

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Caroline Portal Peralta

**ESPACIALIDADES E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
um estudo fotoetnográfico**

Porto Alegre

2018

Caroline Portal Peralta

**ESPACIALIDADES E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
um estudo fotoetnográfico**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre

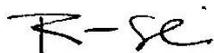
2018

CAROLINE PORTAL PERALTA

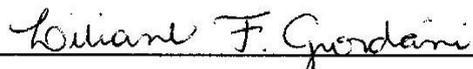
**ESPACIALIDADES E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Um Estudo Fotoetnográfico**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

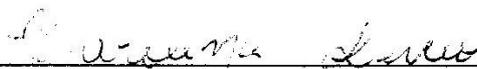
Aprovada em 04 de julho de 2018,



Profº Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho



Profª Dra. Liliane Ferrari Giordani



Profª Me. Carolina da Silva Severo

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por Seu imensurável amor. Presença constante desde o início da Graduação.

À minha família, pessoas essenciais e maravilhosas que acreditaram que eu seria professora desde criança, quando ainda brincava de escolinha com as minhas irmãs Bruna e Juliane. Além disso, agradeço por todo apoio e incentivo durante a minha trajetória. Eu amo verdadeiramente vocês!

Ao meu pai Marco Aurélio, por todas as manhãs que acordou cedo para me levar até a parada de ônibus, também pelo cuidado, carinho, amor e preocupação.

À minha mãe, Vanda, e irmãs Bruna e Juliane, por escutarem todos os meus ensaios de apresentações e claro, por serem leitoras das minhas escritas.

Aos meus avós, por me mimarem com seus gestos de carinho e doçura.

Ao meu marido, Renato, por me auxiliar incansavelmente nos trabalhos acadêmicos.

Às crianças, pelas experiências que compartilhamos, por todo carinho envolvido. Também às escolas que me oportunizaram esses momentos, cedendo os espaços para que pudesse me desenvolver profissional e pessoalmente.

Ao Antônio, pelos abraços no início da tarde que me fizeram amar a profissão.

Sou grata também ao professor Rodrigo Saballa de Carvalho, por toda orientação durante a constituição da pesquisa, proporcionando reflexões e possibilitando aprendizagens.

A todos que citei, obrigada por cada momento compartilhado, demarcando vivências nesses quatro anos de Graduação.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, a partir do campo de estudos da Pedagogia da Infância, buscou compreender de que modo algumas Escolas de Educação Infantil foram organizadas espacial e materialmente para educar as crianças. O problema de pesquisa configurou-se a partir da seguinte questão: De que modo são organizados os espaços e os materiais nas salas de aula de Educação Infantil de crianças de zero a cinco anos de idade? A partir do problema de pesquisa, o objetivo da investigação foi analisar os modos como as escolas investigadas organizam os espaços internos e externos, assim como os materiais que compõem tais ambientes. Tal objetivo justificou-se no fato de que a ação pedagógica faz-se no espaço, ou seja, que é preciso investir no planejamento e uso dos mesmos. Metodologicamente, realizou-se um estudo de inspiração fotoetnográfica, a partir do qual foram produzidas e analisadas imagens dos espaços de três escolas Educação Infantil, assim como os objetos, mobílias e materiais que constituíam os ambientes das mesmas. A partir das análises, foi possível inferir que os espaços das Escolas de Educação Infantil nem sempre acolhem e despertam o interesse e curiosidade das crianças, já que são pensados somente do ponto de vista docente. Além disso, também foi possível observar que a oferta de espaços externos amplos contribui com o planejamento de propostas desencadeadoras de investigações, descobertas e aprendizagens potentes. Portanto, é necessário o olhar sensível da professora para que o espaço torne-se efetivamente um segundo educador na escola.

**Palavras- chave:** Educação Infantil. Espaços. Ambientes. Materiais. Fotografia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reflexo.....	9
Figura 2 – As Quatro Dimensões do Ambiente Educacional.....	16
Figura 3 – Explorando Espaços Externos.....	20
Figura 4 – Vivências nos Espaços Externos.....	22
Figura 5 – Espaço Externo.....	23
Figura 6 – Interações no Espaço Externo.....	23
Figura 7– Redescobrimdo o Espaço Externo.....	24
Figura 8 – Espaços Internos.....	25
Figura 9 – O olhar Sobre o Espaço.....	28
Figura 10 – Hall de Entrada.....	29
Figura 11 – Espaço de Convivência.....	30
Figura 12 – Sala de Multiuso.....	31
Figura 13 – Salas de Referência.....	32
Figura 14 – Caixa Face Interna.....	34
Figura 15 – Labirinto.....	34
Figura 16 – Almofadas.....	35
Figura 17– Prateleira Multifuncional.....	35
Figura 18 – Mesa de Experimentações.....	36
Figura 19 – Mesas que se Acoplam (Diferentes Tamanhos).....	36
Figura 20 – Pensando a Metodologia.....	40
Figura 21– Planta da Escola Pública de Gravataí.....	43
Figura 22 – Planta da Escola Pública de Porto Alegre.....	44
Figura 23 – Planta da Escola Privada de Gravataí.....	45
Figura 24 – Espacialidades e Materialidades na Educação Infantil.....	47
Figura 25 – Porta de Entrada da Escola A.....	48
Figura 26 – Entrada da Escola B.....	48
Figura 27 Porta de Entrada da Escola C.....	49
Figura 28 – Os Primeiros Passos Dentro da Escola.....	51
Figura 29 – Refeitório.....	53
Figura 30 – Corredores da Escola A.....	55
Figura 31– Corredores da Escola B.....	55

Figura 32 – Disposição da Escola C.....	56
Figura 33 – Salas de Referência da Escola A.....	59
Figura 34 – Salas de Referência da Escola B.....	59
Figura 35 – Salas de Referência da Escola C.....	60
Figura 36 – Espaços Externos da Escola B.....	61
Figura 37 – Espaços Externos da Escola A.....	62
Figura 38 – Espaços Externos da Escola C.....	63
Figura 39 – Prateleiras com Brinquedos da Escola A.....	65
Figura 40 – Brinquedos com Difícil Acessibilidade da Escola A.....	67
Figura 41 – Aparelhos de Televisão Presentes na Escola A.....	68
Figura 42 – Prateleiras com Brinquedos da Escola B.....	69
Figura 43 – Biblioteca da Escola e a Estante com Livros na Sala do Jardim da Escola B.....	69
Figura 44 – Sala de Vídeo da Escola B.....	70
Figura 45 – Cantos Temáticos e Materiais Disponíveis nas Salas da Escola C	71
Figura 46 – Cantos Temáticos na Escola.....	72
Figura 47 – Decoração das Salas de Referência da Escola A.....	73
Figura 48 – Murais das Salas de Referência da Escola A.....	74
Figura 49 – Trabalhos dos Alunos da Escola A.....	75
Figura 50 – Murais das Salas da Escola B.....	76
Figura 51– Trabalhos dos Alunos da Escola B.....	76
Figura 52 – Exposição de Trabalhos dos Alunos da Escola C.....	77
Figura 53 – Trabalhos e Murais das Salas de Referência da Escola C.....	78
Figura 54 – Ilustração das Crianças ao Lado da Secretaria Escola C.....	79
Figura 55 – Ilustração das Crianças no Refeitório Escola C.....	79

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>REPENSANDO ESPAÇOS E MATERIAIS.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>EMBASAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPAÇO: concepções, tensões e desafios para prática docente.....	15
2.2	O ESPAÇO COMO SEGUNDO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
2.3	ESPAÇOS, CRIANÇAS E RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: espaços e materiais.....	28
2.4	OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO: contribuições das DCNEIs e da BNCC.....	37
<b>3</b>	<b>PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISES: percepções espaciais e materiais.....</b>	<b>47</b>
4.1	CENÁRIO ESCOLAR: o olhar sobre o espaço.....	47
4.2	MATERIALIDADES: pensados “para” ou “com” as crianças?.....	64
4.3	O QUE AS SALAS DE AULA CONTAM SOBRE AS CRIANÇAS?.....	73
<b>5</b>	<b>O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS REFLETIDO NOS ESPAÇOS..</b>	<b>81</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>84</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>88</b>
	<b>ANEXO A– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>88</b>

## 1 REPENSANDO ESPAÇOS E MATERIAIS

Figura 1 – Reflexo.



Fonte: La Bottega Di Geppetto<sup>1</sup>

Os espelhos são muito utilizados em nosso cotidiano para vermos nossa imagem refletida, como *feedback*, de acordo com a aparência em que nos encontramos. São também utilizados no meio estético. No uso com as crianças ocorre como estimulação visual e reconhecimento do próprio corpo. A criança transposta em espelhos de diferentes ângulos revela além de simples reflexos. Pensar a criança refletida em um ou variados espelhos demonstra o corpo dela em determinado espaço.

