de brinquedos (pequena)
	3	16,66	Flores do armário	1	5,55	Colchões
	2	11,11	Armário	1	5,55	Lousa
	1	5,55	Colchões			
	1	5,55	Mesa			
Figura 1 – Carteiras individuais enfileiradas	3	16,66	Carteira e cadeira	1	5,55	Desenho da menina (decoração)
 Fonte: Colégio Discere Laboratum (2011) Essa imagem foi escolhida por 3 crianças (16,66%).	2	11,11	Lousa	1	5,55	Nenhum cartaz da decoração
	1	5,55	Armário			
	1	5,55	Alfabeto			
	1	5,55	Decoração sobre a lousa			
	1	5,55	“Onde a prô fica”			
Figura 4 – Arranjo visualmente aberto	2	11,11	Cadeira	1	5,55	Dados (Brinquedos)
	2	11,11	Armário			

Fonte: Baú de atividades (2015)	1	5,55	Chão			
Essa imagem foi escolhida por 2 crianças (11,11%).	1	5,55	Cômoda			
	1	5,55	Hominho (Brinquedos)			

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Embora o nosso critério de seleção das imagens tenha sido pautado no arranjo espacial, as crianças não levaram em consideração esse fator no momento da escolha das imagens. Nenhuma dupla de arranjo espacial se destaca, ou seja, as quatro imagens mais escolhidas são uma de cada tipo de arranjo espacial, o que sinaliza para o fato de as crianças não terem um arranjo espacial de preferência. Porém, é essencial lembrar que as crianças não têm experiências de salas de referência com arranjos espaciais diversificados, como, por exemplo, arranjos abertos e espaços com áreas circunscritas.

Com efeito, as crianças tiveram dificuldade em apontar elementos de que não gostam, de modo que algumas crianças não citaram nenhum. Assim, a quantidade de “elementos de que você não gosta” corresponde a apenas um terço da quantidade de “elementos de que você gosta”. Esse fato pode estar relacionado não à incapacidade de as crianças avaliarem, mas à dificuldade de criticarem assuntos ligados à escola, visto que, no dia a dia, geralmente as crianças não têm participação ativa nas decisões.

Os aspectos mais citados, tanto nos positivos quanto nos negativos, remetem à dimensão física do ambiente, principalmente os mobiliários, os elementos decorativos e os materiais. A respeito da infraestrutura, apenas a janela recebe destaque. O chão também é mencionado, no entanto a criança faz referência à cor.

Entre os elementos dos quais as crianças declararam gostar, os mais citados foram: os mobiliários, os brinquedos, os materiais escolares, os elementos decorativos, a lousa e o tapete. É importante destacar que, entre os materiais escolares e os elementos decorativos, foram citados elementos específicos, como estojos, sol, alfabeto, de acordo com a imagem, enquanto os mobiliários se resumem basicamente às mesas/carteiras, às cadeiras e aos armários.

Quanto à infraestrutura, são mencionados como aspectos de que as crianças gostam a janela e o chão. As janelas citadas estão nas imagens 2 e 3. A janela da imagem 3 é baixa, grande e voltada para a rua, permitindo que a criança veja o exterior da escola. A janela da imagem 2 é alta, porém, há uma porta de correr de vidro que também possibilita à criança ver seu exterior, que é uma área verde. O chão é ressaltado nas imagens 2 e 4, sendo que, na

primeira, foi citado por duas crianças, as quais afirmaram gostar por causa dos quadradinhos coloridos. A imagem 4, embora a criança não tenha se justificado, traz um desenho geométrico com tonalidades diferentes. Podemos depreender que as crianças compartilham da concepção do referencial teórico, ao desejarem janelas em que possam ver o exterior da sala. Em relação ao chão, desejam cores e formas geométricas diferentes, como detalhes, sem exageros.

A propósito dos elementos de que as crianças não gostam, os mais citados foram: os mobiliários, os elementos decorativos específicos e a lousa. O quadro negro com papéis colados, na imagem nº 8, é o elemento que menos agrada, se considerarmos o número de crianças que escolheram a imagem. Como afirmado anteriormente, em diversos momentos, as crianças aludem à cor dos objetos.

A questão de gênero também está relacionada à cor e à escolha dos objetos destacados. Por exemplo, Thor (nome fictício) assegura não gostar do estojo rosa e nem da bolsa rosa, garantindo gostar do estojo de carrinho na imagem 2, enquanto Ana Júlia (nome fictício) gosta do estojo e da mochila cor-de-rosa da imagem 7.

Quanto aos mobiliários, as mesas e as cadeiras foram citadas pelas crianças, ora como elementos de que gostam, ora como elementos de que não gostam. Nas imagens nº 5, 6 e 7, as crianças consideraram os mobiliários preferencialmente como negativos.

Figura 5 - Arranjo aberto com tapete frontal



Fonte: Elaborada pela autora (2014)

Figura 6 - Arranjo aberto com tapete central



Fonte: A saber (2011)

Figura 7 – Grupos retangulares



Fonte: Oliveira (2008)

Na imagem nº 5, as crianças justificavam sua escolha pelo fato de a mesa ser velha e estar vazia. Na imagem nº 6, embora as crianças não tenham mencionado justificativa, o desejo de um lugar para brincar se destaca, assim, as mesas e cadeiras não seriam necessárias, do ponto de vista delas. Por fim, a escolha pela imagem nº 7 é a que mais surpreende, pois são as carteiras que mais se assemelham com o mobiliário – as mesas, as carteiras e as cadeiras –, que existem na sala das crianças, demonstrando a insatisfação dos usuários.

Em todas as outras imagens, os aspectos positivos foram superiores, todavia, nas imagens nº 2 e nº 8, foram apontados em quantidade elevada. Na imagem nº 2, as crianças destacaram as cores das carteiras, chamando a atenção o fato de serem coloridas. Na imagem nº 8, os grupos hexagonais destacam-se. Assim, poderíamos afirmar que os mobiliários ideais para esse grupo de crianças são carteiras em formato de paralelogramo, que formam grupos hexagonais e coloridos.

Figura 2 – Carteiras individuais em arco



Fonte: Colégio Discere Laboratum (2011)

Figura 8 – Grupos hexagonais



Fonte: DesignShare (1998-2014)

Nesse sentido, os *Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, p. 29) afirmam: “Possibilidade de utilizar cadeiras, mesas ou outros equipamentos que apresentem cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo).”

Os armários foram vistos negativamente, nas imagens nº 3 e 6. Na imagem nº 3, as crianças estranhavam o posicionamento. As crianças não têm experiências com zonas circunscritas. Na imagem nº 6, as crianças mencionam a altura do armário e a falta de acesso aos brinquedos como motivo da insatisfação.

Figura 3 - Arranjo visualmente aberto com tapete central



Fonte: Ser mãe é tudo (2015)

Figura 6 - Arranjo aberto com tapete central



Fonte: A saber (2011)

Em todas as outras imagens, os aspectos positivos predominaram. Na imagem nº 5, com o maior número de vezes, algumas vezes as crianças indicavam a decoração de flor, no armário, enquanto o outro armário é semelhante ao que há em sala de aula, porém, encapado por um papel laminado cor-de-rosa; ele contém materiais didáticos no baixo, semelhante à arrumação da professora da turma. Assim, é possível inferir que as crianças têm preferência por armários abertos, baixos e coloridos ou decorados.

A lousa também foi citada, ora como elemento positivo, ora como elemento negativo. O positivo corresponde a quatro vezes mais que o negativo. A lousa, igualmente chamada de quadro negro, quadro de giz ou quadro de escrever, é considerada um recurso visual importante, pois é “[...] acessível a todos os alunos de uma turma, e o baixo custo de sua construção, instalação e manutenção mantém no rol dos equipamentos mais populares.” (FREITAS, 2009, p. 30).

Apenas na imagem nº 8 a lousa foi vista como aspecto negativo, porque o quadro branco, apesar de ser mais indicado para evitar alergias, não é comum na escola pública, sendo um desconhecido para crianças pequenas. Em duas imagens, a lousa não está presente,

por isso, não é citada pelas crianças; em todas as outras, foi mencionada predominantemente como aspecto positivo. Porém, nas imagens nº 3 e 6, são mais citadas. Na imagem nº 3, não se trata de uma lousa tradicional: a lousa está em um tripé da altura das crianças, não se configurando como um recurso para ensinar ou passar conteúdo, mas como um espaço para brincar. O mesmo acontece com a segunda mais citada, a imagem nº 6: ao verem os desenhos da lousa, as crianças se referiam à “lousa para desenhar” – inclusive uma criança realça, entre os materiais, “giz para desenhar”, mesmo não havendo giz na imagem, deduzindo pelos desenhos da lousa. Assim, podemos depreender que as crianças idealizam uma lousa na qual possam desenhar ou brincar.

Os elementos decorativos são citados predominantemente como dados de que as crianças gostam. Entre os mais citados, estão os elementos da natureza, sol, flores, árvore, centopeia; a exposição das atividades e as bandeiras. Acerca dos quadros de exposições, o documento *Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, p. 29) assevera: “Prever quadros e painéis colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permite que estas tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste.”

A propósito dos materiais, merecem destaque os brinquedos, estojos, mochilas, livros. Os brinquedos são citados pouquíssimas vezes como aspecto negativo, sempre em relação a brinquedos específicos, como a gangorra e a casinha da imagem nº 6 e os dados da imagem nº 4. A caixa de brinquedos foi enfatizada como aspecto negativo, por causa do seu tamanho, tendo sido considerada pequena, na imagem 5. O número de citações positivas é sete vezes maior do que das negativas.

Figura 4 - Arranjo visualmente aberto



Fonte: Baú de atividades (2015)

Figura 6 - Arranjo aberto com tapete central



Fonte: A saber (2011)

Figura 5 - Arranjo aberto com tapete frontal



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Os estojos e as mochilas são mencionados em quantidade significativa, o que pode estar associado ao fato de que as crianças também os utilizam no cotidiano e que entendem a individualização proporcionada pela posse desses objetos como positiva. Também foram escolhidos com relação a sua cor, prevalecendo a questão do gênero.

Os livros foram pouco mencionados, contudo, sempre como aspectos positivos. No dia a dia observado na sala de aula, a leitura deleite não é uma prática diária. Apesar de haver o cantinho da leitura, durante a observação, ele não foi usado de forma didática. As crianças utilizaram pouco esse espaço mesmo nos momentos de brincadeiras “livres”. Assim, o contato com esses materiais é reduzido.

Os tapetes foram tomados predominantemente como positivos, sendo que o mais citado foi o da imagem nº 3, que ocupa espaço central, é colorido e traz desenhos.

Figura 3 - Arranjo visualmente aberto com tapete central



Fonte: Ser mãe é tudo (2015)

Quando questionadas para apontarem uma imagem de sala em que gostariam de estudar, as preferências das crianças foram as seguintes:

Figura 2 - Carteiras individuais em arco



Fonte: Colégio Discere Laboratum (2011)

22,22%



EU GOSTARIA DE ESTUDAR NESSA SALA...



Figura 6 - Arranjo aberto com tapete central



Fonte: A saber (2011)

38,88%



Figura 8 - Grupos hexagonais



Fonte: DesignShare (1998-2014)

16,66%

As outras imagens de sala que compareceram, porém, escolhidas por apenas uma (5,55%) criança, foram:

Figura 5 - Arranjo aberto com tapete frontal



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 4 - Arranjo visualmente aberto



Fonte: Baú de atividades (2015)

EU GOSTARIA DE ESTUDAR NESSA SALA...

Figura 3 - Arranjo visualmente aberto com tapete central



Fonte: Ser mãe é tudo (2015)

Figura 7 - Grupos retangulares



Fonte: Oliveira (2008)

Os resultados evidenciam o desejo das crianças de frequentarem espaços onde possam brincar. Nenhuma criança escolheu a imagem nº 1, o que significa a repulsa pelos arranjos espaciais que comportam carteiras enfileiradas, com objetivos disciplinadores.

Figura 1 – Carteiras individuais enfileiradas



Fonte: Colégio Cene (2012)

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) preveem a articulação na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas condenam a antecipação dos seus conteúdos:

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, 2010, p. 30).

Para Foucault (1991), esse tipo de organização atende a três propósitos: simultaneidade do ensino, disciplinamento dos corpos, economia de tempo. O autor assevera:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1991, p. 134).

Se considerarmos que as crianças estão no Pré II e, no ano seguinte, estarão no Ensino Fundamental, onde os arranjos espaciais tradicionais predominam, as crianças indicam que não estão preparadas para essa nova fase.

Neste tópico, apresentamos quais as idealizações das crianças em relação ao espaço da sala de aula, seus materiais e mobiliários. Na próxima seção, relatamos as concepções e expectativas dos profissionais quanto ao espaço escolar em que trabalham.

4.4 As concepções e as expectativas das profissionais da Educação Infantil

Neste item, expomos e avaliamos os dados recolhidos com os adultos da nossa pesquisa, na intenção de compreender como as profissionais da Educação Infantil concebiam o espaço da instituição, se o utilizavam com intencionalidade educativa e se vislumbravam alguma mudança para o ambiente escolar.

Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com a professora da turma, a orientadora pedagógica e a diretora. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Os sujeitos participaram também do poema dos desejos e da seleção visual. Na atividade do poema dos desejos, decidiram por escrever ou desenhar, completando a sentença “Eu gostaria que a minha escola ...” e, por fim, na seleção visual, escolheram fotografias e identificaram aspectos positivos e negativos das oito imagens de sala de aula de Educação Infantil selecionadas por nós⁴⁰. O critério de seleção das imagens foi o arranjo espacial, sendo duas de cada tipo: arranjo espacial visivelmente aberto, arranjo espacial aberto, carteiras individuais ou modelo de territórios individuais e modelo misto ou em grupos.

Os dados obtidos são explicitados na seguinte ordem: entrevista semiestruturada, poema dos desejos e seleção visual. Para a proteção das identidades, as profissionais são identificadas apenas pelos cargos.

4.4.1 Entrevistas semiestruturadas das profissionais da Educação Infantil

Com o objetivo de compreendermos como as profissionais da Educação concebiam a organização do espaço educacional e se o compreendiam como elemento curricular, com ações direcionadas ao desenvolvimento integral da criança, entrevistamos as profissionais sobre os seguintes aspectos: formação inicial e continuada, projeto político-pedagógico da escola, organização do espaço escolar e ações para que o espaço da instituição se torne um lugar de pertencimento.