Na Educação Infantil vemos a reflexão da criança sendo pouco utilizada; em outras palavras, observamos a criança sendo pouco refletida, vista e pensada. O que acontece é que cada vez menos os espaços são pensados e elaborados com as crianças, mas encontram-se prontos para elas.

---

<sup>1</sup> La Bottega Di Geppetto: Instituição do Município de Miniato, localizada na Itália e tem como uma de suas abordagens o protagonismo das crianças.

A diferença de “*com as crianças*” e “*para as crianças*” é que um meio é pensado nelas e o outro independe da presença delas. Quando o espaço é feito “*com as crianças*” há diálogo, interação, comunicação, versatilidade do espaço e disponibilidade da professora em modificar conforme as necessidades do grupo. Além disso, é possível dizer que a criança torna-se a protagonista. Contrapondo, quando o espaço é organizado “*para as crianças*”, não há marcas do grupo, já que o mesmo é recorrente dos desejos da professora e da equipe escolar.

Desse modo, Horn (2017) esclarece que o protagonismo das crianças inicia com a ação das professoras, das próprias crianças, do espaço, que também é um educador, dos conhecimentos e da questão temporal. É uma ação que inicia quando a professora recolhe as suas vontades e repensam as necessidades do grupo. Que professora seria essa? Seria uma professora com olhar atento e pronto para oferecer aos seus alunos os papéis de autores.

É recorrente pensar em espaço na Educação Infantil e equivocar-se com o ambiente. Nesse sentido, Forneiro (1998) trata que os espaços são os locais onde acontecem as atividades, compostos por mobílias, objetos e decoração. Outrora o ambiente refere-se ao conjunto desses espaços e aos relacionamentos que se estabelecem.

Encontram-se nas mais diversas salas de aula, classes enfileiradas, geralmente com relógio acima e na parte central do quadro demarcando o tempo das propostas, a divisão de brinquedos, apresentando pensamentos sexistas que as crianças devem ser separadas de acordo com as brincadeiras e brinquedos, tal como a separação das crianças por cores, ou seja, azul tem que ser a representação dos meninos e cor-de-rosa, por sua intensa delicadeza, deve ser a cor representada pelas meninas.

Desse modo, Silva (2015) trata que os critérios para a organização dos espaços acabam dividindo meninos e meninas, transparecendo controle dos corpos. Assim, afirma-se que o espaço é composto de intenções, jamais sendo neutro, pois provoca sensações, pensamentos, ideias a partir de sua organização.

Tratando sobre os brinquedos, ressalta-se que desde muito cedo as meninas são levadas a pensar que os brinquedos ideais são bonecas, kits de cozinha, casa de bonecas, resignificando que elas devem ser boas donas de casa. Desse modo, o contato com a ideia de maternidade torna-se cada vez mais evidente. Já os meninos são separados para brincar com bolas, bonecos, heróis,

carros vistosos, demarcando a masculinidade acentuada de que os homens podem viver suas aventuras, sonhos, sendo o centro do universo.

Além disto, as crianças passam boa parte do tempo na escola, dentro da sala de aula, deixando de explorar outros espaços que deveriam ser explorados. Por exemplo, vê-se pouco contato com a natureza, brincar com areia, do ponto de vista de alguns profissionais, acabam sujando-se. Corroborando a afirmação, Soares e Flores (2017, p. 107) afirmam que “[...] nem sempre está presente nas escolas brasileiras a compreensão de que as áreas externas são uma parte importante de uma proposta pedagógica em uma instituição de educação infantil.” Portanto, a professora precisa oportunizar momentos em diferentes espaços da escola, possibilitando experiências em ambientes externos e internos.

Compreende-se que o espaço externo é composto por diversas aprendizagens, como, por exemplo, as crianças podem desenvolver-se em questões biológicas e da área da ciência, analisando as árvores do pátio. Contudo, os espaços internos também necessitam de olhares sensíveis quanto aos materiais presentes, o modo como está organizado os materiais, os objetos, as mobílias, se as crianças têm voz e vez, participando das ações e dos diálogos para que esses espaços também sejam flexíveis e cheios da reflexão da criança no espaço. Nesse sentido, Junqueira Filho (2014) apresenta a possibilidade de, enquanto professores, pensarmos a respeito da parte cheia e vazia do planejamento.

A parte cheia são as intenções da professora, ou seja, a organização dos materiais e do espaço que a professora pensa para aguardar a chegada do grupo. Entretanto, a parte vazia é a parte que será preenchida pelas crianças com o auxílio da professora, que a flexibilidade para pensarem juntos a melhor maneira de organizar material e espacialmente o espaço que tem como agentes principais as crianças.

Na mesma sala de aula com a organização das classes enfileiradas e a presença do relógio no centro do quadro, geralmente são encontradas decorações confeccionadas pela professora, como, por exemplo, as chamadas, o mural dos aniversariantes e o ajudante do dia. O que não tem presente são as produções das crianças, feitas por elas, apenas materiais feitos para elas, com o desejo intacto da professora para tornar sua sala um ambiente bonito, do seu ponto de vista.

Nos documentos oficiais são ressaltados a respeito dos direitos que as crianças carregam dentro dos espaços da escola. A Base Nacional Comum

Curricular (BRASIL, 2018) assegura que a criança tem o direito de conviver com outras pessoas, brincar de diferentes maneiras, que tenha participação ativa, posicionando-se, explorando, expressando-se ao dialogar, evidenciando suas necessidades, questionamentos, opiniões, constituindo-se sujeito cultural e social.

Complementando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), nas Diretrizes Curriculares trata-se nos princípios básicos, conforme os princípios nas Diretrizes (Resolução CNE/CEB nº 1/99 (BRASIL. Conselho, 1999) e Parecer CNE/CEB nº 22/98 (BRASIL. Conselho, 1998), mais especificadamente nos princípios éticos que são ressaltados a valorização da autonomia, as instituições devem perceber os interesses, desejos e curiosidades das crianças. Deste modo, deve-se investir na sensibilidade, na criação das crianças, garantindo a participação das mesmas nas escolas.

Por conseguinte, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto a Base Nacional Comum Curricular, apresentam as crianças como críticas e autoras de suas aprendizagens. Em tal perspectiva, tratando do compromisso das instituições em perceber as necessidades das crianças dentro dos espaços de educação infantil, observando os resultados a partir do modo como a instituição é organizada, pode-se influir na vida social, emocional e cultural das crianças.

Silva (2015, p. 14) destaca que “[...] os espaços se revestem de diferentes sentidos [...]”, ou seja, o espaço revela a concepção de educação, sociedade, cultura. O espaço educa e evidencia as suas intenções. O espaço também influencia nas relações sociais com as suas divisões. Seja o espaço da sala de aula seja o outro presente na escola, necessita de flexibilidade conforme as necessidades do grupo de crianças.

Em se tratando especificadamente da sala de aula de Educação Infantil, ela pode possibilitar a autonomia das crianças ou oprimi-las, dependendo das intenções, dos materiais presentes, da organização dos móveis; enfim, como ambos são, de certa maneira, traduzidos por cada integrante da turma. Desse modo, metodologicamente a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia será desenvolvida a partir de um estudo fotoetnográfico. Em tal perspectiva, Achutti (2003) destaca que a fotoetnografia é uma narrativa das imagens fotográficas, ou seja, narrativas visuais, servindo como instrumento de coleta de dados a fim de realizarem-se análises.

Portanto, serão registrados espaços de escolas de Educação Infantil da rede pública e privada, buscando compreender a lógica de organização dos espaços nas escolas de Educação Infantil pesquisadas. Para tanto, foram definidas três escolas. A primeira é uma escola de educação infantil da rede pública de Porto Alegre, que atende turmas de Jardim, com idade entre quatro e cinco anos. A segunda é uma escola de educação infantil da rede pública de Gravataí, que atende turmas do Berçário ao Jardim. A terceira é uma escola privada da rede privada de Gravataí, atendendo turmas de Jardim até o nono ano do ensino fundamental. No entanto, focaliza-se a pesquisa em turmas de educação infantil, do Berçário ao Jardim.

Em tal perspectiva, problema de pesquisa, configura-se a partir da seguinte questão: De quais maneiras são organizadas os espaços e os materiais nas salas de aula de Educação Infantil de crianças de zero a cinco anos de idade?

A partir do meu problema de pesquisa, considero que os meus principais objetivos são: 1) Tratar do espaço como segundo educador, com intenções e proposições; 2) Abordar como são realizadas as relações das crianças com o espaço e os materiais presentes no mesmo por meio das análises dos registros fotográficos; e 3) Analisar as contribuições das DCNEIs e da BNCC quando se trata das espacialidades e materialidades na Educação Infantil.

Nesse sentido, o presente trabalho justifica-se pela necessidade em compreender melhor como os espaços e os materiais contidos nos mesmos atuam educando as crianças (FORNEIRO, 1998). Infelizmente, o que mais presenciamos em escolas de Educação Infantil, em relação aos espaços, é somente a presença das professoras, seja na disposição dos móveis seja ainda nos materiais que são expostos. Tal argumento denota uma espécie de egocentrismo docente, que não permite a autoria das crianças nesse processo de autonomia e diálogo. Afinal, a sala de aula é das crianças ou da professora? Penso que a sala é de ambos os atores educativos; porém, o que tenho observado é que a presença das crianças é quase inexistente nos espaços escolares.

Dessa maneira, o trabalho será organizado em quatro eixos fundamentais do capítulo conceitual, sendo: 1) Educação Infantil e espaço: concepções, tensões e desafios para prática docente; 2) O espaço como segundo educador na Educação Infantil; 3) Espaços, crianças e relações na Educação Infantil: espaços e materiais; e 4) Os documentos curriculares da Educação Infantil e o espaço: contribuições das DCNEIs e da BNCC. Posteriormente, será tratada a metodologia, os autores que

embasaram a pesquisa, seguido da análise dos dados obtidos a partir do estudo fotoetnográfico, organizados em três eixos, sendo: 1) Cenário escolar: O olhar sobre o espaço; 2) Materialidades: Pensados “*para*” ou “*com*” as crianças?; e 3) O que as salas de aula contam sobre as crianças, e o capítulo das considerações finais, sintetizando as principais concepções presentes na pesquisa.

## 2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Nesse capítulo, busco apresentar os conceitos centrais desta pesquisa. Para isso, o capítulo será subdividido em quatro eixos fundamentais, a saber: 1) Educação Infantil e espaço: concepções, tensões e desafios para prática docente; 2) O espaço como segundo educador na Educação Infantil; 3) Espaços, crianças e relações na Educação Infantil: espaços e materiais; e 4) Os documentos curriculares da Educação Infantil e o espaço: contribuições das DCNEIs e da BNCC.

### 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPAÇO: concepções, tensões e desafios para prática docente

Permita-se imaginar uma sala de Educação Infantil. Acredito que o primeiro local a pensar será o seu espaço interno, mais precisamente a sala de aula. Pois bem, agora que pensou nesse ambiente, imagine que está abrindo a porta. Ao entrar, começou a observar suas paredes, as mobílias, os objetos para o uso das crianças. Com sua observação inicial, viu objetos com difícil acesso, as paredes estavam com murais e cartazes prontos, sem o toque, ou então, sem a marca daquelas que são as protagonistas.

Agora nesse exato momento as crianças começam a chegar e adentrar no espaço. A professora<sup>2</sup> está pronta para um novo dia que inicia. Acomodada, agindo mecanicamente, a professora inicia uma profunda reflexão percebendo que, além de novos espaços a serem explorados na escola e novos ambientes a serem constituídos, também começa a perceber que esses espaços deveriam ser como espelhos, que reflitam a imagem das crianças, outrora refletem apenas a professora e coloca-a erroneamente como protagonista e não como coprotagonista.

Para compreender a importância desses novos desafios, são necessários que estejam evidentes os conceitos de espaço e ambiente que, apesar de se conectarem, cada um carrega consigo concepções diferentes. Por exemplo, quando pensamos na sala de aula descrita acima, visualizamos a sua área física, ou seja, esse é o espaço. Nesse sentido, Forneiro (1998) apresenta o espaço como o local

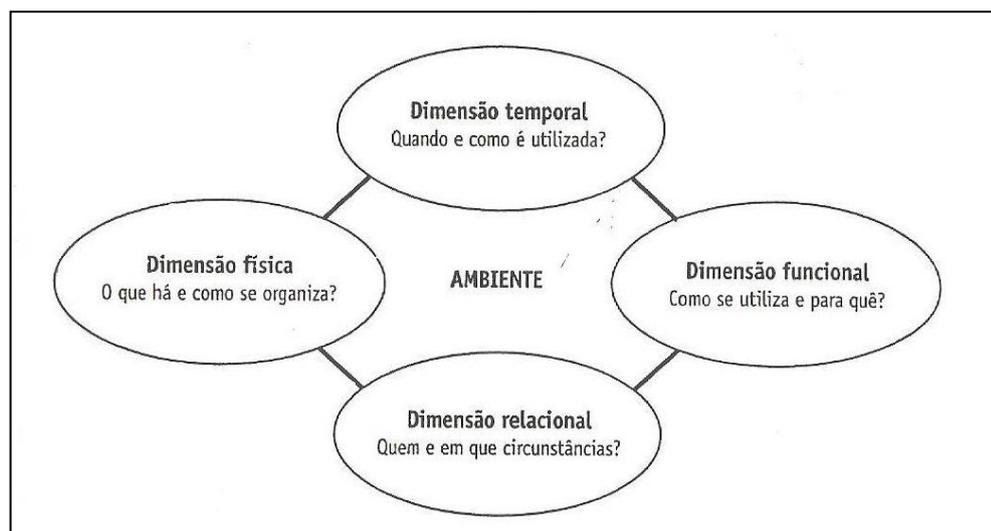
---

<sup>2</sup> Mencionarei “professora” pelo fato da maioria dos profissionais na área da Educação Infantil serem do sexo feminino.

onde se encontram as mobílias, os objetos, ou seja, a materialidade. Corroborando, Silva (2015) relata o espaço como sendo um local que apresenta intenções de acordo com a sua organização, passando, então, uma mensagem. Sendo assim, os espaços influenciam nas relações sociais.

Dessa maneira, Forneiro (1998) também pontua que o ambiente é esse espaço físico tratado juntamente com as relações conquistadas, seja de aluno com aluno seja do aluno com professora. Para Costa e Cunha (2017), o ambiente é o local onde os protagonistas relacionam-se e este, na perspectiva de Forneiro (1998), subdivide-se em quatro dimensões, a saber: Física, Funcional, Temporal e Relacional.

Figura 2 – As Quatro Dimensões do Ambiente Educacional.



Fonte: Dimensões apresentadas por Forneiro (1998, p. 234).

A Dimensão Física corresponde à materialidade presente, como as mobílias, os objetos e sua organização e disposição no espaço. A Dimensão Funcional às formas como os espaços serão utilizados de acordo com as propostas, de maneira autônoma e com as orientações da professora. Algumas escolas organizam-se por cantos e cada canto desse espaço apresenta sua funcionalidade, como, por exemplo, pode haver o canto da leitura, da música, das fantasias, dos jogos estruturantes, entre outros, e em cada canto há materiais que o compõem, apresentando objetivos diferentes, assim como no canto da leitura, a sua funcionalidade é oferecer meios – no caso os livros – que estimulem o gosto pela leitura.

Dimensão temporal, como é organizado o tempo das propostas em diferentes espaços da escola. A organização do espaço e do tempo das propostas feitas pela professora pode gerar irritabilidade nas crianças, caso a professora queira logo partir para a execução, sem o momento para a reflexão ou, então, pode ser um momento relaxante, de uma proposta proveitosa, que as crianças façam descobertas. E a dimensão relacional que são as relações estabelecidas nos espaços, seja nos momentos das propostas da professora, se ela se envolve ou não com as crianças, qual a sua participação nessas propostas, como são estabelecidos os combinados, se acontecem por diálogo ou imposição, se as crianças fazem grupos ou a orientação é individual.

Assim, o espaço jamais será neutro. Com as dimensões apresentadas, percebe-se que uma está conectada na outra e juntas todas elas formam o ambiente, que é a constituição das relações em um espaço; não somente é constituído de materialidade, mas de pessoas, de vivências e relações. Com isso, há desafios para as professoras transformarem aquilo que é visto como apenas espaço físico em um ambiente.

A primeira tensão da prática docente inicia na compressão da importância da escuta atenta e os olhares preparados sobre como organizar esse espaço. Dessa maneira, Junqueira Filho (2014) trata sobre suas divisões essenciais em um planejamento, sendo elas a parte cheia e a vazia.

A parte cheia são as escolhas da professora que se prepara para a chegada das crianças. É a primeira parte do planejamento realizada por ela, sendo as “[...] primeiras escolhas feitas por ela para receber as crianças e essas continuarem a dialogar e a produzir a história daquele grupo, sob sua coordenação e responsabilidade.” (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 26).

A parte vazia é completa a partir das curiosidades e interesses do grupo. É a segunda parte do planejamento, ela é vazia e, portanto, intencional, já que é “Vazia da infância e da humanidade daquele grupo específico de crianças que a professora está em vias de conhecer” (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 29).