Organizamos a entrevista, a partir de quatro blocos. Para Manzini (1990), essa organização auxilia o entrevistador e o entrevistado a focarem no assunto abordado. O primeiro bloco fez referência ao perfil do profissional entrevistado, sua formação e trajetória, buscando compreender a formação acadêmica, o tempo de experiência de cada profissional e qual contato tiveram com o tema espaço escolar, durante esse percurso. O segundo bloco se

⁴⁰ As imagens são as mesmas oferecidas às crianças.

remeteu ao projeto político-pedagógico da escola, visando a compreender se ele aborda o espaço escolar. O terceiro bloco refere-se ao espaço escolar, procurando compreender se as profissionais têm clareza sobre os conceitos relacionados ao tema e o que alterariam nele. Na entrevista da professora, incluímos um subtópico que discorresse sobre a organização da sala de aula. Por fim, no quarto bloco, abordamos o conceito de lugar, almejando compreender se existem estratégias que favoreçam o desenvolvimento do sentimento de acolhimento na criança, de pertencimento e de identidade pessoal e social.

Sobre a formação inicial, a professora e a orientadora pedagógica declararam que seus estudos não contemplaram o assunto “espaço escolar”. A diretora afirmou que sua formação contemplou “bem poucos” estudos sobre a organização do espaço escolar.

Sobre a formação continuada, embora as profissionais não se lembrem do nome dos cursos ou textos que leram sobre o assunto, elas asseguraram ter tido contato com o tema espaço, em algum momento. A professora assevera:

Eu fiz assim, cursos... como fala... “curso” à distância eu fiz. E... tipo assim, curso de 30 horas, 60 horas, que fala um pouco sobre isso. Eu não me recordo o nome do curso, mas eu andei fazendo algumas coisas assim... Eu já li, mas eu não me recordo... de título. (Entrevista, Professora, 2015).

A orientadora pedagógica esclareceu que, nos cursos de formação continuada, não teve contato, mas leu materiais que discutiam o assunto. Ela fez o seguinte comentário: “Raramente assim, né? Em cursos eu já tinha visto, mas não é algo voltado para a organização do espaço. [...] Mas assim de uma forma mais eventual... então assim, a gente lê e vê algumas coisas eventualmente.” (Entrevista, Orientadora Pedagógica, 2015).

A diretora alega que, malgrado não tenha feito um curso específico sobre o espaço escolar, ele está implícito no cursos e estudos de outros temas, como, por exemplo, rotinas. Ela fez as seguintes considerações:

Ah... sempre... porque, na verdade, espaço escolar ele é envolvido em várias... não o tema “espaço escolar”, né?! Mas assim... é... eu acho assim, que os cursos que às vezes você faz, a questão do espaço escolar está ali implícito na... dentro daquele, né? Não é assim diretamente, como tema “espaço escolar”, né? Mas, por exemplo, se você faz um curso sobre rotina, organização, um aperfeiçoamento e tudo mais... é dentro do espaço escolar. Não tem como “num”... dizer que não existe o espaço escolar dentro da formação, né?! (Entrevista, Diretora, 2015).

É oportuno ressaltar o tempo de exercício da profissão. A professora contava com 23 anos de magistério, estava para se aposentar. A orientadora pedagógica estava há apenas alguns meses no cargo, havia sido eleita para assumir no início do ano, mas era mestra em Educação e, portanto, tinha um grau de formação maior que as outras. A diretora, embora

estivesse no cargo há seis anos, não tinha nenhuma experiência com Educação Infantil, apenas com o Ensino Fundamental.

Para formar profissionais capacitados, é necessário que existam cursos de formação com currículo que contenha disciplinas capazes de integrar teoria e prática, em saberes e saber-fazer específicos de Educação Infantil, e a questão do espaço escolar faz parte desses saberes.

Com a mudança na LDB (BRASIL, 1996), os cursos de formação de professores deveriam passar por reformulações, mas, para Campos (2009), isso não ocorreu de maneira satisfatória, haja vista que em apenas um número reduzido de cursos consta disciplinas específicas destinadas à formação do professor de Educação Infantil. Campos (2009) afirma que isso acontece porque historicamente o curso de Pedagogia foi voltado para administração escolar e/ou orientação pedagógica.

Entre outros fatos, este colabora com a desvalorização do professor como profissional da educação. Essa situação agrava-se ainda mais na Educação Infantil. É corrente a concepção baseada no senso comum de que, quanto menor a criança, menor é a necessidade de formação, remuneração e reflexão das profissionais.

De acordo Roldão (1998), o termo *profissional* acarreta algumas características específicas, diferenciando-se do termo *funcionário*. Ser funcionário consiste em executar bem sua função, utilizando conhecimentos adequados, sem a necessidade de refletir sobre esses saberes que impulsionam a ação ou sobre os resultados dela. Para a autora, ser profissional requer realizar uma função socialmente reconhecida, em que é necessário o domínio de um conjunto de saberes. O profissional precisa possuir certa autonomia para realizar determinada atividade, tendo o poder de decidir sobre ela e refletir constantemente sobre suas ações, modificando-as, quando necessário.

No segundo bloco de perguntas, questionamos sobre o projeto político-pedagógico, na intenção de compreender se aborda o tema espaço e se as profissionais discutem sobre o assunto, se vislumbram mudanças para o espaço escolar.⁴¹

As profissionais mencionaram que, no projeto político-pedagógico, há questões do espaço escolar, mas nenhuma delas declarou quais são elas. As profissionais alegaram que o momento para discussão coletiva de problemas relacionados ao espaço escolar acontece durante as reuniões de planejamento (no início do ano) e nos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HAC (Horário de Atividade Coletiva). Perguntamos se existe algum

⁴¹ Vale salientar que algumas questões foram diferenciadas, por causa da função do profissional; nesse bloco, mais detalhes foram questionados à diretora.

projeto atual, em busca de melhorias para o espaço escolar, ao que a orientadora pedagógica respondeu:

Sempre existe, né? A gente tá sempre buscando melhorias, agora de forma... formal, não, a gente está participando de projetos que a gente tem relacionados a meio ambiente, que estão relacionados a melhoria do espaço escolar, é tem algumas solicitações que a gente faz, de como por exemplo, o ateliê de pinturas, de brincadeiras, na quadra, de colocação de lousa de azulejo na parede, para as crianças poderem pintar, todas as coisas que a gente tenta, são voltadas para tentar melhorar o espaço. Só que, assim, é difícil da gente conseguir. Tem que ser por meio da Prefeitura, são vários ofícios que são enviados, né? É complicado. (Entrevista, Orientadora Pedagógica, 2015).

Os exemplos citados pela orientadora pedagógica são relevantes. Porém, já existe uma parede de azulejo na quadra que parece pouco utilizada. Em relação ao papel do ateliê na Educação Infantil, baseada na experiência das escolas de Reggio Emilia, Gandini (2012) assevera:

O papel do ateliê, integrado e combinado dentro do arcabouço geral de estratégias de ensino e aprendizagem, foi conceituado como uma resposta ao papel marginal e subsidiário atribuído normalmente à educação expressiva. Ele também se pretendia como uma reação contra o conceito da educação de crianças pequenas baseada principalmente em palavras e rituais medíocres. (GANDINI, 2012, p. 22).

Percebemos que, para que haja a qualificação do espaço escolar, é preciso uma mudança estrutural que demanda investimento, mas também uma mudança de pensamento, possibilitada pela formação das profissionais que atuam na escola.

A diretora apontou algumas melhorias solicitadas à Secretaria da Educação:

Dentro do nosso... projeto político-pedagógico, é... uma das questões que a gente é... pede, a Secretaria da Educação é uma adequação a respeito do nosso espaço escolar, tipo a quadra, ter pintura de jogos, né? Os jogos de chão, caracol, amarelinha, é... também tem a questão lá embaixo, da brinquedoteca, biblioteca, a sala de TV, então assim, isso está previsto.. e, assim... porque no projeto político-pedagógico você tem que pedir, você manda tipo os problemas, existe uma parte já que você tem que elencar de forma coletiva, né? Conselho de Escola, mais os professores tal, que isso acontece mais ou menos, mais ou menos no final do planejamento, aonde você define, as ações, problemas e ações, né?! Dentro do espaço escolar. Então, está previsto. (Entrevista, Diretora, 2015).

A conscientização de que há problemas na escola, o fato de constar no projeto político-pedagógico e de serem solicitadas melhorias à Secretaria de Educação, por meio de ofícios, constituem um avanço. O exemplo da pintura da quadra, mencionado pela diretora, é coerente, à medida que ela é pobre de cor e não estimula diferentes brincadeiras. A qualificação da estrutura do prédio novo também é relevante.

A professora declarou que, quando vai haver uma reforma ou alteração da organização do espaço, ela não é consultada. A orientadora pedagógica admitiu ser consultada, nessas situações. A diretora assegurou que esse processo é democrático, que essas decisões são tomadas pelo Conselho da Escola. Acerca da alteração da infraestrutura, ressaltou:

Eu acredito muito no Conselho de Escola. Porque ele é um órgão fiscalizador, né? Articulador, né? E... ele melhor define. Eu penso, assim, que por ele ser composto por vários segmentos, segmentos estes de profissionais dentro da escola com a participação da comunidade, então eu acredito que o Conselho de Escola seja assim, vamos colocar o órgão dentro da escola mais que o diretor, o diretor pessoa, para decidir o que deve ou não ser feito, né? Sem prejuízo para ninguém, né?! Porque ali, por exemplo, a gente tem a cozinha, né?! Então, a cozinha vem pro Conselho de Escola, nós temos 4 cozinheiras, né?! Aí por exemplo, elas conversam entre si e uma vem representar. Então, eu penso que é um órgão assim... perfeito. (Entrevista, Diretora, 2015).

Sobre as compras dos materiais, a diretora alegou que também são decididas pelo Conselho.

Tudo é o Conselho de Escola. Aí a gente faz assim, é... prioritariamente, a gente faz um levantamento, por exemplo, a gente recebe, né?! Quanto que vai... quanto que vai receber de verba. Já esse conhecimento quem toma é a diretoria financeira do Conselho. Então é eles que ficam sabendo “Ah vamos receber dois mil para o custeio, e mil e quinhentos pra capital”, né? Aí depois, do total, a gente faz assim: vamos agora elencar prioritariamente o que vai ser necessário. Porque às vezes, é assim ó, a gente tem vontade de fazer um monte de coisas. Só... que a verba também vem com destinos. Entendeu? Meio que... limitado. Não é uma coisa livre, né?! Então a gente, assim, procura tudo passar pelo Conselho de Escola. (Entrevista, Diretora, 2015).

A gestão democrática e a constituição do Conselho da Escola estão presentes nos documentos legais nacionais; desse modo, podemos constatar que a escola atende a essas exigências. Porém, percebemos que alguns professores não se sentem representados nas decisões.

No terceiro bloco, averiguamos os conhecimentos das profissionais sobre o espaço escolar. Notamos que não há clareza da diferença entre os conceitos de espaço e ambiente. Para a professora e a orientadora pedagógica, o espaço é o todo da escola, enquanto ambiente é um espaço específico, como, por exemplo, a sala de aula. Nesse sentido, a professora declara:

Ah, é o local, espaço, é o local onde a gente está dentro, espaço, dentro da unidade para estar desenvolvendo as atividades com a criança, e o espaço para ser ocupado tanto por crianças como por “adulto”.

[...] O ambiente no caso, em relação à escola seria o ambiente específico de sala de aula. O espaço pra... cada grupamento, pra cada atividade por exemplo, brinquedoteca, o ambiente da... televisão... (Entrevista, Professora, 2015.)

A diretora confessa nunca ter refletido sobre o conceito de ambiente e se há diferenciação, porém, sobre sua compreensão de espaço considera que o mesmo vai além dos muros da escola:

Então, a princípio, você tem para falar aquele quadradinho que é a escola, né?! Mas eu acho que o espaço escolar é muito mais que o... vai muito mais além do que os muros da escola, né?! Porque essa criança que você recebe ela dentro do espaço escolar, né?! De repente ela não se desenvolve ali naquele quadradinho que é a sala de aula, ou na aquele quadrado que é a escola [...], mas ela, ela tem, ela vem com uma bagagem, né?! Então eu acho assim, que o espaço escolar, a princípio a gente pensa que é só escola, ali, onde a gente fica, de manhã da... das 7 às 6 da tarde. Mas eu acho que vai muito mais do que isso, né?! É... porque a gente tem que pensar na... na escola, como, como uma, uma forma de preparar as pessoas, né?! As crianças, que um dia vão se tornar adultos, pra vida, né?! (Entrevista, Diretora, 2015).

Essa profissional parece não ter clareza sobre o conceito de espaço. O seu discurso compreende o espaço além do espaço escolar, se estende para a família e para o local de moradia, espaços que, embora eduquem, não têm essa finalidade. Ainda que a criança seja formada a partir das vivências que tem nesses espaços, eles não se constituem em um espaço educacional, tal como trabalhamos nesses estudos.

A professora e a orientadora pedagógica consideram o espaço apenas da escola, mas não apontam suas características. Ao mencionarem o conceito de ambiente, ressaltam tratar-se de espaços específicos.

Acreditamos que elas também desconheçam a definição do conceito segundo Forneiro (1998). Para uma qualificação do espaço escolar existente nessa instituição, o primeiro passo é propiciar situações de formação para que as profissionais tenham clareza sobre esse tema.

Perguntamos sobre a responsabilidade da organização dos espaços escolares e as três entrevistadas compartilharam a mesma resposta: na sala de aula, a responsabilidade é dos professores; nos outros espaços, é dos serviços gerais e de todos os funcionários e crianças da escola.

A insatisfação com o espaço escolar aparece, quando perguntamos o que seria um espaço ideal, a professora responde:

A sala ideal? Seria uma sala com um menor número de alunos, maior quantidade de brinquedos, é, brinquedo pedagógico adequado à faixa etária, né? E que esses brinquedos também fossem fornecidos pela Secretaria da Educação. Porque nós temos material na sala, mas a maioria é tudo do professor. O professor que... (Entrevista, Professora, 2015).

A orientadora pedagógica explica como idealiza o espaço:

Ah, eu acho assim, que tem que ter um, além dos espaços que já tem: o parque, o tanque de areia, teria que ter assim, uma parte mais gramada... mais livre, para as crianças terem mais contato assim, né? Porque as partes que a gente tem assim são muito pequenas, pelo contingente de alunos. Então, eu acho que teria que ter assim, uma parte mais gramada, mais livre, com mais árvores, mais arborização, é, acredito também que a parte de baixo da unidade seja bem problemática, porque foi uma construção, tinha essa parte de cima, e as salas funcionavam todas aqui. Para aumentar, eles construíram a parte de baixo. Só que lá dá muito problema na estrutura do prédio. Então, assim, não é um, eu acredito que não seja um ambiente tão adequado, né? Tanto que a gente procurou colocar as salas do extra lá (televisão, brinquedoteca), porque são salas assim que eventualmente, caso aconteça uma chuva, por exemplo, aí fica inviável usar, porque enche tudo de água. (Entrevista, Orientadora Pedagógica, 2015).

Sobre o espaço ideal, a diretora advoga:

São tantas modificações. Nossa, eu acho... eu acho que assim, que a gente trabalha... bem, superbem. [...] A gente, escola pública, né?! Porque na verdade, eu acho que qualquer pessoa a hora que entra dentro da escola, ela vê que a escola hoje, vamos colocar, não está preparada, né?! Eu acho que ela não tá organizada, o espaço escolar dela. Na minha opinião, né?! Aí você poderia dizer assim: “Ah então você como gestora poderia começar então a fazer diferente na sua escola” - só que assim, existe uma hierarquia, existe verba para vir, então por exemplo, de repente, é uma escola que não tem, por exemplo as portas, né?! Por exemplo, eu acho, por exemplo, o professor que ele fecha a porta, eu não sei o que está acontecendo dentro da sala dele. A não ser que eu fique na janela olhando, mas se ele fecha a cortina e fecha a porta, eu tenho conhecimento, né?! Então eu acho que as salas de aula deveriam ter, sabe, com vidros quadrados, aonde todo mundo que passe, não é o gestor, que está prestando atenção no que está fazendo. Mas qualquer pessoa poderia ver o que se estava desenvolvendo, né? Falta brinquedo, né?! Falta... falta... é... material pedagógico, né?! Para o professor, às vezes, é, fazer... Então, assim, eu acho assim que o professor hoje na escola pública ele tem que ser criativo, né?! Ele então, por isso, assim, que toda vez que tem, oficina, aí nos congressos que a gente vai, e aí que tem coisas assim, com reciclagem, reutilizável, e tá... tá... eu acho assim, eu fico deslumbrada com isso, né?! Porque eu acho que hoje é o recurso que nós temos. Não sei se eu estou enganada. [...]. (Entrevista, Diretora, 2015).

A professora reclama da falta dos materiais, a orientadora reclama dos espaços extras que são poucos e não adequados e a diretora reclama da falta de verba para adequar o espaço e os materiais. Todas as críticas por elas apresentadas são pertinentes com a realidade

observada na escola. Além disso, a professora e a diretora evidenciam as soluções que encontraram para driblar o problema: a professora adquiriu materiais com recurso próprio e a diretora fala sobre a possibilidade de confeccionar materiais, a partir de materiais reutilizáveis.

Quando perguntamos o que estava dando certo na escola em relação ao espaço escolar, a professora respondeu: *“Eu acho que dá certo a rotina, se fosse cumprida”*.⁴² Compreendemos que não há salas de aula para as crianças da pré-escola, no período em que ficam com as educadoras, de forma que elas devem usar os espaços extras para ficar com as crianças, exceto no período de alimentação e descanso. Contudo, não há espaços extras suficientes, por isso a rotina não funciona. A diretora menciona esse fato, quando questionada sobre o que acha que falta na escola:

Ah... eles sempre reclamam que falta muito, principalmente o orientador, eles falam que falta muito espaço extra, né?! Que seria assim, para fora, da... para criança ficar pra fora da sala de aula, né? E então, eles falam isso aí, e eu também observo que falta, né? Por exemplo, sei lá, seria legal a gente ter de repente um parque infantil com pneu, né?! De repente uma horta pra gente cuidar, sei lá? (Entrevista, Diretora, 2015).

A orientadora pedagógica, porém, demonstrou não ter consciência do que acontece, quando respondeu: *“Funciona. A rotina funciona. Sempre tem uma ou outra coisinha, mas no geral funciona sim.”* (Entrevista, Orientadora Pedagógica, 2015). Ao ser questionada sobre o que alteraria na escola, ela afirmou que eliminaria o prédio novo, porque as crianças precisam de espaços livres para brincar, que antes de construírem as salas extras o número de crianças era menor e que eram atendidas todas no prédio antigo.

A professora declarou que não utiliza certos espaços extras, por exemplo, a brinquedoteca, ela julga que tem os mesmos materiais que na sua sala, desse modo, o deslocamento é inviável. No entanto, a rotina da turma determina o uso desse espaço. Acreditamos que é necessário haver uma discussão coletiva sobre a utilização dos espaços extras e a conscientização da relevância dos seus usos nas HTPCs.

Perguntamos também sobre os espaços preferidos das crianças e percebemos que as profissionais conhecem os desejos das crianças, porque todas responderam o parque, e a diretora acrescentou a quadra. Quando perguntamos o porquê, todas relacionaram com a liberdade e a movimentação. A orientadora justificou:

Eu acredito que seja o parque, porque acho que é o que toda criança gosta, né?! Você vê a alegria deles e tudo quando eles vão pra lá, eu acho que é um espaço livre, que tem os brinquedos, que eles se sentem mais – né? –,

⁴² Nesse momento, uma educadora entrou na sala e foi convidada pela professora a opinar sobre o assunto.

mais à vontade, mais livres pra estar interagindo, por estar brincando tanto nos brinquedos quanto na areia. Eles falam que no tanque de areia não tem o brinquedo. E o parque eu acho que reúne, né? ambas as coisas. (Entrevista, Orientadora Pedagógica, 2015).

Neste bloco, fizemos perguntas específicas sobre a sala de aula somente para a professora, e constatamos que ela está plenamente consciente de suas decisões quanto à organização desse espaço, ressaltando inclusive que pouco alteraria o espaço. Acredita que as cores da sala, os cartazes e as carteiras estão adequadas para as crianças, gostaria de que houvesse menos crianças, mais materiais, e desejava ter acrescentado um painel com fotos das crianças confeccionando suas atividades.

A concepção do espaço escolar como elemento curricular, como constatamos pela fala dessa professora, é resultado de um processo lento e gradual. Escreve Campos-de-Carvalho e Souza (2008, p. 27):

No âmbito da Educação Infantil, considerar o espaço como um elemento curricular facilitador, ou não, da aprendizagem e desenvolvimento infantil ainda é, infelizmente, uma novidade. Há desconhecimento por parte de educadores e gestores de que a organização e re-organização contínua do espaço, de acordo com seus objetivos educacionais, favorecem a ocorrência de determinadas atividades infantis e impede outras. [...]

Procuramos compreender se existem ações que auxiliam as crianças na transformação do espaço escolar em lugar, de maneira que se sintam pertencentes a ele, seguras e protegidas. Para tanto, questionamos sobre o acolhimento, adaptação, pertencimento e identidade.

As profissionais da gestão relacionaram acolhimento com afetividade. A diretora assegurou:

Da forma mais afetiva possível, né? Não só da criança, da família. A família ela tem que sentir segurança que ela vai... deixar o filho dela ali o dia inteiro e que nada a ele vai acontecer. Porque se não ela começa a te criar problema. Ela começa a ver coisa, onde não existe. Então de repente, você tem que mostrar total segurança e afetividade com aquela, com aquela criança. (Entrevista, Diretora, 2015).

A orientadora pedagógica compartilhou a reflexão da diretora. Inicialmente, ela indagou se usávamos a palavra *acolhimento* como o momento de entrada ou outro; esclarecemos que nos dois sentidos, no momento de chegada e mais amplo, no sentido de favorecer o sentimento de pertencimento. Na sequência, a profissional respondeu:

Eu acho, assim, que tem que ser com carinho, com afeto, né? Que a gente sabe que muitas crianças têm, passam por sérias dificuldades em casa, mas ao mesmo tempo, eu acho que a gente tem que conversar, e tem que impor

limites, também necessários, e deixar que a criança também se expresse, que ela fale, que ela mostre o que ela quer. Porque assim, né? O que a gente vê muito são os professores que podam a criança, né? - dizendo o que não deve falar, que ela não deve se expressar, e eu acho que diante disso ela não vai se sentir num ambiente que seja dela. Ela vai se sentir ali colocada naquele lugar, ela não vai se sentir pertencente àquele ambiente. (Entrevista, Orientadora Pedagógica, 2015).

A professora compreendeu acolhimento como o momento de chegada dos alunos e descreveu o modo como recebe suas crianças. Ela afirmou:

[...] eu recebo, geralmente estou na porta, eu recebo a criança na porta, o pai, pergunto como que foi o dia, [...] e aí coloca a criança dentro da sala, se a criança necessitar de um atendimento mais individualizado a gente faz, porque a criança fica mais dengosa, né?... e a gente coloca joguinhos pra aguardar a chegada de outras crianças. (Entrevista, Professora, 2015).

Durante a observação, o acolhimento das crianças, enquanto momento de chegada, não foi bem como o descrito pela professora. Na verdade, ela esperava na porta, se comunicava com os pais e responsáveis e dispunha de brinquedos nas mesas para as crianças, porém, não se mostrava afetuosa, quando as crianças pareciam inseguras.

Compartilhamos da ideia de Villela e Archangelo (2013) de que o acolhimento é um sentimento amplo, vai além do momento da entrada, é mais que receber bem as crianças, relacionando-se com o modo como a criança se sente no interior da escola. Villela e Archangelo (2013) acrescentam:

O sentimento de acolhimento é a contrapartida emocional, no aluno, dos cuidados da escola com ele, os quais visam ao seu bem-estar, a um conjunto amplo e construtivo de boas relações que ele pode estabelecer no interior da escola e ao conjunto de atos direcionados ao desenvolvimento do aluno em seus mais variados aspectos. Quando o sentimento de acolhimento está prejudicado ou mesmo ausente, é possível identificarmos a presença de seus contrários possíveis: o aluno pode se sentir vítima de descaso ou desinteressante por parte da instituição, ou até sentir-se deliberadamente prejudicado e perseguido pela escola e seus funcionários. (VILLELA; ARCHANGELO, 2013).

Conforme os autores, o sentimento de acolhimento nem sempre é consciente, porém, dá segurança a criança de que pode se desenvolver, se relacionar e aprender, caso tenha algum problema, poderá contar com o apoio das profissionais da educação. Desse modo, não só o ato de receber bem, mas as outras ações, principalmente da professora, podem ser qualificadas, de modo que as crianças se sintam mais seguras. Durante os desenhos e observações, duas crianças demonstraram que não se sentem acolhidas, Elza e Power Ranger. A maioria das outras crianças se mostraram seguras, na maior parte do tempo, no decorrer da observação.

No que concerne ao processo de adaptação das crianças à escola, todas as profissionais compartilharam a mesma ideia: há processo de adaptação e, se a criança revelar dificuldade, esse é prolongado, mas esse alongamento só é possível se a família aceitar, segundo a orientadora salienta:

A gente conversa com os pais, a gente chama, conversa com os pais, e solicita, assim, que seja prorrogado o período de adaptação. Quase sempre os pais aceitam, porque entendem esse lado também, né? Principalmente quando a criança ou vem de outra unidade, ou está entrando nova, né? Mas a gente busca, assim, ir além disso e tratar a criança com mais carinho, com mais atenção. (Entrevista, Orientadora Pedagógica, 2015).

Consideramos essa ação apropriada ao processo de adaptação da criança, conforme está previsto no volume 2 dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*:

12. Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: [...]

12.2 asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida; (BRASIL, 2006, p. 39).

Ao abordar a questão do pertencimento, perguntamos se existiam estratégias para que as crianças se sentissem pertencentes ao lugar da escola. A diretora respondeu, em relação ao seu papel, que ela pode apenas orientar, mas não indicou como se daria essa orientação:

Eu acredito que sim, né? Lógico que tem mais algumas crianças [gaguejou] que tem mais dificuldade – né? – de se adaptar dentro de um ambiente que não seja a casa dela, né? Mas a gente como gestora e acredito que a orientadora vai assim, orienta da melhor forma possível, vai, direciona, né? Nós duas juntas assim orientações para que a criança se sinta cada vez mais segura daquele ambiente, que ela sinta que ali ela pode falar, agir, pensar, né?, criticar às vezes, né? Lógico que uma ou outra coisa não tem como, numa escola grande como essa. (Entrevista, Diretora, 2015).

A orientadora pedagógica assegurou que, através da conversa e do acolhimento, a criança se sente pertencente:

Eu acredito que a estratégia esteja nessa parte mesmo da conversa, do acolhimento... né? [...] esteja meio restrito à isso e apresentar a criança também pro ambiente, né? Pro ambiente, pra turma, também para a criança se ambientar dentro da própria sala. (Entrevista, Orientadora Pedagógica, 2015).

A professora investiu na questão da participação da criança nas atividades, na interação com o grupo, esclarecendo:

Ah, eu falo mais em sala de aula, em sala de aula, é... a questão da participação deles, né?! Tudo... por exemplo, no momento da... no... diálogo, diálogo inicial. Onde você propõe que a criança participe ativamente. A criança é estimulada a estar falando, a estar participando, participando na organização da chamada, no calendário, participando em todos os momentos, e na hora você explica a atividade, coloca pra criança o que é, a criança tem a liberdade de estão questionando –, né? –, conversando, conversando com os colegas sobre o assunto. (Entrevista, Professora, 2015).

Embora as estratégias abordadas pelas profissionais sejam coerentes, a forma de organizar o espaço também auxilia no desenvolvimento do pertencimento da criança, conforme Pol (1996). A exposição das atividades da turma, a fotografia da criança, a permanência de seus objetos trazidos de casa ajuda nesse processo. Consideramos que a exposição das atividades seja a ação mais disseminada no meio educacional e questionamos a professora sobre esse aspecto, ela respondeu: *“Na sala de aula, na verdade, não. A gente... não, a gente não expõe. A criança faz, eles têm até o momento de troca, entre eles ali, na hora que está fazendo. Mas na sala, a gente não tem um espaço pra estar colocando. Na escola sim, mas na sala não.”* (Entrevista, Professora, 2015). Ela destacou ainda que era um projeto pessoal preparar um painel com fotos das crianças fazendo os trabalhos, mas, por questão de verba e de tempo, acabou não se efetivando.

Por fim, indagamos apenas à professora sobre as ações que trabalham a questão da identidade pessoal e social. Esta foi sua resposta:

Atividades em sala de aula onde a gente trabalha o projeto identidade, né?! A questão do nome, e a criança se perceber como pessoa, né?! Como integrante de uma família, integrante do grupo... na no caso, grupo escolar, né?! Os colegas dele... ele participante. E se... se sentindo integrante, nessa... (Entrevista, Professora, 2015).

O trabalho com a identidade pessoal e social é muito importante. Apesar de a professora não fornecer detalhes de como são desenvolvidas as atividades, o fato de contemplar essas atividades no cotidiano escolar é um avanço. Existem ações relacionadas à organização do espaço que auxiliam nesse processo, como, por exemplo, a etiquetagem dos materiais com o nome da criança, o canto de guardar a bolsa, um espaço para se isolar, fotografias das crianças, cartazes que demonstrem as diferenças entre crianças de diversas culturas e etnias, entre outras possibilidades.