Nesse sentido, o primeiro desafio enfrentado é a organização da sala, como são distribuídos os seus materiais – essa seria a parte cheia da organização espacial e material do espaço. Porém, o local escolhido para os objetos, mobílias e materiais poderão ser modificados a partir da inserção das crianças no espaço – sendo essa a parte vazia da espacialidade e materialidade - e assim as

necessidades surgirão, demandando, além das mudanças, a percepção da professora. É preciso, portanto, que essas duas partes do planejamento conectem-se e tracem juntas possibilidades.

A segunda tensão é compreender que a percepção da professora é fundamental, sendo essa diária e contínua. Com isso, a professora precisa dos olhares e escutas atentas para as manifestações dos integrantes do grupo, considerando “[...] um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar.” (FORNEIRO, 1998, p. 261).

Assim, Fortunati e Zingoni (2014) apostam na valorização da observação como estratégia para conhecer as potencialidades e as competências para o grupo de crianças. Portanto, o segundo desafio é desenvolver os olhares e escutas atentas permitindo que a professora, refletindo juntamente com as crianças, observando as necessidades e curiosidades envolvidas e, assim, preparando com as crianças um ambiente que visa o relacionamento com os objetos, entre as crianças e com os adultos e também havendo o reconhecimento das mesmas nos espaços da instituição.

Com as novas percepções, obtém-se a terceira tensão, assegurando que as crianças são as protagonistas, seres pensantes, críticos, ativos e criativos.

Assim:

O conceito de protagonismo infantil nos estudos contemporâneos sobre criança e infância, concebe as crianças como atores sociais, o que significa, por um lado, reconhecê-las como sujeitos de direito, e, por outro, indivíduos com princípios. (VARGAS; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 176).

Entretanto, não basta indicar que as crianças são protagonistas; elas precisam se sentir protagonistas, donas da própria aprendizagem.

Logo forma-se o terceiro desafio, sendo o dever da professora oportunizar o protagonismo infantil, compreendendo como uma ação conjunta entre professora e alunos. É a professora que permite ou não esse tipo de atitude. “O papel do professor é o de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças.” (HORN, 2017, p. 27), valorizando a participação das mesmas nas decisões e propostas. Quando as crianças refletem sobre a melhor forma para tornar o espaço mais interessante, conforme suas necessidades, acabam por se verem em um lugar que antes não se sentia pertencente a ele. Para essa compreensão, necessita-se de

novos olhares da professora, percebendo que a presença da criança na sala não a torna protagonista. Ela precisa saber que possui esse papel, a partir de sua participação e envolvimento como sujeito social.

Com a percepção da professora, as novas modificações e as crianças como o centro da aprendizagem, surge a quarta tensão. É preciso não só organizar e equipar o espaço, mas, sobretudo, “[...] enriquecê-los para que se transformem em fatores estimulantes da atividade [...]” (FORNEIRO, 1998, p. 237), para que o espaço e os materiais possam instigar, aguçar e despertar às novas aprendizagens.

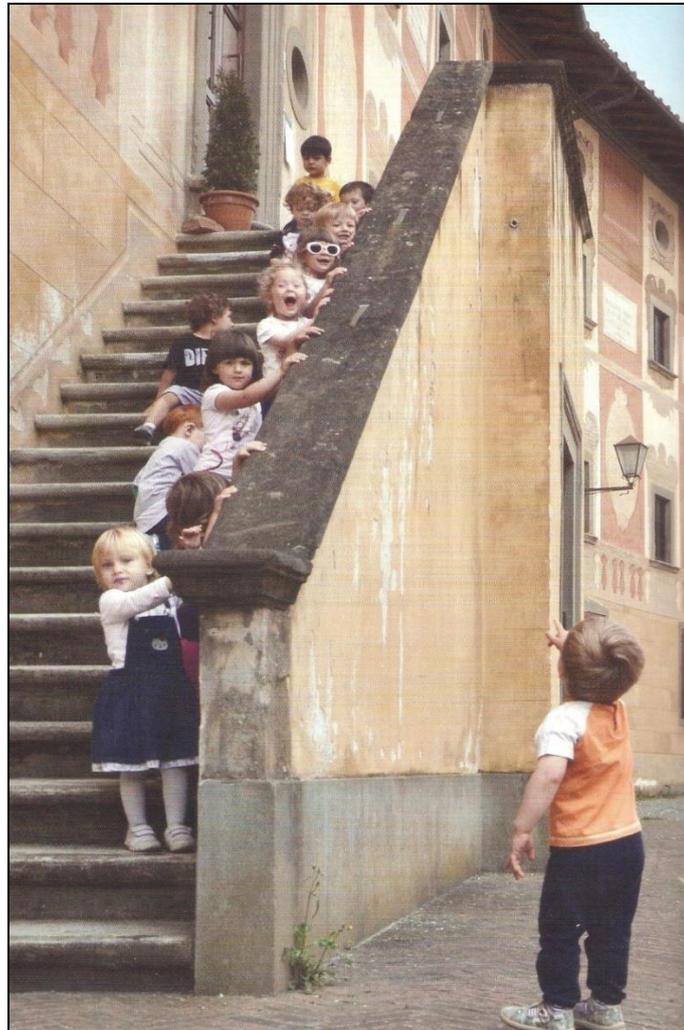
Nessa perspectiva, Silva (2015) trata da divisão que muitas professoras fazem no dia-a-dia, separando meninos e meninas de acordo com os brinquedos, ou seja, bonecas para as meninas e carrinhos para os meninos, tornando-se um “[...] espaço generificado [...]” (SILVA, 2015, p. 25), utilizando o sexo como critério para organização.

Com isso, o quarto desafio resume-se na professora oferecer espaços para que as crianças sejam percebidas como sujeitos ativos e pensantes. Nesse sentido, Minella (2015) acrescenta que não adianta a professora sugerir propostas se não repensa sua postura, demonstrando autoritarismo. Portanto, cada professora levará para sala as verdades que acredita. Por isso o espaço traduz a ideologia não só da escola, mas também da professora. Quanto ao ambiente, precisa ser flexível, buscando atualização e sensibilidade quanto às necessidades. O espaço precisa refletir as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que estão presentes nele.

Como pensar no espaço como segundo educador na Educação Infantil? Continuaremos a dialogar na próxima sessão.

## 2.2 O ESPAÇO COMO SEGUNDO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura – 3 Explorando Espaços Externos.



Fonte: La Bottega Di Geppetto<sup>3</sup>.

Quando pensamos em uma imagem que nos resuma a Educação Infantil, tendemos a imaginar o local interno da instituição, deixando de lado as opções externas que a escola oferece. Nessa perspectiva, Horn (2017) assinala que, antes de refletir em como organizar o espaço, a professora necessita conhecer quem são as crianças.

Os espaços externos geralmente são destinados para momentos de lazer; porém, não como oportunidades de aprendizagem. Já os espaços internos são

---

<sup>3</sup> Instituição La Bottega Di Geppetto, localizada na Itália. La Bottega Di Geppetto defende que a criança é um ser ativo, participante e protagonista.

conhecidos como determinantes para a elaboração das propostas da professora. Além dos espaços internos, as professoras precisam oferecer os pátios e considerá-los como locais em que as aprendizagens também acontecem. “Os pátios escolares e os espaços livres têm algo em comum: só de pronunciá-lo, nomeá-los, já nos fazem bem: remetem-nos à ideia de liberdade.” (GONÇALVES; FLORES (2011, p. 42). Nessa perspectiva, Moreira, Rocha e Vasconcellos (2011) tratam o pátio como um espaço totalmente propício a experimentações e vivência.

Quando a professora fala “*Vamos para o pátio*”, tende a pensar que o pátio é local destinado apenas para correr, mas esquece de estimulá-los quanto à exploração de itens naturais que o pátio oferece, do contato com a areia, por exemplo, que são privatizadas pelo fato de sujar, distanciando e privando as crianças de se conectarem com a natureza.

“Brincar com a terra e água, assim como poder subir em árvores são atividades consideradas distantes e pouco importantes [...]” (HORN, 2017, p. 87) e, também, pensar no pátio como educador e possibilitador de aprendizagem implica desmistificar a ideia de rigidez imposta pelos adultos. Assim como Gonçalves e Flores (2011) pontuam que um grande desafio para as professoras é o de ressignificar o pátio como local de aprendizagens e para isso precisam estar preparadas para modificar o olhar apenas de lazer que o pátio oferece.

Figura 4 – Vivências nos Espaços Externos.



Fonte: Almeida (1997, p. 77).

No pátio pode-se propor rodas de contações de histórias, desafios ao fazerem bolos com areia, trabalhando as quantidades. Desse modo, Bizzaro (2010) afirma que o pátio é o lugar preferido das crianças; ele remete à natureza, plantas e animais. O pátio proporciona aprendizagens, socialização e relações entre os indivíduos. Com a privatização do contato com elementos naturais, as crianças passam a apresentar resistência para manusear os materiais e objetos.

Figura 5 – Espaço Externo.