Forneiro (1998) assevera que a tomada de posse dos professores do espaço como conteúdo curricular atravessou três períodos distintos: no primeiro, o espaço era uma “variável dada”, o professor não podia alterar; no segundo período, o espaço passa a ser

considerado um “componente instrumental”, o qual o professor altera, de acordo com a proposta da atividade; no último período, o espaço se constitui em um “fator de aprendizagem”, que faz parte do projeto formativo. A autora reconhece que “[...] nem todos os professores (as) chegaram a tal nível de integração curricular do espaço. Ainda restam alguns que perambulam pelos níveis anteriores” (FORNEIRO, 1998, p. 237).

Percebemos que as profissionais entrevistadas estão na segunda etapa, tomando o espaço como um elemento facilitador, não um fator de aprendizagem. Essa concepção dificulta o trabalho delas, entre outros aspectos, como a falta de recursos e o descaso da Secretaria da Educação para atender às suas solicitações. Forneiro (1998, p. 237) defende: “Na Educação Infantil, a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens.”

Neste tópico, apresentamos os pontos principais das entrevistas com as profissionais da Educação Infantil, constatando que não há clareza sobre o tema; essas incertezas se materializam na organização do espaço escolar, que ora apresenta avanços, ora apresenta retrocessos, com relação ao que indicam os documentos legais e os estudiosos do assunto. Notamos que as profissionais não negam a relevância da organização do espaço escolar para o desenvolvimento das crianças pequenas, no entanto, não o consideram como elemento curricular. Acreditamos que a formação continuada que aborde o tema espaço escolar seja a melhor maneira de capacitá-las e, conseqüentemente, qualificar o espaço escolar.

No próximo tópico, focalizamos o poema dos desejos realizado pelas profissionais, através do qual buscamos compreender como elas gostariam que esse espaço fosse ou o que esses usuários desejam que o ambiente possua.

4.4.2 *Wish Poem* ou Poema dos desejos das profissionais da Educação Infantil

O poema dos desejos é um instrumento de recolha de dados da área da Arquitetura e Urbanismo. Segundo Rheingantz et al. (2009), foi criado por Henry Sanoff, na intenção de captar os desejos, sentimentos ou necessidades dos usuários em relação a um ambiente. Esse instrumento de livre expressão é muito eficaz para compreender a idealização coletiva de um ambiente. A partir da sua análise, é possível entender as predileções e elementos significativos para os usuários.

Neste trabalho, consideramos os usuários as crianças e as profissionais e o ambiente a escola. O nosso objetivo foi compreender como os sujeitos concebiam o espaço escolar e quais as suas expectativas para esse espaço. Apresentamos, neste tópico, o poema dos desejos

das profissionais da educação, as quais deveriam completar a sentença “Eu gostaria que a minha escola...” O poema de desejo foi realizado logo após a entrevista com cada profissional. Embora tenham sido disponibilizados materiais para desenho, elas não optaram por desenhar.⁴³

O primeiro poema dos desejos apresentado é o da professora. Ela optou por se exprimir oralmente sobre o poema dos desejos a respeito de como gostaria que a escola fosse. Embora não tivesse previsto, aceitamos, gravamos e transcrevemos o que foi dito. Essa profissional destacou:

*Olha... O espaço é... a escola... como eu gostaria que a escola fosse? Primeiro, que tivesse um espaço adequado para atender as crianças e as salas com uma quantidade – né? – mínima de alunos, onde o professor/educador pudesse atender de forma qualitativa, com **qualidade** essas crianças. E também a questão do espaço extra que ele tivesse assim, um espaço arborizado, coberto onde as crianças pudessem ser atendidas tanto em dias de sol, como em dia de chuva. E que tivesse assim uma **união** entre os professores, que todos tivessem a mesma linguagem, falassem a mesma linguagem, no sentido de oferecer qualidade no trabalho, porque a gente vê muito hoje assim, as pessoas discutem, professor até discute um com outro, mas no sentido de querer fazer cada vez menos pela criança, não pensando no que pode ser oferecido pra criança de melhor, você entendeu? A gente vê muito isso, é uma coisa que amargura bastante a gente. E a questão também da gestão, uma gestão que trabalhasse junto, não que só se visse no seu papel de diretor ou o próprio orientador no seu papel, lá, “não, meu papel é esse, esse, esse e vou tentar isso e aquilo, fazer o mínimo possível só pra escola caminhar”, mas não pra essa escola crescer em qualidade, é isso que a gente tem visto muito, eu não sei colocar isso no desenho. Que não só a questão de você ter um espaço pra criança, mas dentro desse espaço tem que ter pessoas comprometidas com o trabalho, que não adianta eu ter uma escola bonita, ah, com um monte de árvore, com espaço pra criança brincar, com espaço pra criança desenvolver, mas se eu não tenho profissionais comprometidos, então não vai adiantar nada, vai dar na mesma, criança vai acabar se batendo do mesmo jeito com que se batem, se agredindo, a gente vai continuar colocando a culpa na família, continuar colocando a culpa no outro, e a gente não se vê, não se insere nesse grupo, não se insere dentro da escola, e quando vai discutir, não é pra discutir pro crescimento que a gente vê muito nas reuniões, “não é assim, não, você fez isso, não a gente pode fazer tal coisa pra melhorar, não você fez isso mas não é pra fazer isso, então você não vê ninguém interessado em [...]”, favorecendo a formação e sim pra continuar no que está pra pior, é isso que eu tenho visto. É isso que eu falo que não adianta mais eu ficar entrando em briga porque eu só me amarguro, eu só me decepiono, e se tem uma coisa que eu gosto de fazer é dar aula, adoro dar aula, eu se eu tiver que ficar o dia inteiro fazendo, preparando coisa, igual eu faço, o final de semana fazendo, eu fico, mas só que eu gosto de ver a criança com resultado, você entendeu? E eu não vejo mais isso nas pessoas, eu não vejo e quando tem uma reunião que a gente discute, você vê que a pessoa, ela te*

⁴³ Diferentemente da análise das crianças, não criamos categorias para avaliar o poema dos desejos das profissionais; transcrevemos o conteúdo de cada resposta, na íntegra, e depois discutimos sobre o teor das respostas.

critica não porque você não fez alguma coisa, ao contrário é porque você faz, então o profissional que está sendo formado está deixando muito a desejar, eu converso com a tutora, ela está terminando a pedagogia, ela fala “é inacreditável o que a gente vê, o que a gente ouve”, eu falo pra ela “mas essas pessoas vão estar à frente da educação daqui uns anos, eles estão se formando, vão pegar uma sala, e como que vai ser”, você entendeu? Então não adianta a gente pensar só num espaço bonito de escola, é igual falar “você não tem que se preocupar só com mundo pra criança”, é com a criança que você vai deixar no mundo, você não pode só se preocupar com a escola, é o profissional que você está colocando pra trabalhar dentro dessa escola, está ficando muito a desejar, muito, não sei se é que eu sonho muito, ou que eu quis muito, mas eu acho que está muito precária a coisa e a tendência está cada vez... (Entrevista, Professora, 2015).

Percebemos que a professora deseja duas características relevantes para um espaço qualificado: que a escola seja arborizada e que a sala de aula seja grande. A arborização do espaço externo favorece o contato das crianças com a natureza, o qual é um aspecto defendido como essencial na Educação Infantil, conforme Carvalho (1998), Carvalho e Rubiano (2000), Elali (2003), Tiriba (2007). Léa Tiriba sublinha a importância de as crianças terem contato com a natureza, desde a mais tenra idade. No seu artigo “Seres humanos e natureza nos espaços da Educação Infantil”, de 2007, a autora assevera que hoje temos o desafio de educar para a sustentabilidade; nesse sentido, advoga:

Desde a creche e a pré-escola precisamos, portanto, realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas com o sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-os como chão, como pano de fundo ou como matéria da maior parte das atividades. (TIRIBA, 2007, p. 47).

A arborização do espaço externo também interfere, como mencionado pela professora, no conforto térmico do ambiente e proporciona cobertura para os dias de muito sol e chuva.

Outro aspecto sugerido pela professora é a diminuição do número de crianças por turma, em função da dimensão da sala. A dimensão é um aspecto fundamental, citado por Forneiro (1998), como elemento condicionante da sala de aula, pois permite ou impede o professor de planejar determinadas atividades. De acordo com o que é sugerido pelo Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a), a sala analisada está em conformidade com o que é indicado, contudo, se pensarmos em um arranjo espacial que privilegie a organização em cantos ou o arranjo visualmente aberto, provavelmente, a variedade e a qualidade dos cantos e das zonas circunscritas ficariam comprometidas. Notamos que as carteiras e os armários ocupam quase a sala toda.

Observamos que a fala da professora considera a incapacidade da reforma, da ampliação da sala, por isso, sugere a diminuição das crianças. Realmente, não há espaço no terreno para ampliação da escola. Além disso, a diminuição das crianças possibilitaria que o espaço ficasse mais amplo e que a professora tivesse mais tempo para dar atenção ao desenvolvimento individual de suas crianças. Vale salientar que, segundo os documentos legais, o número de crianças não está incorreto. Porém, a professora está certa em achar que um número menor de crianças qualificaria o trabalho.

A professora aborda a questão do espaço rapidamente e depois foca nos recursos humanos da escola. Fica claro, no trecho a seguir, que a professora não acredita no potencial educador do espaço e que considera o comprometimento do professor o fator mais importante na Educação Infantil.

Que não só a questão de você ter um espaço pra criança, mas dentro desse espaço tem que ter pessoas comprometidas com o trabalho, que não adianta eu ter uma escola bonita, ah, com um monte de árvore, com espaço pra criança brincar, com espaço pra criança desenvolver [...]. (Entrevista, Professora, 2015).

Não discordamos da professora em relação à importância do professor, da sua formação e do apoio da gestão escolar. O fator humano é o que transforma um prédio em escola. Baseada em Vygostky, Horn (2004) afirma que o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e que o papel do professor é interferir na zona de desenvolvimento proximal de suas crianças, fazendo com que avancem. Para a autora, a maneira como o professor organiza o espaço, os materiais que escolhe para trabalhar e os tipos de interação permitidos na sala de aula interferem na qualidade do processo educacional.

Enfatiza Horn (2004):

No caso da criança pré-escolar, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário onde esse processo acontece, mas nunca é neutro. (HORN, 2004, p. 20).

Porém, o espaço escolar precisa ser visto como um aliado no processo educacional. Para Barbosa (2006, p. 120), “[o] espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidade e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam.”

O segundo poema dos desejos que apresentamos é o da orientadora pedagógica. Como essa profissional optou por escrever, transcrevemos o trecho abaixo:

Eu gostaria que a minha escola tivesse mais espaços abertos, arborizados, de maior contato com a natureza, onde as crianças pudessem se sentir livre e brincar.

Que os ambientes sejam adequados, com muitas possibilidades de interação entre o grupo de crianças e que elas pudessem também interagir com os demais agrupamentos.

No que se refere ao material, gostaria que mais brinquedos estivessem disponíveis e principalmente que a unidade tivesse uma ampla biblioteca. (Entrevista, Orientadora Pedagógica, 2015).

O desejo da orientadora pedagógica centra-se no espaço escolar. Primeiramente, ela cita os espaços externos e o contato com a natureza. Estes são elementos significativos para o desenvolvimento infantil. Sobre a dimensão do espaço externo, não podemos afirmar se a extensão está ou não dentro do previsto no Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006b), pois o cadastro da Prefeitura Municipal está desatualizado. Horn (2004) enfatiza que os espaços externos “[...] são considerados prolongamentos dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica” (HORN, 2004, p. 36).

Em relação ao contato com a natureza, a expectativa dessa profissional vai ao encontro do que sugere Tiriba (2007), para uma nova educação ambiental:

Incorporar à rotina escolar as atividades de semear, plantar, cuidar da terra e escolher alimentos, do mesmo modo, assumir cozinhas, hortas, marcenarias, oficinas de produção e conserto de brinquedos como privilegiados espaços educacionais, onde também se aprende matemática, ciências sociais e naturais e língua portuguesa. (TIRIBA, 2007, p. 50).

A orientadora menciona ambientes adequados e, embora não esclareça o que considera um “ambiente adequado”, ela o relaciona com a interação das crianças do mesmo grupo e de diferentes agrupamentos. Acreditamos que ela considere que, no ambiente existente, isso não é possível. A interação entre as crianças é de extrema importância para o desenvolvimento, porque, assim como o professor, as crianças mais experientes podem intervir na zona de desenvolvimento proximal das crianças menores, fazendo com que avancem. Acrescenta Horn (2004):

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com diversos grupos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor. (HORN, 2004, p. 18).

Para Campos-de-Carvalho (2011), a interação é favorecida pelo arranjo espacial visivelmente aberto. Conforme Forneiro (1998), a organização da sala de aula com cantos

permite a diversidade de agrupamento, visto existirem crianças que ficam mais à vontade ao interagir com poucas crianças por vez.

A orientadora pedagógica cita como desejo a quantidade dos materiais e brinquedos. Esse desejo é extremamente coerente e está adequado à realidade da escola. Na sala pesquisada, por exemplo, a maioria dos brinquedos pertencia às professoras, até os que não estavam em bom estado. A falta de brinquedos e outros materiais pedagógicos está relacionada a dois fatores: ao investimento financeiro e à concepção das profissionais da escola.

De acordo com Kramer (2009), para a implementação de uma proposta pedagógica coerente, é necessária a articulação entre os aspectos materiais e os pressupostos teóricos sólidos. Kishimoto (2000), ao pesquisar sobre brinquedos e materiais pedagógicos para crianças em idade pré-escolar, conclui:

Se o cotidiano das escolas infantis carece de brinquedos e materiais pedagógicos, cabe questionar não só as concepções de criança e de educação infantil, mas se os cursos de formação inicial e continuada têm incluído em seus currículos a temática do brincar como parte da formação profissional. (KISHIMOTO, 2000, p. 244).

Por fim, essa profissional deseja uma biblioteca ampla. O incentivo à leitura deve ser feito desde muito cedo, com as crianças, através da prática de contação de histórias e outros meios que sejam adequados à idade de cada turma e que não antecipem a escolaridade das crianças.

Todavia, acreditamos que, para a criação de qualquer espaço extra, deva ser realizada uma consulta aos demais profissionais da unidade e às crianças, de maneira que se atenda à real necessidade da instituição, para que não se corra o risco de criar um espaço inutilizado.

A diretora optou por escrever, mas o seu estilo foi diferente das outras profissionais, já que ela utilizou uma linguagem mais poética:

Eu gostaria que a minha escola fosse um ambiente acolhedor, prazeroso, daqueles que quando fechamos os olhos imaginamos, é tão gostoso de sentir, visualizar, que chegamos a sorrir com um cantinho da boca bem discreto para que ninguém perceba e nos tire desse local. (Entrevista, Diretora, 2015).