Fonte: La Bottega Di Geppetto<sup>4</sup>

A escola tem o papel de oferecer materiais e espaços que enriqueçam, estimulem e que potencializem as aprendizagens. Esses espaços precisam ser amplos, que garantam a privacidade, o contato com a natureza; contudo, “[...] a presença do verde e o constante contato com a natureza são essenciais para a educação ambiental.” (GONÇALVES; FLORES, 2011, p. 31). Nesse sentido, Soares e Flores (2017) também defendem que os espaços externos das instituições de educação infantil devem garantir as interações como parte fundamental do currículo.

Figura 6 – Interações no Espaço Externo



Fonte: Almeida (1997, p. 55).

---

<sup>4</sup> La Bottega Di Geppetto valoriza os espaços, compreendendo que espaços externos também são ricos de estímulos.

Figura 7 – Redescobrimo o Espaço Externo.



Fonte: Almeida (1997, p. 67).

O pátio permanece sendo um local de resistência e jamais um espaço que possibilite aprendizagem, deixando com que as crianças não se apropriem de outros espaços da escola a não ser a sala de aula. “Em nome da disciplina e do controle, o ambiente externo tem sido organizado de modo desinteressante e padronizado, cerceando tanto as crianças quanto os adultos que nele convivem.” (MOREIRA; ROCHA; VASCONCELLOS, 2011, p. 48). Com isso, um grande desafio para a professora é transformar esse espaço para que aguce a curiosidade das crianças, ressignificando-o como parte do trabalho pedagógico.

Figura 8 – Espaços Internos.



Fonte: Imagem do Blog “Ideia Criativa”<sup>5</sup>

Além dos espaços externos e das mensagens que nele são transmitidas, também há os espaços internos e nestes também há infinitas interpretações e traduções sociais e culturais. Ocorre que o modo como o espaço é organização diz algo sobre ele. Isso mesmo, o espaço é a tradução dos ideais do grupo e também da escola. Ele é um forte e presente educador, assim como os objetos. Em tal perspectiva, Ceppi e Zini (2013) destacam que até mesmo as portas das salas de aulas são meios que apresentam intenções.

Os espaços produzem sentidos e significados a partir de como está constituído, de como as mobílias, a decoração, os materiais e os objetos estão distribuídos e organizados. Portanto, o espaço constitui um elemento curricular. Dessa maneira, Bizarro (2010) trata que as infâncias são administradas e pensadas pela instituição. Nelas são ditas como devem ser os espaços infantis e, assim, a arquitetura, o físico da escola, produz narrativas, ideias, mensagens e discursos; portanto, “[...] todo ambiente arquitetado pelo homem constitui-se num lugar artificial, ou ‘não natural’.” (BIZARRO, 2010, p. 46).

Perceber um espaço como “não natural” (BIZARRO, 2010, p. 46) é ver somente sua materialidade que por si já trata de questões da sociedade. Materiais pensados e direcionados para adultos e não com as crianças. Não vemos suas

<sup>5</sup> Imagem retirada do blog “Ideia Criativa”: (IDEIA, 2015).

marcas e reflexos, mas cheios de ideias e organizações adultas. Assim, Forneiro (1998) destaca que muitos elementos, como objetos e a decoração preparada pela professora, por exemplo, são conteúdos de aprendizagem.

Com isso, existem:

[...] elementos do espaço físico que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e aprendizagens.” (FORNEIRO, 1998, p. 237).

O modo como a professora organiza a sala traduz que tipo de professora ela é e quais propostas ela realiza com o grupo. Se, por exemplo, encontrarmos uma sala de aula com a decoração confeccionada pela professora, iremos observar que ela não permite que seus alunos façam a decoração com suas habilidades, anulando que elas se observem no espaço, não se sentindo pertencentes e protagonistas.

Geralmente, ao adentrar à sala de aula, encontra-se as mobílias distribuídas a partir do gosto da professora. No entanto, privatiza que as crianças repensem no melhor lugar que as mobílias possam estar acomodadas. A partir dessa organização feita pela professora, as crianças também são educadas, “[...] a forma de organização dos espaços pode ser o reflexo da sua concepção metodológica.” (FORNEIRO, 1998, p. 238), fazendo-nos pensar e concluir uma ideia.

Com isso, Forneiro (1998) apresenta a decoração como elemento que também educa e torna-se linguagem, a partir de como é constituída, as cores, a estética e etc, pois provoca sentimentos e desperta pensamentos. Nesta perspectiva, Cunha (2005) assinala que o universo visual constrói significados para o mundo social, utilizando personagens infantis como comércio para instigar as crianças e fazê-las acreditar que, ao consumir algo, estarão mais próximos dos personagens.

As escolas promovem a educação com base nas imagens. Sim, as imagens educam e também transmitem mensagens. Por exemplo, um personagem dita as regras sociais e de convivência; se ele agride alguém, essa ação pode se propagar entre as crianças, pois são elas as suas referências, seja de bravura, encorajamento, etc. As imagens podem ensinar a agressão ou a proteção, instigam as crianças a se alimentarem adequadamente ou não, a tratar o outro com respeito

ou não. Sendo assim, “[...] os cenários da infância devem ser entendidos e analisados como um dispositivo cênico, que cria uma narrativa específica sobre um mundo e sobre uma infância.” (CUNHA, 2005, p. 173).

Ou seja, os espaços escolares são como cenários e neles há uma história envolvida. Ali as crianças transformam-se, titulam o que é feio ou bonito, bom ou mau, a partir dos referenciais que são apresentados. Há um embelezamento da sala que se prepara como cenários infantis para receber as crianças que, inspiradas nos personagens, ditam como deve desenrolar o enredo.

Nesse seguimento, de espaços ou cenários da Educação Infantil, Ceppi e Zini (2013) apontam alguns aspectos fundamentais do espaço que o caracterizam e despertam emoções, tais como: iluminação, cores, odores e sons. A iluminação presente no espaço pode despertar diferentes sentimentos. Se o espaço estiver escuro, pode despertar medo. Outrora, se estiver mais claro, pode vir a despertar alegria. Já a iluminação natural permite a interação com sombras.

As cores geram emoções; “[...] uma reação precisa que é diferente para cada grupo de usuários.” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 68). Sendo assim, é preferível que o espaço contenha diferentes cores, ampliando opções para que as crianças identifiquem-se. O leque de cores deve ser amplo para que haja referencial e representação. Por exemplo, se uma criança preferir a cor azul, pois sua coloração remete à tranquilidade, possivelmente se sentirá coagida ao se deparar com uma sala de aula na cor preto, pois pode remeter à solidão.

Os odores têm sua grande importância, pois podem evocar memórias de um lugar, de alguém ou momento. Sentir o aroma desperta as memórias olfativas, gerando reações. O aroma da chuva pode me remeter à tranquilidade das férias de inverno, trazendo recordações sobre a infância e então resulta em conforto.

Tanto os espaços internos quanto os externos são marcados pela sonoridade, como, por exemplo, o espaço interno pode produzir eco; no entanto, o espaço externo é lembrado por sons da própria natureza. As músicas clássicas, por exemplo, despertam a imaginação, tranquilizam; todavia, sons de bateria em momentos de propostas que requerem concentração podem apresentar o sentido inverso.

Com isso, o espaço precisa de organização que permita e estimule a aprendizagem. Para isso, devem ser consideradas as condições climáticas para

cada tipo de proposta, materiais que enriqueçam o espaço, com salas adequadas, necessitando de amplitude.

A constituição do espaço transmite reações e emoções e cada detalhe do mesmo pode inibir ou propiciar vivências a partir de seus princípios revelados na constituição e organização do mesmo.

Nesse seguimento,

[...] um ambiente interessante é aquele que possui as marcas de seus usuários, isto é, aquele que é constituído com base nas necessidades e desejos das próprias crianças e dos adultos que com elas convivem” (GONÇALVES; FLORES, 2011, p. 48).

Seguindo o ideal de que toda organização espacial e material deve ser pensada a partir das carências existidas.

Quais espaços e materiais estimulam e proporcionam aprendizagem? Esse diálogo continuaremos na próxima sessão.

### 2.3 ESPAÇOS, CRIANÇAS E RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: espaços e materiais

Figura 9 – O Olhar Sobre o Espaço.



Fonte: La Bottega Di Geppetto<sup>6</sup>

<sup>6</sup> A Instituição La Bottega Di Geppetto assegura, conforme os documentos oficiais, os direitos das crianças menores.

A imagem da criança curiosa, que observa o espaço e seus materiais por meio do bastão, revela a curiosidade em saber o que não está próximo. Ela observa na tentativa de resgatar e trazer para mais perto aquilo que deve ser o seu alvo. O alvo pode ser os materiais contidos no espaço. Eles podem estar em uma altura que não possibilite sua interação e exploração, também pode ser o extinto curioso em saber o que está por trás dos muros da sala de aula. Será que por trás deles há vida? Há aprendizagens?

Já compreendemos que o espaço educa e não somente os espaços internos, mas também os externos. Os materiais contidos em cada um desses espaços provocam e manifestam sentidos. Assim como qualquer espaço presente na escola, todos devem ser convidativos, transparecendo cuidado, sendo agradável para quem estará nele.

O *hall* de entrada expõe “[...] mensagem de acolhimento [...]” (HORN, 2017, p. 34) dependendo de como ele está organizado. Por exemplo, oferecer poltronas confortáveis é um veículo que transparece, além de preocupação, conforto para os indivíduos que ali estarão. Além de poltronas, outros móveis que podem compor o espaço são: mesa de apoio, painel com fotos, almofadas de formas alusivas e mural com avisos.

Figura 10 – Hall de Entrada.



Fonte: Hall de entrada da EMEF Pe. José Francisco Bertero<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Hall de entrada da EMEF Pe. José Francisco Bertero: <http://www.bairrosaosimao.com.br/escola-m-e-f-pe-jose-francisco-bertero/>

Os espaços de convivência, assim como sua denominação, têm por objetivo e papel fundamental a interação entre as crianças - com faixas etárias iguais ou diferentes - e entre adulto e crianças, promovendo também interações com objetos e materiais diferentes do que tem nas salas de referência, oferecendo acesso a diferentes materiais.

O espaço de convivência necessita de amplitude para contemplar propostas que envolvam movimentos e, também, precisa da adequação para receber crianças de diferentes faixas etárias. Portanto, as mobílias e objetos precisam estar mais baixos, contemplando a altura das crianças, facilitando o acesso a todos. Exemplos de mobílias para compor esse espaço são: barraca em tecido com diferentes aberturas, caleidoscópio, carrinho de madeira para puxar ou entrar, carro de caixa de papelão, biombo de quatro faces, estrutura emborrachada em formato de círculo com possibilidade de transformações, teatro de fantoches móvel e túnel colorido.

Figura 11 – Espaço de Convivência.



Fonte: UMA Forma (2013).

A sala de multiuso deve conter objetos que as crianças não têm em suas salas de aula, portanto, diferenciando os espaços. E, claro, pensar e repensar na disponibilização de transformação desse espaço. Logo, as crianças passam a interagir com os objetos e materiais que nele se encontram. Todavia, com o tempo,

passa a não ser mais novidade ou, então, a organização dos locais passa a ser modificada conforme as necessidades.

Esse é um espaço que se estende à sala de aula “[...] onde se pode explorar outros tipos de equipamentos, usando-os como outras linguagens, enriquecendo as experiências das crianças [...]” (HORN, 2017, p. 39), ou seja, na sala multiuso encontram-se materiais que também potencializam as aprendizagens a partir dos materiais nela contidos. O papel da sala multiuso é o de valorizar as potencialidades das crianças, permitindo o acesso a materiais diversificados, com experiências em diferentes linguagens, como a leitura, a música e a expressão grafoplástica.

Na promoção das relações que a sala de multiuso garante, estão as trocas e relações entre as crianças e a professora por meio dos materiais que não são encontrados nas salas de referência, que enriquecem outras linguagens – sociais, culturais - assim como as salas de referências, estimulando que haja interação entre as crianças e delas com a professora e enriquecendo essas experiências.

Figura 12 – Sala de Multiuso.



Fonte: La Bottega Di Geppetto<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> La Bottega Di Geppetto defende que as experiências oferecidas pelas crianças são resultados da percepção do professor que prepara e organiza o ambiente para exploração, enriquecendo as vivências.

As salas de referência são salas de origem do grupo. Em cada sala está presente um grupo com faixa etária determinante e os objetos específicos indicados de acordo com as idades. O papel das salas de referências é promover a visualização das crianças no espaço em que se encontram, com propostas que valorizem suas ações e aprendizagens, também com a questão da socialização e relação entre as crianças, oferecendo a oportunidade de executarem as propostas solicitadas em grupos, havendo trocas de aprendizagens e experiências.

Sabe-se que em várias escolas brasileiras de Educação Infantil não são oferecidos espaços diversificados ou amplos, devidos às arquiteturas escolares que resultam de verbas destinadas para as instituições, as quais serviriam para manutenção e melhorias dos espaços escolares. Contraponto, Fortunati (2014, 2016) trata da instituição La Bottega Di Geppetto, localizada na Itália, que investe nas experiências das crianças em espaços internos e externos, apresentando a ideia de educação como um projeto da comunidade, as famílias como parte constitutiva, aposta em materiais, recursos, mobílias, materiais que potencializem os conhecimentos, trazendo uma nova imagem de criança, como ser competente e sociável, construindo a sua identidade e conhecimento.

Figura 13 – Salas de Referência.



Fonte: La Bottega Di Geppetto<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> La Bottega Di Geppetto aponta a importância das relações entre as crianças, da socialização com o grupo a partir das descobertas vivenciadas.

De acordo com as divisões por idades, conforme Horn (2017), a sala de aula com faixa etária de 0 a 2 anos necessita de quatro princípios sendo: “1) proporcionar um ambiente organizado e flexível, 2) proporcionar conforto, segurança e, ao mesmo tempo, desafios, 3) proporcionar a interação com as diferentes linguagens e 4) proporcionar o bem-estar das crianças” (HORN, 2017, p. 41). O primeiro princípio trata a respeito da flexibilidade para modificações, considerando objetos que estejam sempre ao alcance das crianças, observando cuidadosamente se os mesmos podem oferecer riscos. No segundo princípio, além da segurança e da prevenção de riscos dos objetos, os brinquedos e objetos devem aguçar a curiosidade e despertar interesses. O terceiro princípio constitui-se da ideia de que esses objetos ofereçam conhecimentos e, claro, o quarto princípio, que focaliza em compreender que esses aspectos precisam gerar agrado, entusiasmo, satisfação nas crianças.

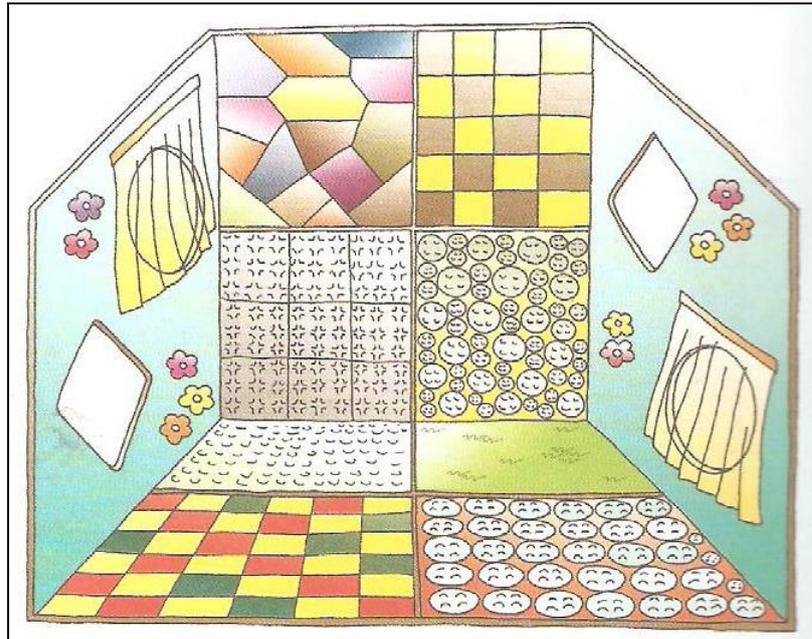
A sala que acomoda crianças de 2 a 4 anos deve conter um ambiente que proporcione descanso, banheiros e espaço para a realização das propostas, promovendo e permitindo flexibilidade, apresentando conforto, pois se trata de salas de referências de crianças que já se locomovem e movimentam mais e necessitam de espaço amplo. Nessa perspectiva, “esses espaços devem representar um equilíbrio entre privacidade e socialização, tranquilidade e movimento, priorizando atividades em grupo e individuais” (HORN, 2017, p. 45), compreendendo que esse espaço é destinado para crianças que já conquistaram um grau a mais da autonomia e que necessitam que o espaço da sala de referência contemple e assegure a ideia de que está sendo pensada para aquelas crianças, daquele grupo, que tenham suas individualidades.

A sala com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses poderá oferecer um espaço com mesas e cadeiras para algumas propostas, área com jogos e para propostas coletivas, como contação de histórias, pois nessa idade as crianças já se interessam por contar e imaginar histórias, dialogando ideias e regras de jogos. Para isso, necessitam de um local que possibilite a criação, a invenção e se relacionar com diferentes grupos.