As características da escola idealizada pela diretora vão ao encontro do que afirmam os teóricos que estudam o tema espaço escolar: uma escola acolhedora, prazerosa, que traga felicidade e vontade de permanecer, como sugerem Edward, Forman e Gandini (1999). Porém, é uma descrição subjetiva, permitindo que cada um a imagine de maneira diferente.

Neste tópico, focalizamos as expectativas das profissionais da Educação Infantil sobre o espaço educacional, por meio do poema dos desejos. Podemos afirmar que as profissionais compreendem algumas características que qualificam o espaço educacional e vislumbram mudanças para ele. No próximo tópico, relatamos os resultados da seleção visual, com o foco na sala de aula.

4.4.3 Seleção Visual das profissionais da Educação Infantil

A seleção visual também é um instrumento de recolha de dados usado pela área da Arquitetura e Urbanismo, o qual auxilia na avaliação de pós-ocupação, com a finalidade de compreender o nível de satisfação dos usuários em relação ao ambiente utilizado. Segundo Rheingantz et al. (2009), através de um conjunto de imagens previamente selecionadas, podemos “[...] identificar valores e significados agregados ao conjunto de ambientes analisados, sempre que possível relacionando-se com os ambientes construídos vivenciados pelos respondentes” (RHEINGANTZ et al., 2009, p. 63).

Foram apresentadas oito imagens de salas de aula de Educação Infantil, com quatro tipos de arranjos espaciais diferentes: duas de carteiras individuais ou “modelo de territórios pessoais”, duas de arranjo espacial visivelmente aberto, duas de arranjo espacial aberto e duas em carteiras em formato de grupo ou “modelo misto”.⁴⁴

A seleção visual aconteceu de maneira individualizada: solicitamos que cada profissional escolhesse três imagens com as quais mais se identificasse. Na sequência, as imagens escolhidas foram separadas e pedimos que apontasse três aspectos positivos e três negativos das salas de aula. Devido ao fator tempo, o instrumento foi aplicado logo após o poema dos desejos, com a diretora e a orientadora pedagógica. A professora realizou essa atividade em um dia separado.

Organizamos os dados obtidos, a partir de um quadro com as fotos escolhidas, as respectivas frequências, porcentagens e os aspectos positivos e negativos explicitados pelos sujeitos.

⁴⁴As imagens selecionadas precisavam exibir o máximo possível a extensão da sala de aula, devendo estar vazias de figuras humanas.

Quadro 1 – Seleção Visual

CARTEIRAS INDIVIDUAIS OU MODELO DE TERRITÓRIOS PESSOAIS	
Figura 1 – Carteiras individuais enfileiradas  Fonte: Colégio Cene (2012)	Figura 2 – Carteiras individuais em arco  Fonte: Colégio Discere Laboratum (2011)
ARRANJO VISUALMENTE ABERTO	
Figura 3 – Arranjo visualmente aberto com tapete central  Fonte: Ser mãe é tudo (2015)	Figura 4 – Arranjo visualmente aberto  Fonte: Baú de atividades (2015)
ARRANJO ABERTO	
Figura 5 – Arranjo aberto com tapete frontal  Fonte: Elaborada pela autora (2015)	Figura 6 – Arranjo aberto com tapete central  Fonte: A saber (2011)
CARTEIRAS ORGANIZADAS EM GRUPOS OU MODELO MISTO	
Figura 7 – Grupos retangulares	Figura 8 – Grupos hexagonais



Fonte: Oliveira (2008)



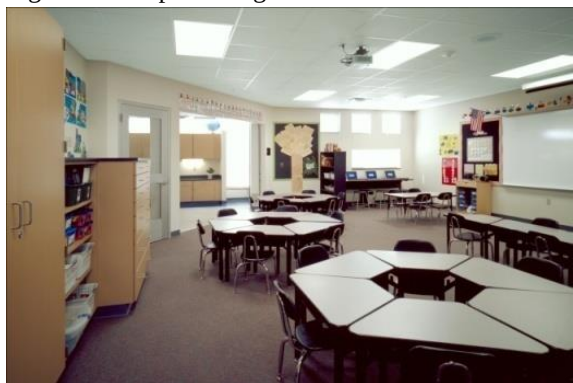
Fonte: *DesignShare* (1998-2014)

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Diferentemente das crianças, as profissionais perceberam os arranjos espaciais e os utilizaram como critério de suas escolhas. Desse modo, o arranjo espacial visivelmente aberto foi o mais escolhido.

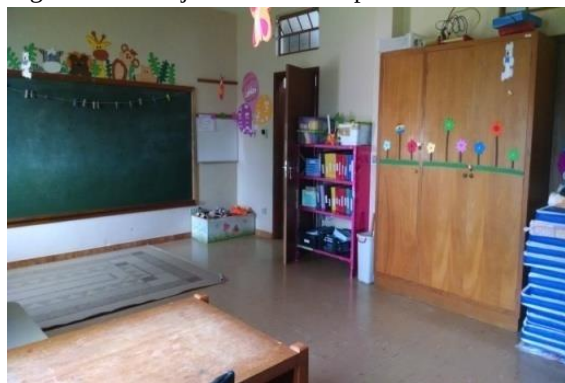
As três imagens não escolhidas por nenhum profissional foram:

Figura 8 - Grupos hexagonais



Fonte: *DesignShare* (1998-2014)

Figura 5 - Arranjo aberto com tapete frontal



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 1 - Carteiras individuais enfileiradas



Fonte: Colégio Discere Laboratum (2011)

A nossa hipótese é que a Figura 8 não foi escolhida pela falta de cores e distância entre a imagem e a realidade local. No que se refere à Figura 5, a ausência das carteiras,

provavelmente, deve ter sido o motivo. Sobre a Figura 1, a nossa hipótese é de que o arranjo enfileirado é considerado inadequado pelas profissionais da Educação Infantil.

O quadro abaixo apresenta as imagens escolhidas e os elementos apontados como positivos e negativos.

A porcentagem foi calculada a partir do número de profissionais pesquisados, três, como cem por cento, tanto em relação ao número de escolhas das imagens como dos aspectos positivos e negativos.⁴⁵

Quadro 3 – Dados da Seleção Visual das Profissionais da Educação

	PONTOS POSITIVOS			PONTOS NEGATIVOS		
	Frequência	%	Elemento	Frequência	%	Elemento
Figura 2 - Carteiras individuais em arco  Fonte: Colégio Cene (2012)	1	33,33	Disposição das carteiras favorece o contato das crianças	1	33,33	Trabalho individual
	1	33,33	Material na altura das crianças	1	33,33	Material fora do alcance das crianças
	1	33,33	Sala ampla	1	33,33	Cartazes no alto
	1	33,33	Círculo (arranjo espacial)	1	33,33	Não há visibilidade externa
	1	33,33	Colorida/ Alegre	1	33,33	Identificação dos materiais com cores variadas, sem padrão
				1	33,33	Cartazes longe
Figura 3 - Arranjo visualmente aberto com tapete central  Fonte: Ser mãe é tudo (2015)	2	66,66	Materiais ao alcance das crianças	1	33,33	Falta da presença das carteiras
	1	33,33	Uso de cantos	1	33,33	Trabalhos expostos no alto
	1	33,33	Luminosidade			
	1	33,33	Ampla			
	1	33,33	Interação			
	1	33,33	Colorida			
	1	33,33	Organizada			

⁴⁵ Vale salientar que a orientadora pedagógica apontou mais de três aspectos positivos, na maioria das escolhas, e poucos aspectos negativos. Desse modo, os pontos positivos correspondem a cinquenta por cento a mais que os negativos, considerando o número de positivos como referência de cálculo.

Figura 7 – Grupos retangulares  Fonte: Christiane de Oliveira (2008) Essa imagem foi escolhida por 2 profissionais (66,66%).	2	66,66	Material ao alcance das crianças	1	33,33	Espaço pequeno (apertado)
	1	33,33	Trabalho coletivo	1	33,33	Organização do cartaz, cores misturadas, falta estética e dificulta o entendimento das crianças
	1	33,33	Presença de um canto (trabalho diversificado)	1	33,33	Poluição Visual
	1	33,33	Ampla			
	1	33,33	Interação			
Figura 4 - Arranjo visualmente aberto  Fonte: Baú de atividades (2015) Essa imagem foi escolhida por 2 profissionais (66,66%).	2	33,33	Disposição dos materiais	2	66,66	Exposição das atividades, no alto
	2	66,66	Carteiras em cantos	1	33,33	Pobre de material
	1	33,33	Iluminada	1	33,33	Espaço pequeno
				1	33,33	Pobre de iluminação
				1	33,33	Carteira/cadeira
Figura 6 - Arranjo aberto com tapete central  Fonte: A saber (2011) Essa imagem foi escolhida por 1 profissional (33,33%).	1	33,33	Material ao alcance das crianças			
	1	33,33	Ampla			
	1	33,33	Interação			
	1	33,33	Organizada			
	1	33,33	Colorida			

Fonte: Trabalho de Campo (2015).

Org.: Ariadne de Sousa Evangelista (2015).

Ao observarmos o quadro como um todo, constatamos que alguns aspectos são citados mais de uma vez, em diferentes imagens.

A questão do favorecimento da autonomia na organização dos materiais e do arranjo espacial foram as mais mencionadas pelas profissionais, aparecendo em todas as imagens, preferencialmente como aspecto positivo.

A disposição dos materiais, de modo a promover a autonomia infantil, foi considerada como elemento negativo apenas na Figura nº 2, por uma profissional, e foi citada como aspecto positivo em todas as imagens. Porém, se observarmos atentamente as Figuras nº 2, 6 e 7, veremos que elas apresentam armários altos, o que impede as crianças de terem acesso aos materiais localizados na parte alta.

O arranjo espacial foi apontado como aspecto positivo, nas Figuras nº 2, 3, 4 e 7. As nomenclaturas para os arranjos variaram conforme a imagem: nas Figuras nº 3, 4 e 7, foram identificadas pela presença dos “cantos”. Na Figura nº 2, ressalta-se que o arranjo (em círculo) favorece a interação entre as crianças.

A interação também é um aspecto muito citado, aparecendo como elemento positivo nas Figuras nº 2, 3, 6 e 7. Conforme Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), a imagem nº 6 é organizada no tipo de arranjo aberto, que não oportuniza a interação entre os pares, enquanto a Figura nº 4, que não foi referida pelas profissionais, possui arranjo visualmente aberto, o qual, segundo as autoras, beneficia a interação entre as crianças.

Ainda no sentido de favorecer a interação, a possibilidade de realizar trabalhos coletivos é vista como aspecto positivo, na Figura nº 7, enquanto a individualidade do trabalho propiciada pelo arranjo espacial da Figura nº 2 é classificado como um aspecto negativo.

A dimensão das salas de aula foi destacada pelas profissionais. Nas Figuras nº 2, 3, 6 e 7, as salas foram consideradas amplas, ao passo que as salas das Figuras nº 4 e 7 foram consideradas pequenas. Acreditamos que a organização interfira na noção da dimensão das salas.

Um aspecto que foi sublinhado pelas crianças e também comparece no discurso dos adultos está relacionado às cores. As profissionais apontaram as salas das Figuras nº 2, 3 e 6 como coloridas e consideraram esse aspecto positivo. Boccanera (2007, p. 18) explicita: “Ao exercer influência no ambiente as cores podem modificá-lo, animá-lo ou transformá-lo e alterar a comunicação, as atitudes e a aparência das pessoas presentes, pois todos nós temos reações as cores.”

A questão da iluminação é percebida e está presente no discurso das profissionais. No entanto, há uma contradição em relação à Figura nº 4, que foi apontada ora como iluminada, ora com pouca claridade. A Figura nº 3 é assinalada como aclarada, as janelas amplas e na altura das crianças; entretanto, diferentemente das crianças, as profissionais não mencionaram esse aspecto.

Alguns elementos foram mencionados predominantemente como negativos: o painel de exposição, a estética dos cartazes, a visibilidade externa, a ausência das carteiras e cadeiras e a pobreza de material.

O posicionamento dos painéis de exposição foi o principal alvo da crítica das profissionais, pois estes não se encontram numa altura na qual as crianças possam manipulá-los. Em consonância com o Encarte 1 dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), a queixa das profissionais é coerente, como pode ser observado nas Figuras nº 2, 3 e 4.

Durante a observação, notamos que, na instituição, as exposições das atividades feitas na recepção foram parcialmente divulgadas na altura das crianças, enquanto, na sala de aula, não havia um local para a exibição. Desse modo, podemos concluir que, embora as profissionais reconheçam a relevância da apresentação dos trabalhos e o modo correto de fazê-lo, não o realizam.

A estética dos cartazes expostos nas Figuras nº 2 e 7 foi indicada como aspecto negativo. Os cartazes foram considerados, na Figura nº 7, como “poluição visual”. Entre os aspectos negativos, foram destacadas a disposição e as cores: “Organização do cartaz, cores misturadas, falta estética e dificulta o entendimento das crianças”. Na Figura nº 2, também são enfatizadas as cores: “Identificação dos materiais com cores variadas, sem padrão.” Notamos que, na Figura nº 7, há um exagero de informações na parede lateral. No entanto, a forma como os cartazes são exibidos, na Figura nº 2, se assemelha à organização da sala de aula analisada. A propósito, Drumond (2007) esclarece que, infelizmente, é comum se deparar com cartazes que pecam quanto à estética, nas escolas, e que essa ação compromete a educação para a formação da sensibilidade estética das crianças.

A ausência das carteiras e cadeiras foram alvo de críticas das profissionais, principalmente nas imagens nº 3 e 4. Embora as profissionais considerem os cantos de aprendizagem aspectos positivos, apontam a necessidade do uso desses mobiliários. Desse modo, é possível inferir que, para elas, o arranjo ideal seria aquele que une cantos às carteiras, Modelo Misto, conforme mencionado por Forneiro (1998).

A pobreza de material é apontada em relação à Figura nº 4. Esse apontamento foi igualmente destaque na entrevista e no poema dos desejos, o que significa que a aquisição de materiais é uma questão fundamental a ser resolvida. Entretanto, a solução exige investimentos financeiros e, portanto, foge da alçada das profissionais.

A impossibilidade da visibilidade externa foi mencionada, em relação à Figura nº 2. Devido ao uso do vidro fantasia, percebemos que essa crítica é parcialmente coerente, haja

vista que há uma porta de correr na sala, que pode ser aberta, além de o vidro ser liso, na parte inferior da porta. Cabe salientar que as crianças consideraram essa “janela” preferencialmente como um aspecto positivo.

A idealização do espaço da sala de aula das crianças é diferente da dos adultos. Para as profissionais, a sala de aula precisa ser ampla, iluminada e colorida, possibilitando o arranjo espacial no “Modelo Misto”, destacado por Forneiro (1998). As profissionais idealizam uma sala com variedade de materiais, disponíveis na altura das crianças. Acerca da decoração, as suas indicações sugerem a presença de painéis de exposição e cartazes na altura das crianças e que as cores sejam “equilibradas”. Vale salientar que, embora as idealizações das crianças e das profissionais tragam aspectos distintos, todas apontam elementos coerentes com os teóricos que estudam o tema espaço escolar.

Nesta seção, apresentamos e analisamos as entrevistas, poema dos desejos e a seleção visual realizada com as profissionais da educação. Na próxima seção, arrolamos as considerações finais do nosso trabalho.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação discutida neste texto teve como foco principal o espaço da Educação Infantil. Apresentamos, neste tópico, as considerações finais, a partir da fundamentação teórica, dos objetivos propostos e dos resultados alcançados.

Com o objetivo de investigar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização do espaço e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar, delimitamos os sujeitos da pesquisa. Os nossos sujeitos foram dezoito crianças de uma turma de Pré II, atendidas em uma escola pública municipal de Educação Infantil, sua professora, a orientadora pedagógica e a diretora.

Abordamos, no referencial teórico, os termos *espaço*, *ambiente* e *lugar*. Constatamos que são conceitos diferentes, porém, interdependentes. O espaço remete aos aspectos físicos (infraestrutura, mobiliários, decoração, materiais), o ambiente se refere aos aspectos físicos e às relações estabelecidas no local e o lugar diz respeito aos laços afetivos construídos pela pessoa, em relação ao espaço vivido. Nesse sentido, realizamos reflexões sobre os conceitos de espaço, ambiente e lugar, considerando a relevância do espaço como elemento curricular e a possibilidade de transformação do espaço em lugar, no contexto educacional para crianças pequenas.

O espaço é um elemento curricular. Sua organização pode facilitar ou dificultar as interações, influenciar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a disposição das pessoas para tecer sentimentos afetivos quanto ao lugar.

Os documentos oficiais nacionais da Educação Infantil trazem considerações sobre o espaço escolar que vão ao encontro do que defendem os autores que discutem o tema. Infelizmente, os apontamentos dos documentos legais estão distantes da realidade encontrada em muitas instituições de Educação Infantil brasileiras.

Encontramos, no espaço escolar observado, avanços e retrocessos no que concerne ao indicado nos documentos legais da Educação Infantil e pelos estudiosos sobre o espaço escolar. Em relação à autonomia infantil, por exemplo, constatamos que é parcialmente garantida. Quanto às necessidades físicas, como beber água, comer e ir ao banheiro, é possível comprovar a autonomia das crianças na utilização cotidiana dos espaços. Porém, sobre o acesso a brinquedos, materiais e decoração, há uma contradição. A organização dos materiais no espaço reflete a concepção dos profissionais que consideram a incapacidade das crianças

de conservá-los. Desse modo, os materiais de uso individual e os brinquedos mais velhos ficam numa altura em que as crianças podem alcançar, enquanto os brinquedos, os jogos mais novos e os cartazes decorativos ficam no alto.

Em relação à interação entre os pares, as carteiras da sala de aula são organizadas em grupos que, embora permitam, não favorecem a interação entre as crianças, à medida que a maioria das atividades são individuais e feitas com as crianças sentadas.

Defendemos a organização do espaço da sala de aula e da brinquedoteca em cantos, de acordo com os critérios propostos por Forneiro (1998) (estruturação, delimitação, transformação, estética, pluralidade, autonomia, segurança, diversidade e polivalência). Esse arranjo espacial favorece a autonomia, as interações, as descobertas, as escolhas, o desenvolvimento da identidade pessoal e social e o sentimento de pertencimento e acolhimento. Além da sala de aula, todos os espaços merecem atenção, pois todos têm potencial educacional.

É possível depreender que se faz necessário um olhar mais sensível ao espaço da escola analisada, que se alinhe com o que os documentos oficiais e os estudiosos do tema explicitam, tanto no que se refere à infraestrutura como à organização do espaço. Nesse contexto, é importante que as crianças sejam consideradas como seres de direitos e como foco principal para as mudanças necessárias.

Nosso trabalho teve como objetivo discutir a importância da realização de pesquisas com crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância. Sabemos que, historicamente, as crianças são seres sem voz, porém, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989), há vinte seis anos, declarou os direitos participativos das crianças. O representante do nosso país assinou a convenção, de sorte que é hora de esse direito se materializar.

Ao refletir sobre o papel da pesquisa com crianças, constatamos sua possibilidade e relevância científica. Destacamos, nesse quesito, a pertinência de se adaptar os instrumentos de recolha de dados e obedecer aos cuidados éticos com as crianças. Ao propor o poema dos desejos e a seleção visual com as crianças, avaliamos sua competência como membros de participação ativa na pesquisa.

Historicamente, a Educação Infantil oferecida em instituições públicas e gratuitas tem sido marcada pelo assistencialismo. Desse modo, a questão da infraestrutura e da organização espacial escolar não foram pensadas para atender às necessidades infantis, favorecer a autonomia, a interação entre os pares e o vínculo positivo com o espaço escolar. Pelo contrário, refletia o disciplinamento e o controle das manifestações infantis.

Outro aspecto apontado por Horn (2004) e encontrado na nossa pesquisa indica a antecipação da escolarização, cópia do modelo de outros níveis de ensino, desconsiderando as características das crianças de até cinco anos de idade.

Vale ressaltar que compartilhamos da recomendação dos *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006a), segundo a qual toda a decisão em relação à alteração do espaço deve ser coletiva, levando em conta a opinião de seus usuários, profissionais da educação e arquitetos.

Os resultados dos desenhos das crianças apontam que a escola é vista como lugar, à medida que se assemelha a uma casa, atendendo às necessidades infantis. A escola é um espaço privilegiado de vivência com outras crianças e de contato com a natureza. As crianças preferem espaços mais lúdicos, em que possam desfrutar de maior liberdade e movimento, como o parque e a quadra. Quanto à sala de aula, as crianças destacam os aspectos lúdicos. Elas desejam que, na escola, haja mais tempo, espaço, liberdade e materiais para suas brincadeiras. Também gostariam de ter mais contato com a natureza e com os amigos e familiares.

Os resultados da seleção visual apontam o desejo, em relação à sala de aula, para espaços, mobiliários e materiais mais coloridos; janelas que permitam a visibilidade externa e chão que contemple diferentes formas geométricas; mobiliários coloridos que possibilitem formar grupos e a que as crianças possam ter acesso, de maneira autônoma; presença de brinquedos, lousa e outros objetos que ajudem a potencializar a ludicidade infantil, além de materiais de uso individual; presença de painéis de exposição, fotos e elementos da natureza como principais decoradores do espaço da sala de aula. O tapete é um elemento importante, visto que favorece o encontro e a brincadeira.

As crianças não têm preferência por nenhum tipo de arranjo espacial. No entanto, essa constatação pode estar relacionada à falta de experiência com arranjos espaciais diferentes. É oportuno salientar que, embora não tenham experiência com as carteiras enfileiradas, as crianças afirmaram que não gostariam de estudar em uma sala com esse arranjo.

É possível enfatizar que ouvir as crianças auxilia a potencializar a qualidade da organização do espaço educacional, afinal, seus desejos e expectativas pouco se diferenciam das recomendações teóricas.

Na intenção de compreender como os profissionais da Educação concebem a organização do espaço e se o utilizam como intencionalidade educativa, com ações direcionadas ao desenvolvimento integral da criança, realizamos entrevistas e aplicamos o

poema dos desejos e a seleção visual com a diretora, a professora e a orientadora pedagógica da instituição.

As entrevistas com os profissionais demonstraram que falta formação inicial e continuada que os auxilie a ter clareza sobre os conceitos básicos a propósito do tema espaço escolar. Malgrado reconheçam os desejos infantis e a importância da autonomia, os profissionais têm dificuldade em atender a esse princípio, ao proporem a organização do espaço escolar.

Podemos constatar também a insatisfação em relação ao espaço da instituição e o desejo de mudança. As mudanças são solicitadas aos órgãos competentes e algumas constam no projeto político-pedagógico.

Os poemas de desejos dos profissionais apontam a necessidade de qualificação dos recursos humanos e o investimento financeiro, como elementos essenciais para a melhoria do ensino em qualquer modalidade.

No que concerne à escolha dos arranjos espaciais, a partir da seleção visual, verificamos que os profissionais escolhem preferencialmente o arranjo visivelmente aberto, apontado na literatura como aquele que permite maior interação, escolha de espaços e parceiros e favorece a autonomia. Porém, não foi encontrado na escola nenhum espaço com o arranjo visivelmente aberto. É possível inferir que esse tipo de arranjo espacial, ainda que seja idealizado, não retrata as concepções pedagógicas dos profissionais da escola.

Na busca de identificar e avaliar situações nas quais a organização do espaço favorece ou dificulta o acolhimento da criança, a construção da noção identidade e pertencimento, promovemos a observação com fotografias do espaço escolar e as entrevistas com as profissionais.

A organização do espaço escolar favorece o acolhimento, a construção da noção identidade e pertencimento, quando expõe trabalhos das crianças na recepção e nos bebedouros. Entretanto, essa organização os dificulta, quando o espaço da recepção é pobre de mobiliários que proporcionem um ambiente acolhedor as crianças, aos seus responsáveis e à comunidade.

Na sala de aula, os mesmos sentimentos são estimulados, na presença dos ganchos com os nomes da criança, que garantem um espaço individualizado para guardar sua bolsa, o uso de cadernos, estojos, canecas, pastas individuais e etiquetadas com seus nomes. Porém, são dificultados na ausência do painel de exposição, de objetos trazidos de casa que possam permanecer na escola e de fotografias do grupo.

Os profissionais concebem o espaço como um facilitador do seu trabalho com as crianças, todavia, não o consideram como um elemento curricular. A utilização do espaço-tempo privilegia o uso exagerado do espaço da sala de aula, em detrimento dos espaços externos. Mesmo no interior da sala de aula, a organização do arranjo espacial e da decoração demonstra a valorização de práticas pautadas no modelo do ensino fundamental.

É importante que os profissionais superem a dicotomia entre os espaços de estudar e os espaços de brincar. Acreditamos que abordar o tema espaço escolar, durante os cursos de formação continuada, pode qualificar o trabalho das profissionais.

Com a realização deste estudo, desejamos que a análise dos dados sirva como fonte de reflexão e consulta para os outros profissionais que atuam na Educação Infantil. Considerando, porém, que todo e qualquer trabalho pode ser aprimorado por meio de outras pesquisas, permanecemos em constante aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

A SABER. 2011. Disponível em: < <http://www.asaber.com.br/> >. Acesso em: 05 mai. 2015.

AGOSTINHO, K. A. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. O espaço da creche: que lugar é este? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. **Anais da 27ª reunião anual da ANPED – Caxambu/MG 2004** - Caxambu, 2004, p. 1-15.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

AMORIM, M. O. **As unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: Investigação sobre um padrão arquitetônico**, 2010. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ANDRÉ, M.E.D.A Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

ARAÚJO, O.F.V.C. Concepções infantis acerca da diferença. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.315-318.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, N.C.S.; BETTI, M. Pesquisa Etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n.2, p. 291-310, maio/ago. 2014.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; HORN, M. G. S. Organização do espaço e o tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. S. (orgs.) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

_____. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAÚ DE ATIVIDADES. 2015. Disponível em: <http://www.baudeatividades.com/>. Acesso em: 05 mai. 2015.

BLANC, C.; LESANN, J. **Propostas para o cotidiano da Educação Infantil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BLOWER, H. C. S. **O lugar do Ambiente na Educação Infantil**: Estudo de Caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer, 2008. 180f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BOCCANERA, N. B. **A utilização das cores no ambiente de internação hospitalar**. 2007. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momentos: diálogos em educação**. Rio Grande, v. 18, n. 1, p.35-50, 2007.

BORTOLOTTI, S.C. **O lugar e o espaço na Educação Infantil**. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 5. ed. Brasília: Revista dos Tribunais, 2007.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8069 promulgada em 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 01 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. 2v. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Lei nº 11.114 de 5 de maio de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 11 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 1v. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 2v. Brasília: MEC/SEB, 2006e.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Roma Victor, 2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2009a.

_____. Resolução CEB n.º 5 de 17 de Dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009d.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 12 jan. 2015.

BUFFA, E. PINTO, G. **Arquitetura e Educação**: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos paulistas escolares, 1893-1971. São Carlos: EdUFSCar, INEP, 2002.

CADORNA, M. J. O espaço e o tempo no jardim da infância. **Pro-posições Revista da Faculdade de Educação UNICAMP**, Campinas, p. 132-138, 1999.

_____. A avaliação na Educação Infantil: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. **Cadernos de Educação da infância**, n. 81, p.10-15. ago. 2007.

CAMÕES, M.C.; TOLEDO, L.P.B.; RONCARATI, M. Infâncias, tempo e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M.C.(Org.). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013. p.259-277.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

_____. A educação infantil frente a seus desafios. **Fundação Carlos Chagas: difusão de ideias**, São Paulo, maio 2009. Disponível em: <www.fcc.org.br> Acesso em: 08 abr. 2014.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Arranjo Espacial. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G.A. (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.70-82.

_____; MENECHINI, R. Interação na creche mudam dependendo da área espacial. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p.144-146.

_____; RUBIANO, M. R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de O. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.116-142.

_____.; SOUZA, T. N. Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 25-40, 2008.

CARVALHO, A. F.; MULLER, F. Ética nas pesquisas com crianças. In: MULLER, F. (Org.). **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p.65-84.

CARVALHO, M.C. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (Org.) **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998a. p.147-148.

_____. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (org.) **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998b. p.149-151.

CASSIMIRO, M. A. D. **Espaços da Educação Infantil no Campo na Lente das Crianças**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CAVALCANTE, S.; ELIAS, T.F. Apropriação. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G.A. (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.63-69.

CEPPI, G. ZINI M. (Org.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Porto alegre: Penso, 2013.

CHIZZOTTI, A. Parte II Pesquisa Qualitativa. In: _____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-106

_____. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.16, n. 002, p. 221-236, 2003.

COLÉGIO CENE. 2012. Disponível em: < <http://www.colegiocene.com.br/>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

COLÉGIO DISCERE LABORATUM. 2011. Disponível em: <<http://www.discerelaboratum.com.br>> . Acesso em: 29 abr. 201.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo, Cortez Editora, 2009, p. 31-50.

_____. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica de Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S.H.V. Ouvindo crianças na Consulta sobre a Qualidade na Educação Infantil. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 301-303.

_____. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008b.

CUNHA, S.R.V. As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual. **Revista Zero-a-seis**. v. 11, n. 12, p. 26-42, 2009.

DELGADO, A.C.C.; MULLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-361, maio/ago. 2005.

_____. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.286-289.

DESIGNSHARE. Disponível em: <www.designshare.com>. Acesso em: 13 abr. 2015.