Horn (2017) apresenta imagens de mobílias de materiais que possam contemplar salas de referências para faixas etárias de 0 a 3 anos de idade e de 3 a 5 anos e 11 meses. Assim, para salas de referência com grupos etários de 0 a 3 anos de idade, são indicadas algumas mobílias e materiais para compor esse

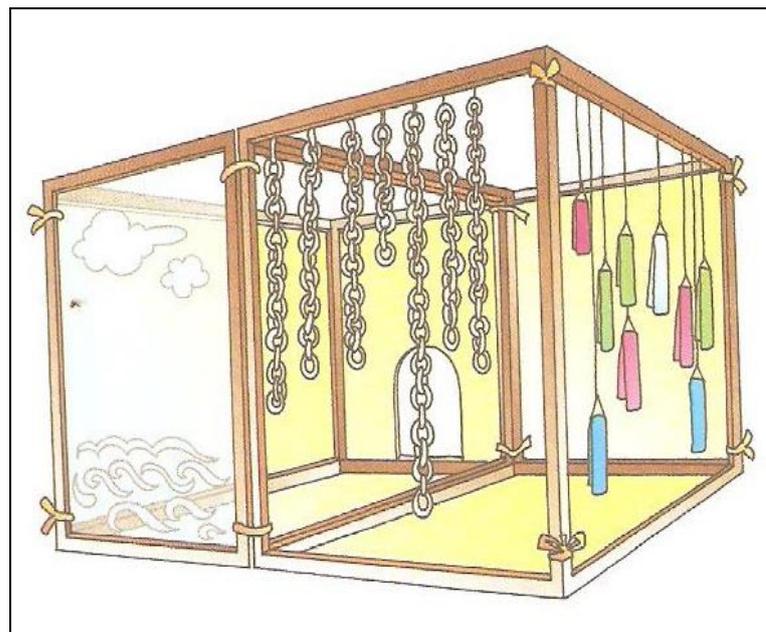
espaço, tais como berços com tecido resistente, de madeira, painel de tecido com bolsos para objetos, caixas revestidas com diferentes materiais como tecidos e papéis, colchões, tapete com diferentes texturas e objetos, labirintos, túnel com objetos suspensos para exploração e almofadas.

Figura 14 – Caixa Face Interna.



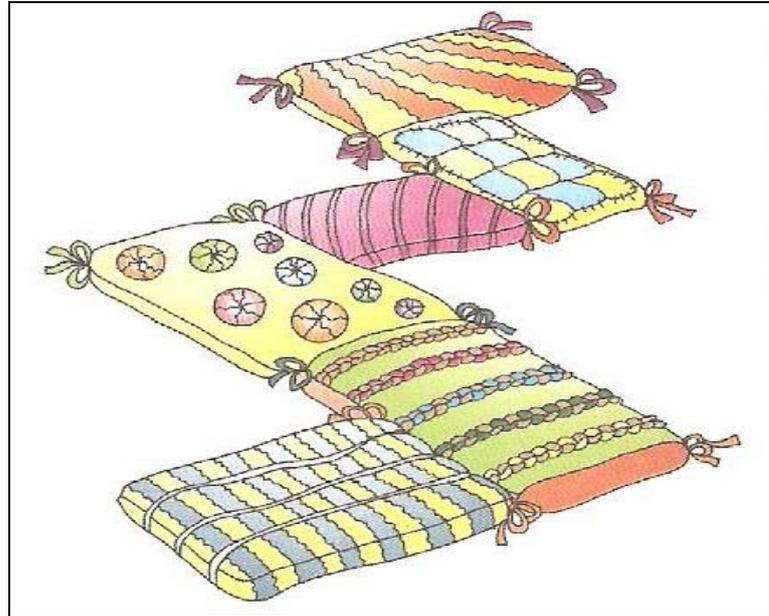
Fonte: Horn (2017, p. 62).

Figura 15 – Labirinto.



Fonte: Horn (2017, p. 65).

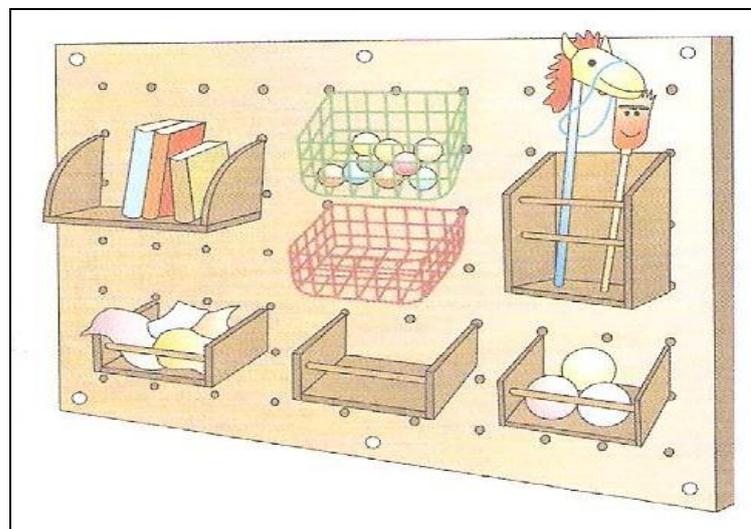
Figura 16 – Almofadas.



Fonte: Horn (2017, p. 66).

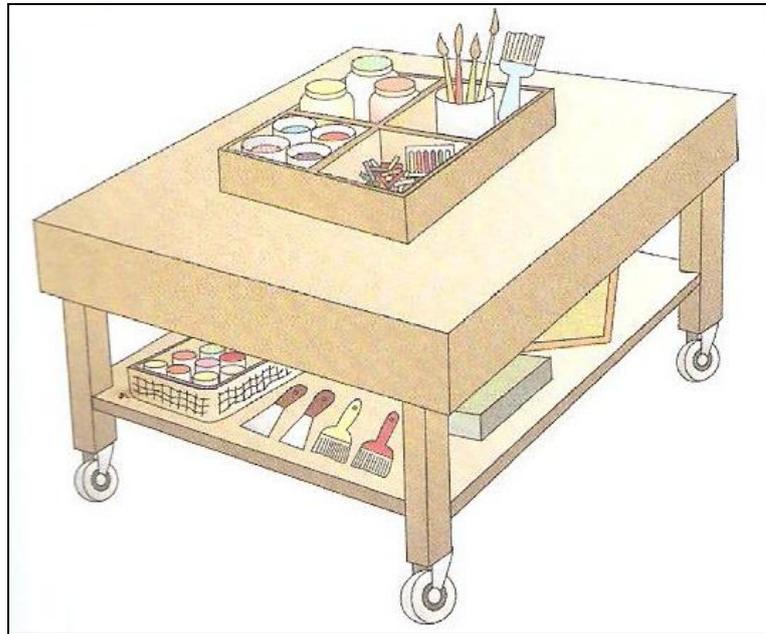
Já para as salas de referência com idades entre 3 a 5 anos e 11 meses, são indicadas mobílias e materiais tais como prateleira multifuncional, estante horizontal para materiais, cavaletes para pintura, painel de sons, módulos baixos, estrutura de casinha com mezanino, mesa de experimentações com tintas e pincéis, mesas que se acoplam, cadeira em formato de rede, estante com rodas para acomodar livros e bancos.

Figura 17 – Prateleira Multifuncional.



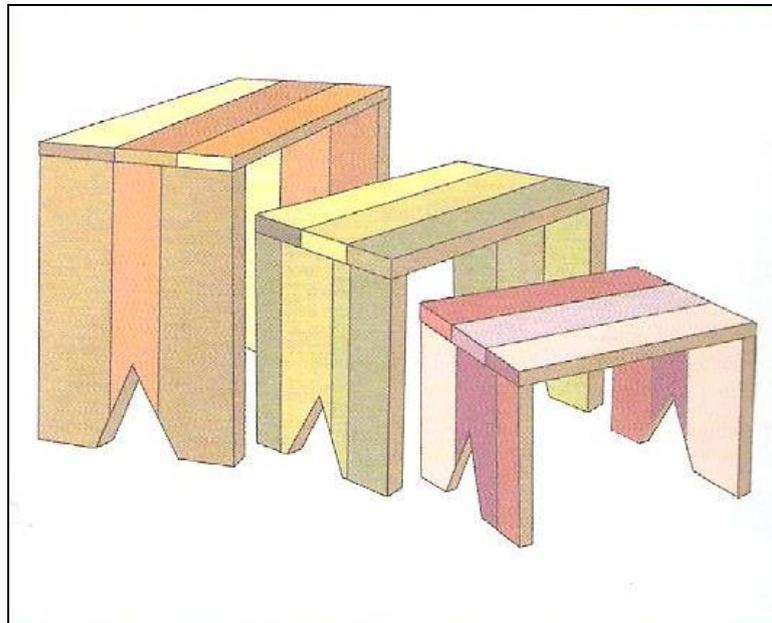
Fonte: Horn (2017, p. 68).