DRUMOND, J.C. Hibridismos nas decorações de ambiente escolares. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. **Anais da 30ª reunião anual da ANPED – Caxambu/MG 2007**. Caxambu, 2007, p. 1-14.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em Educação Infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

FARIA, A.L.G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Org.). **Educação Infantil Pós LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p.67-93.

_____; DEMARTINI, Z. D. P.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**. Metodologias de pesquisa com crianças. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, I.(Org.) Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: _____. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.p. 13-22.

FERREIRA, V.S.; SOUZA, A.M.R. A intervenção pedagógica no ponto de vista da criança. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 319-321.

FONSECA, D.A.C. **O espaço escolar e sua contribuição para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna: um estudo de caso**. 2013. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 8. ed. Tradução de Ligia M. Pondé Vasallo. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCISCHINI, O.; CAMPOS, H.R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.102-117.

FRANCISCO, Z.F.; ROCHA, E.A.C. “Zé, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 307-311.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

FRIDMANN, A. Organização do ambiente: educador cria condições de mudanças no espaço-tempo do aprender. **Revista do professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 7-10, jul./set. 2003.

FRISON, L.M.B. O espaço e o tempo na Educação Infantil. **Ciência e Letras**, Porto Alegre, n.43, p. 169-180, jan./jun. 2008.

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**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. D. P.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**. Metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

_____. Desenhos e fotografias: marcas sociais da infância. **Educar em Revista**. n. 43. Curitiba, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M.G.S. **O papel do espaço na formação, e transformação da prática pedagógica do educador infantil**, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **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. et al. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Tradução de Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.363-383.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. (Org.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____; GUIMARÃES, D. Nos espaços e objetos das creches: concepções de educação e práticas com as crianças de zero a três anos. **Caderno de Pesquisa em Educação PPGE – UFES**. Vitória, v. 13, n. 16, p. 9-45, jul./dez. 2007.

_____; LEITE, M.I. (Org.). **Infâncias**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

KUHNEN, A. et al. A importância da organização do ambiente para a saúde humana. **Psicologia & Sociedade**, n. 22, v. 2, p. 538-547, 2010.

LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MULLER, F. (Org.). **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p.42-64.

LEITE, A. F. O lugar: Duas Acepções Geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 21, p.9-20, 1998.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e outro marcam encontro. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LIMA, J.M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LOPES, J.J.M. Estandartes de identidade. O lugar da infância na decoração das escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. **Anais da 27ª reunião anual da ANPEd – Caxambu/MG 2004**. Caxambu, 2004.

LÜDKE, H. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.7, p. 8-15, jan./jun. 1983.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, H.V. A identidade e o contexto organizacional: perspectiva de análise. **RAC**. Edição Especial, p. 51-73, 2003.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Considerações sobre a elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: EDUEL, 2003. p. 11-25.

_____. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos de roteiros, s/d. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em 10 set. 2014.

MARANGON, C. **Organizar um berçário ideal**. Nova Escola, p. 22-23, s/d.

MARIN, F.A.D.G.; GARMS, G.M.Z. Formação profissional: a decoração das instituições de Educação Infantil e seus significados. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, XII. **Anais...** v. 1, n.1, 2014, p. 1-12.

MARTINS, C. A.; CRUZ, S.H.V. Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 290-292.

MARTINS, M.A.S. et al. Um lugar gostoso para o bebê. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p.141-142.

MARTINS, R. J.; GONÇALVES, T. M. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a Psicologia Ambiental. **Psicologia & Sociedade**, v. 3, n. 26, p. 622-631, 2014.

MARTINS, V.R. **O lugar do pátio escolar: reunindo descobertas produzidas na observação de quatro escolas públicas do município do Rio de Janeiro**. 2013. 176f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MARTINS FILHO, A.J.; BARBOSA, M.C.S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010

MENEGHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.2, n. 16, p. 367-378, 2003.

MENEZES, C. C. L. C. **A organização dos espaços de ensinar e aprender numa escola de Educação Infantil do município de Jequié – Bahia**. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MOURÃO, A.R.T.; CAVALCANTE, S. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G.A. (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.208-216.

MULLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; CARVALHO, A.M.A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, C. **A organização do ambiente: um estudo com as professoras de Educação Infantil de Corupá**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. et al. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PANISSET, M.L.M. Vivendo e aprendendo em duas pré-escolas no Brasil: entendendo as concepções de pedagogia de crianças pequenas que vivem na pobreza. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 293-295.

PELEGRINI, S. C.A. **Patrimônio cultural: consciência e preservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PINHEIRO, J.Q. Psicologia Ambiental: a busca de um ambiente melhor. **Estudos de Psicologia**. v. 2, n. 2, p. 377-398, 1997.

POL, E. La apropiación del espacio. In: IÑIGUEZ, L.; POL, E. (Coord.). **Cognición, representación y apropiación del espacio**. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, Monografies Psico/Socio/Ambientals, n. 9, 1996. Disponível em: < <http://www.ub.edu/escult/editions/0apropia.pdf> >. Acesso em: 20 ago. 2015.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuição para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

RHEINGANTZ, P. A. et. al. **Observando a qualidade do lugar**: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009.

ROCHA, E.A.C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.43-51.

ROLDÃO, M.C. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisada. **Revista ESES**, v.9, Nova Série, p.79-87, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROVIRA, M.C.; GINER, J. M. L. Meios e Recursos na escola. In: ARRIBAS, T.L. et al. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Tradução de Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 354-362.

SANTOS, E. C. **Dimensão lúdica e arquitetura**: o exemplo de uma escola de Educação Infantil na cidade de Uberlândia. 2011. 363 p. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SARAMAGO, S.S.S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 35, p. 9-29, 2001.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.25-49.

SER MÃE É TUDO. 2015. Disponível em: < <http://www.sermaetudo.com.br/> >. Acesso em: 29 abr. 2015.

SEVERINO, A.J. Capítulo III Teoria e prática Científica. In: _____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. atualizada. São Paulo: Cortez, 2007. p.99-126.

SITTA, K. F. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação e ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, F.S. **A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos.** Estudo de caso: Creche UFF. 2003. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, S.J.; LOPES, A. E.; Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.61-80, jul. 2002.

_____; CASTRO, L.R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008. p.52-78.

TIRIBA, L. Seres humanos e natureza nos espaços da Educação Infantil. **Presença Pedagógica**. v. 13, n. 76, p. 44-51, jul./ago. 2007.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

_____. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2013.

VILLELA, F.C.B.; ARCHANGELO, A. **Fundamentos da escola significativa.** São Paulo: Loyola, 2013.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Rotina com referência ao uso dos espaços
- Momento da chegada: acolhimento
- Momento da saída: despedida
- Espaços mais utilizados pelas crianças
- Espaços "preferidos" pelas crianças
- Ambiente: estressante ou sossegado
- Relacionamento entre a professora e as crianças na sala de aula
- Relacionamento entre as crianças
- Relacionamento com o lugar
- Delimitação dos espaços
- Participação das crianças na organização dos espaços
- Organização dos móveis
- Organização dos materiais
- Decoração e estética dos espaços
- Segurança dos espaços
- Limpeza dos espaços
- Polivalência dos espaços (diferentes funções, dependendo das atividades)
- Diferentes odores, texturas e sons presentes nos espaços
- Aspectos do espaço que facilitam o trabalho
- Aspectos do espaço que dificultam o trabalho
- Espaços: atrativos
- Espaços: acolhedores,
- Espaços: confortáveis
- Espaços: "desconfortáveis"
- Espaço: favorece ou dificulta a autonomia

ESPAÇO INTERNO – SALA DE AULA

ESTRUTURA	COMENTÁRIOS
Iluminação	
Tamanho	
Cor	
Altura da janela	
Ventilação	
Conforto térmico	
Conforto acústico	
Odores	
Piso	
Acessibilidade (NEE)	
Decoração: ➤ Paineis de exposição ➤ Estética ➤ Obras de arte ➤ Produção das	

crianças/documentação do trabalho realizado	
---	--

MOBILIÁRIO	COMENTÁRIOS
O que tem? (Móveis)	
Tamanho/altura	
Conservação	
Organização/disposição	
São utilizados como divisórias?	
São fixos ou flexíveis?	
É possível que as crianças modifiquem o espaço? (Os móveis podem ser carregados?)	
Segurança	
Conforto	
Armários/acessibilidade das crianças e dos adultos	
Prateleiras/acessibilidade as crianças	
Quantidade carteiras e cadeiras por criança	
Móveis para uso dos adultos	
Existe cabide de pôr pertences ou outro mobiliário com essa função?	
Bebedouros	
Existem móveis adaptados? (Inclusão. Ex. cadeirante)	

MATERIAIS	COMENTÁRIOS
Materiais disponíveis	
Acesso das crianças aos materiais	
São atrativos?	
Há brinquedos suficientes?	
Qualidade dos brinquedos	
Procedência dos materiais: industrializados, sucatas, artesanais	
Texturas, cor	
Como estão guardados? (Prateleiras, armários...)	
Critério de organização	
Tem nome – materiais	
Segurança	
Limpeza	
Estado de conservação	

OUTROS ESPAÇOS

EXTERNO GERAL	COMENTÁRIOS
Cor	
Decoração	
Limpeza	
Tamanho	
Conforto térmico	
Conforto acústico	
Conservação	
Arborização	
Separação por blocos	
Há áreas externas cobertas?	
Acessibilidade (NEE)	
Polivalência	
Segurança	
Estética	
Piso	
Há mobiliários? Quais?	

BANHEIRO	COMENTÁRIOS
Tamanho dos vasos sanitários (adaptado)	
Quantidade de vasos sanitários	
Conservação	
Chuveiro	
Pias	
Local de troca e de pertences	
Limpeza	
Materiais (papel higiênico e sabonete). Existem? Acesso?	
Espelho	
Decoração	

REFEITÓRIO	COMENTÁRIOS
Tamanho	
Quantidade de móveis	
As crianças se servem sozinhas ou alguém as serve? Quem?	
Materiais (pratos, garfos)	
Conforto térmico	
Iluminação	
Ventilação	
Conservação	
Limpeza	
Decoração	
Piso	

PARQUE	COMENTÁRIOS
Quantidade de brinquedos	
Conservação	
Conforto térmico	
Altura dos brinquedos	
Arborização	

TANQUE DE AREIA	COMENTÁRIOS
Quantidade de brinquedos	
Conservação	
Conforto térmico	
Limpeza	
Tamanho	

SALAS MULTIFUNCIONAIS	COMENTÁRIOS
Quantidade de materiais	
Conservação	
Conforto térmico	
Tamanho	
Limpeza	
Cor	
Decoração	

RECEPÇÃO	COMENTÁRIOS
Móveis	
Conservação	
Conforto térmico	
Decoração	
Iluminação	
Limpeza	
Há espaços cobertos para os pais esperarem os filhos saírem?	
Há espaços para recepção dos pais?	
Cor	

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA - PROFESSORA

1. Perfil profissional: formação e trajetória

A. Idade: _____

B. Formação acadêmica:

I. Curso: _____

Instituição responsável: _____

Ano de conclusão: _____

C. Tempo de docência: _____

D. Tempo de docência na Educação Infantil: _____

E. Tempo de docência na pré-escola: _____

F. Forma de ingresso no cargo: _____

G. Tempo de trabalho na escola: _____

H. Forma de atribuição da escola: _____

I. A sua formação inicial contemplou estudos sobre a organização do espaço escolar?

J. Algum curso de sua formação continuada contemplou estudos sobre a organização do espaço escolar?

I. Nome/tema: _____

Instituição responsável: _____

Ano: _____

K. Você já leu algum material sobre o tema espaço? Qual? O que destaca dele?

2. Projeto político-pedagógico em relação aos espaços escolares e participação

A. A escola tem projeto político-pedagógico? Ele foi constituído coletivamente?

B. Nele se aborda o tema espaço escolar?

C. Há momentos de coletivos de diálogo com os professores, coordenadores, diretores, sobre a organização dos espaços da escola?

D. Quando vai ocorrer alguma alteração no espaço escolar, reforma ou organização, você é consultada?

3. Espaço escolar

- A. No seu entender, o que é espaço? E ambiente? São iguais?
- B. Na sua concepção, qual papel o arranjo espacial ocupa no desenvolvimento das crianças?
- C. Como você sugere que deva ser a decoração, o mobiliário e os materiais de uma sala de Educação Infantil?

SALA DE AULA

- A. Quem é o responsável por organizar a sala de aula?
- B. Em relação ao tamanho da sala de aula, ela está adequada ao número de crianças? Por quê?
- C. Sobre a cor da sua sala de aula, considera adequada? Se pudesse, mudaria? Para qual cor?
- D. O mobiliário (carteiras, mesas, armários) da sua sala de aula é adequado para suas crianças? Por quê?
- E. Em relação à decoração, quem produziu? Considera necessária? Harmoniosa? O que nela considera indispensável? Mudaria alguma coisa?
- F. Existem áreas polivalentes (diferentes funções, dependendo das atividades)?
- G. Quais são as regras estabelecidas para o uso dos materiais?
- H. Você considera o ambiente estressante ou sossegado? Justifique.
- I. Os materiais que existem na sala são suficientes para o número de crianças? Quem os organiza?
- J. A forma com que a sala está organizada favorece ou dificulta a autonomia das crianças?
- K. A organização da sala de aula favorece ou dificulta a interação entre as crianças? E entre as crianças e os adultos?
- L. Sente-se satisfeita com a organização do espaço da sua sala de aula? Por quê? Se pudesse, o que mudaria?
- M. O que você considera uma sala de aula ideal para crianças dessa faixa etária?

OUTROS ESPAÇOS

- A. Quem é o responsável por organizar o espaço da escola?
- B. Quais espaços da escola são mais usados pela turma? Por quê?
- C. Do seu ponto de vista, de qual espaço da escola as crianças mais gostam? Por quê?

- D. O espaço dessa escola corresponde às necessidades das crianças dessa faixa etária? Por quê?
- E. Se pudesse, o que mudaria? Acrescentaria? Ou eliminaria, em relação ao espaço escolar?
- F. Você considera os espaços atrativos, acolhedores, confortáveis, seguros, desafiadores?
- G. Os espaços favorecem ou dificultam a interação entre as crianças? E entre as crianças e os adultos?
- H. Em relação à organização do espaço escolar, o que você acredita que tem dado certo?
- I. Qual o maior entrave encontrado no cotidiano do seu trabalho, com relação à organização dos espaços?
- J. O que você, como professora, considera que pode fazer para a melhoria do espaço escolar?

4. Lugar de pertencimento e identidade do grupo

- A. Como deve ser o acolhimento de uma criança na escola?
- B. Em sua opinião, as crianças dessa turma se sentem parte do grupo? Por quê?
- C. Existem estratégias para que as crianças se sintam pertencentes à escola e ao grupo escolar? Quais? Você acredita que seja o suficiente?
- D. Quando a criança tem dificuldade em se adaptar, quais os procedimentos da escola?
- E. Há alguma criança que se mantém isolada, na maior parte das atividades? Por que você acha que isso acontece?
- F. O que você, como professora, faz para introduzi-la no grupo?
- G. Existem ações que trabalham a identidade individual da criança? E coletiva?
- H. Existem espaços de exposição da produção das crianças, na sala de aula? E na escola?

APÊNDICE C**ROTEIRO DA ENTREVISTA - DIRETORA****1. Perfil profissional: formação e trajetória**

A. Idade:_____

B. Formação acadêmica:

II. Curso:_____

Instituição responsável:_____

Ano de conclusão:_____

C. Tempo de docência:_____

D. Tempo de docência na Educação Infantil:_____

E. Tempo no cargo:_____

F. Forma de ingresso no cargo:_____

G. Tempo de trabalho na escola:_____

H. Forma de ingresso na escola:_____

I. A sua formação inicial contemplou estudos sobre a organização do espaço escolar?

J. Você fez algum curso de sua formação continuada que contemplou estudos sobre a organização do espaço escolar?

Nome/tema:_____

Instituição responsável:_____

Ano:_____

K. Você já leu algum material sobre o tema espaço? Qual? O que destaca dele?

2. Projeto político-pedagógico em relação aos espaços escolares e participação

E. A escola tem projeto político-pedagógico? Ele foi constituído coletivamente?

F. Nele se aborda o tema espaço escolar?

G. Existe algum projeto atual, de busca por melhorias para o espaço escolar?

H. Há momentos de coletivos de diálogo com os professores, coordenadores, diretores, sobre a organização dos espaços da escola?

- I. Quando vem uma verba para a melhoria da infraestrutura escolar, quem decide o que privilegiar? Dê um exemplo.
- J. Quando vem uma verba para compra de materiais, quem decide o que privilegiar? Dê um exemplo.

3. Espaço escolar

- A. No seu entender, o que é espaço? E ambiente? São iguais?
- B. Quem é o responsável por organizar o espaço da escola?
- C. Quem é o responsável por organizar o espaço da sala de aula?
- D. Os espaços favorecem a interação entre as crianças?
- E. O que você considera o espaço ideal?
- F. Na sua concepção, qual papel o arranjo espacial ocupa no desenvolvimento das crianças?
- G. Como você sugere que deva ser a decoração, o mobiliário e os materiais de uma sala de Educação Infantil?
- H. Em relação à organização do espaço escolar, o que você acredita que tem dado certo?
- I. Qual o maior entrave encontrado no cotidiano do seu trabalho, com relação à organização dos espaços?
- J. O que você, como diretora, considera que pode fazer para a melhoria do espaço escolar?
- K. O espaço, como está organizado, reflete a concepção pedagógica dos adultos que o organizam. Qual a concepção você acha que essa escola reflete?
- L. O espaço dessa escola corresponde às necessidades das crianças dessa faixa etária? Por quê?
- M. A forma como o espaço escolar está organizado favorece a autonomia das crianças?
- N. Se pudesse, o que mudaria? Acrescentaria? Ou eliminaria, em relação ao espaço escolar?
- O. Quais espaços da escola são mais usados pelas crianças? Por quê?

4. Lugar de pertencimento

- A. Do seu ponto de vista, de qual espaço da escola as crianças mais gostam? Por quê?
- B. Em sua opinião, como deve ser o acolhimento de uma criança na escola?
- C. Quando a criança tem dificuldade em se adaptar, quais os procedimentos da escola?
- D. Nesta escola, existem estratégias para que as crianças se sintam pertencentes à escola e ao grupo escolar?

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA – ORIENTADORA PEDAGÓGICA

1. Perfil profissional: formação e trajetória

A. Idade: _____

B. Formação acadêmica:

I. Curso: _____

Instituição responsável: _____

Ano de conclusão: _____

C. Tempo de docência: _____

D. Tempo de docência na Educação Infantil: _____

E. Tempo no cargo: _____

F. Forma de ingresso no cargo: _____

G. Tempo de trabalho na escola: _____

H. Forma de ingresso na escola: _____

I. A sua formação inicial contemplou estudos sobre a organização do espaço escolar?

J. Você fez algum curso de sua formação continuada que contemplou estudos sobre a organização do espaço escolar?

II. Nome/tema: _____

Instituição responsável: _____

Ano: _____

K. Você já leu algum material sobre o tema espaço? Qual? O que destaca dele?

2. Projeto político-pedagógico em relação aos espaços escolares e participação

K. A escola tem projeto político-pedagógico? Ele foi constituído coletivamente?

L. Nele se aborda o tema espaço escolar?

M. Existe algum projeto atual, de busca por melhorias para o espaço escolar?

N. Há momentos de coletivos de diálogo com os professores, coordenadores, diretores, sobre a organização dos espaços da escola?

O. Quando vai ocorrer alguma alteração no espaço escolar, por reforma ou apenas organização, você é consultada?

3. Espaço escolar

- A. No seu entender, o que é espaço? E ambiente? São iguais?
- B. Quais espaços da escola são mais usados pelas crianças? Por quê?
- C. Quem é o responsável por organizar o espaço da escola?
- D. Quem é o responsável por organizar o espaço da sala de aula?
- E. Os espaços favorecem a interação entre as crianças?
- F. O que você considera o espaço ideal?
- G. Na sua concepção, qual papel o arranjo espacial ocupa no desenvolvimento das crianças?
- H. Como você sugere que deva ser a decoração, o mobiliário e os materiais de uma sala de Educação Infantil?
- I. Em relação à organização do espaço escolar, o que você acredita que tem dado certo?
- J. Qual o maior entrave encontrado no cotidiano do seu trabalho, com relação à organização dos espaços?
- K. O que você, como orientadora, considera que pode fazer para a melhoria do espaço escolar?
- L. O espaço organizado reflete a concepção pedagógica dos adultos que o organizam. Qual a concepção você acha que essa escola reflete?
- M. O espaço dessa escola corresponde às necessidades das crianças dessa faixa etária? Por quê?
- N. A forma como o espaço escolar está organizado favorece a autonomia das crianças?
- O. Se pudesse, o que mudaria? Acrescentaria? Ou eliminaria, em relação ao espaço escolar?

4. Lugar de pertencimento

- A. Do seu ponto de vista, de qual espaço da escola as crianças mais gostam? Por quê?
- B. Em sua opinião, como deve ser o acolhimento de uma criança na escola?
- C. Quando a criança tem dificuldade em se adaptar, quais os procedimentos da escola?
- D. Nesta escola, existem estratégias para que as crianças se sintam pertencentes à escola e ao grupo escolar?

ANEXO A

E. M. PROF. EDERLE MARANGONI DIAS
HORÁRIO EXTRA – PERÍODO DA TARDE - 2015

	Horário	BI	BIIA	BIIB	MIA	MIB	MIIA	MIIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
Segunda-feira	12:00 as 12:40								BRIN				SI			
	12:40 as 13:20								BRIN					CE		
	13:20 as 14:00											CE				
	14:00 as 14:40	PQ		QUA	BRIN		TV				CE					
	14:40 as 15:20		PQ		BRIN	CE	TV	QUA								
	15:20 as 16:00					CE		TV						PQ	BRIN	QUA
	16:00 as 16:40												TA2			
	16:40 as 17:20															
	Horário	BI	BIIA	BIIB	MIA	MIB	MIIA	MIIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
Terça-feira	12:00 as 12:40												QUA			
	12:40 as 13:20								TV	SI						
	13:20 as 14:00															
	14:00 as 14:40	CE	QUA	PQ	TV		BRIN									
	14:40 as 15:20				TV	QUA	BRIN	PQ								
	15:20 as 16:00					QUA		PQ								CE
	16:00 as 16:40									TA2		TV	BRIN	PQ		
	16:40 as 17:20														TV	
	Horário	BI	BIIA	BIIB	MIA	MIB	MIIA	MIIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
Quarta-feira	12:00 as 12:40												BRIN			
	12:40 as 13:20								SI	TV				BRIN		
	13:20 as 14:00															
	14:00 as 14:40	BRIN		TV	PQ		TA2									
	14:40 as 15:20		BRIN		PQ	TV	TA2	CE								
	15:20 as 16:00					TV		CE			BRIN	QUA			PQ	
	16:00 as 16:40								PQ							
	16:40 as 17:20															TV
	Horário	BI	BIIA	BIIB	MIA	MIB	MIIA	MIIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
Quinta-feira	12:00 as 12:40													SI		
	12:40 as 13:20								QUA	CE			TV			
	13:20 as 14:00															
	14:00 as 14:40	TV	CE		QUA		PQ	BRIN								
	14:40 as 15:20			CE	QUA	BRIN	PQ	PQ								
	15:20 as 16:00					BRIN		QUA			PQ			TA2	CE	
	16:00 as 16:40															
	16:40 as 17:20											PQ				BRIN

	Horário	BI	BIIA	BIIB	MIA	MIB	MIIA	MIIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
Sexta-feira	12:00 as 12:40								CE							
	12:40 as 13:20									QUA			CE			
	13:20 as 14:00											TV				
	14:00 as 14:40	QUA		TA1	TA2											PQ
	14:40 as 15:20		TA1		TA2	PQ	QUA	TV								
	15:20 as 16:00					PQ		BRIN			QUA			TV		
	16:00 as 16:40						QUA		TA2	PQ						
	16:40 as 17:20														QUA	

BRIN: Brinquedoteca / CE: Cama Elástica / PQ: Parque / SI: Sala de Informática / TA1: Tanque de Areia / TV: Televisão / QUA: Quadra / TA2: Tanque de areia

E. M. PROF. EDERLE MARANGONI DIAS

HORÁRIO EXTRA – PERÍODO DA MANHÃ - 2015

Segunda-feira	Horário	BI	BIIA	BHIB	MIA	MIB	MIIA	MHIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
	8:00 as 8:40		TV		CE	QUA	PQ	BRIN							TA2	SI
	8:40 as 9:20	TV			CE	QUA	PQ	BRIN								
	9:20 as 10:00			TV					CE	QUA	BRIN	PQ				
	10:00 as 10:30												CE	QUA	TV	BRIN
	10:30 as 11:00															
Terça-feira	Horário	BI	BIIA	BHIB	MIA	MIB	MIIA	MHIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
	8:00 as 8:40		BRIN		PQ	TV		QUA				SI			CE	
	8:40 as 9:20	BRIN			PQ	TV	CE	QUA			SI	TA2				
	9:20 as 10:00			BRIN			CE			TV	QUA					PQ
	10:00 as 10:30								PQ				BRIN	CE	QUA	
	10:30 as 11:00															
Quarta-feira	Horário	BI	BIIA	BHIB	MIA	MIB	MIIA	MHIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
	8:00 as 8:40		CE		TV	TA2	BRIN	PQ								
	8:40 as 9:20	CE			TV	TA2	BRIN	PQ								
	9:20 as 10:00			CE					BRIN		TA2	TV		PQ		QUA
	10:00 as 10:30									PQ			TV		BRIN	
	10:30 as 11:00															
Quinta-feira	Horário	BI	BIIA	BHIB	MIA	MIB	MIIA	MHIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
	8:00 as 8:40		TA2	TA1	BRIN	PQ	QUA	TV				CE			SI	CE
	8:40 as 9:20	TA1			BRIN	PQ	QUA	TV								TV
	9:20 as 10:00								TV	BRIN	PQ	QUA				
	10:00 as 10:30												PQ	TV		
	10:30 as 11:00															
Sexta-feira	Horário	BI	BIIA	BHIB	MIA	MIB	MIIA	MHIB	PIA	PIB	PIC	PID	PIIA	PIIB	PIIC	PIID
	8:00 as 8:40		PQ		QUA	BRIN	TV	TA2			CE				PQ	
	8:40 as 9:20	SOL		PQ	QUA	BRIN	TV	TA2		CE						
	9:20 as 10:00								QUA		TV	BRIN				TA2
	10:00 as 10:30												QUA	BRIN		
	10:30 as 11:00															

BRIN: Brinquedoteca / CE: Cama Elástica / PQ: Parque / SI: Sala de Informática / TA1: Tanque de Areia / TV: Televisão / QUA: Quadra / TA2: Tanque de areia / SOL: Solário

Pré II D

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07:00 as 08:00	- Recepção; - Café	- Recepção; - Café	- Recepção; - Café	- Recepção; - Café	- Recepção; - Café
08:00 as 08:40	Sala de informática	Roda	Roda	Roda	Atividade livre
08:40 as 09:20	Músicas	Roda	Casinha	Cama elástica	Artes
09:20 as 10:00	Higienização	Parque	Quadra	Televisão	Tanque de areia
10:00 as 10:35	Brinquedoteca	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
10:35 as 11:05	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:05 as 11:20	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
11:20 as 12:30	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
12:30 as 12:45	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
12:45 as 13:30	Roda	Roda	Roda	Roda	Roda
13:30 as 13:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:45 as 14:00	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
14:00 as 14:40	Atividade em sala	Atividade em sala	Atividade em sala	Atividade em sala	Parque
14:40 as 15:20	Atividade em sala	Atividade em sala	Atividade em sala	Atividade em sala	Atividade em sala
15:20 as 16:05	Quadra	Cama elástica	Higienização	Higienização	Higienização
16:05 as 16:25	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:25 as 17:20	Teatro	História	Televisão	Brinquedoteca	Brinquedos
17:20 as 18:00	Organização e avaliação/ Saída	Organização e avaliação/ Saída	Organização e avaliação/ Saída	Organização e avaliação/ Saída	Organização e avaliação/ Saída

ANEXO B



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 04 de março de 2015.

Ilmo.(a) Sr.(a)

Ariadne de Souza Evangelista

Ref. Projeto intitulado: "As concepções e expectativas das crianças e profissionais sobre o espaço educacional".

CAAE: 36699714.0.0000.5402

Recebemos os documentos referentes ao projeto acima, os quais foram analisados e estão de acordo com as solicitações.

Decorrente do exposto, a solicitação foi considerada **aprovada ad-referendum** do Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados, deverão permanecer em poder do pesquisador responsável pelo período mínimo de 5 anos após o encerramento do estudo, para eventual fiscalização da CONEP.

Informamos que eventuais emendas (proposta de modificação no projeto inicial) e extensões (proposta de prorrogação ou continuidade da pesquisa) devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e suas justificativas. Entretanto, se houver modificações importantes de objetivos e métodos deve ser apresentado outro protocolo de pesquisa.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Roberto Simonsen, 305 - CEP 19060-900 - Presidente Prudente - SP
Tel (18) 3229-5315 - fax (018) 3229-5488 ou (018) 3229-5303 - cep@fct.unesp.br