Figura 18 – Mesa de Experimentações.



Fonte: Horn (2017, p. 71).

Figura 19 – Mesas que se Acoclam (Diferentes Tamanhos).



Fonte: Horn (2017, p. 72).

A partir do exposto, na próxima seção, serão apresentados os documentos oficiais que mostram os direitos das crianças e também os deveres das instituições, relacionando com as materialidades e espacialidades da Educação Infantil.

## 2.4 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO: contribuições das DCNEI e da BNCC

Os direitos das crianças e os deveres das instituições são mencionados em documentos oficiais, assegurando a importância de se terem espaços apropriados e preparados para receber cada criança. Além do papel da instituição na garantia desses espaços, os direitos das crianças são assegurados oficialmente.

No artigo 8 do Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL. Conselho, 2009a, p. 20), as propostas das instituições devem assegurar “[...] VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição [...]”, permitindo exploração, movimentação e conhecimento desses espaços. O objetivo é que esses espaços tornem-se promotores de experiências significativas e que as crianças possam usufruir e ter acesso a eles.

Também a resolução CNE/CEB nº 1/99 (BRASIL. Conselho, 1999) trata que as instituições devem observar os interesses das crianças partindo por suas manifestações de curiosidades, “[...] passando a centralidade da atuação do professor a um protagonismo da criança.” (HORN; GOBBATO, 2015, p. 71). São com as crianças que os espaços devem ser pensados; que os objetos, materiais, móveis devem ser repensados e por elas as sugestões de mudanças. Assim, não basta as crianças terem acesso aos espaços, mas se sentirem pertencentes ao mesmo.

A professora precisa repensar certas ações, como as decisões dos locais de objetos e móveis, apresentando flexibilidade e sensibilidade para compreender que ela é a coprotagonista e as crianças as protagonistas, pois toda organização espacial e material necessita ser com as crianças e não para as crianças.

Corroborando, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL. Ministério, 2018) aponta como um dos direitos das crianças explorar diferentes espaços na instituição, sendo os espaços externos e internos, convivendo e participando com o outro, explorando materiais, objetos, sensações e, assim, fazendo novas descobertas, expressando suas ideias e opiniões, reconhecendo a si mesmo na sociedade como de fato um sujeito que apresenta opiniões, vontades, questiona a partir do despertar de suas dúvidas e inquietações.

Ser protagonista envolve não somente saber da sua posição na escola, mas compreender e sentir-se autor de suas descobertas. Quando o direito da criança é assegurado, garantido e vivido nas escolas, oferece chances das crianças descobrirem novidades que agucem a imaginação, que causem dúvidas, expressando sentimentos, ideias, tornando-as ativas em uma sociedade que percebe a criança como sujeito passivo, sem direitos. Elas precisam observar cada canto na escola e perceber as possibilidades que são oferecidas e, também, ter esclarecido que também são sujeitos de direitos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil, conforme o parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL. Conselho, 2009a), os espaços educacionais interferem no desenvolvimento das crianças, significando os objetos a partir de como os mesmos estão distribuídos nos espaços. As crianças precisam sentir-se identificadas no espaço! O espaço e os objetos e mobílias presentes são como mensagens codificadas. Ali pode estar a ideia de opressão e também de autonomia.

Assim, como os espaços devem ser pensados e preparados para as crianças, os seus materiais precisam sentir a mesma dinâmica. De nada adianta fixar murais prontos e sem interferência infantil e apontar que aquele material é delas e para elas. Como nos enxergar em um espaço que não tem a “nossa cara”? Impossível! Esse é o exemplo de uma professora que toma o papel erroneamente de autora e que insiste em apresentar um espaço sem que haja identificação da turma.

Nessa perspectiva, Horn e Gobbato (2015) afirmam que, quanto mais desafiador for o espaço, mais será percebido como uma ação pedagógica. Os materiais e brinquedos apresentam intencionalidade, por isso a organização do espaço deve ser dialogada para que se torne significativo para elas. Exemplificando, se a professora oferecer carros para os meninos e bonecas para as meninas, mesmo que sutilmente, ela implanta a ideia da masculinidade que incentiva os meninos desde cedo a viverem suas aventuras. Já, para as meninas, a ideia de que devem saber cuidar dos bebês para futuramente ser uma boa mãe e dona de casa.

Os espaços externos precisam ser vistos como extensão das salas de referência, dando continuidade e contribuição às aprendizagens dos espaços internos, uma vez que nos espaços externos também aprendemos. Não basta somente ir ao pátio, mas desfrutar dos materiais e possibilidades que ali se

encontram. Ir ao pátio não é somente uma ideia de lazer, mas a oportunidade de novas descobertas.

Conforme o parecer CNE /CEB nº 20/09 (BRASIL. Conselho, 2009a), é preciso que os espaços sejam equipados de acordo com as propostas de cada espaço e também atribuído às necessidades das crianças.

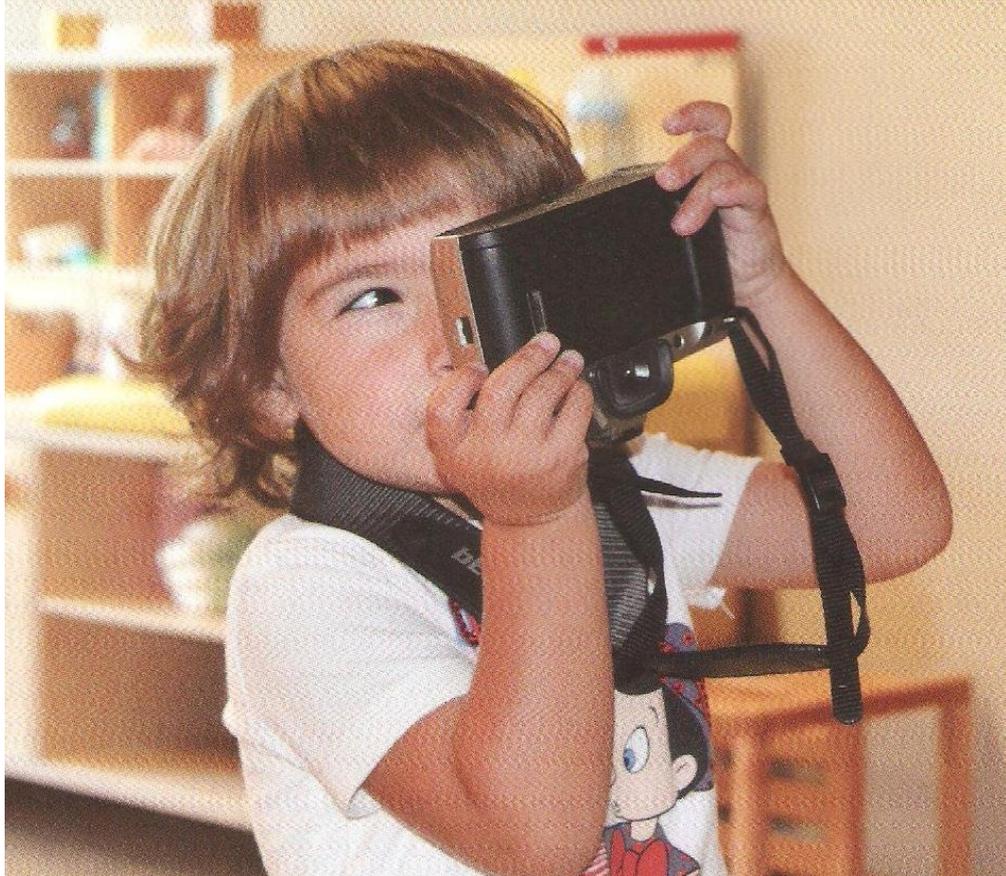
Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais, de manifestações artísticas e com elementos da natureza. (BRASIL. Conselho, 2009, p. 12).

Em relação às crianças, valorizando as diferenças, a igualdade, solidariedade, também se assegura o direito de liberdade e expressão. Assim, cabe à professora compreender que cada criança advém de uma cultura diferente e para isso as propostas precisam contemplar as necessidades delas e espaços que garantam a mobilidade para essas propostas.

Portanto, as instituições devem garantir acessibilidade, segurança, luminosidade, distribuição de objetos e mobílias, explorando os espaços internos e externos, priorizando que nos espaços ocorram experiências educativas. No caso dos bebês, mas também das crianças em diferentes faixas etárias, afirma-se que o espaço deve ser preparado para receber a turma, “[...] precisamos inverter a lógica: em vez de os bebês precisarem se transformar para poder frequentar os espaços, são os espaços que devem ser transformados para que eles possam utilizá-los.” (HORN, GOBBATO, 2015, p. 15), transformando-se como locais de aprendizagem.

### 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Figura 20 – Pensando a Metodologia.



Fonte: La Bottega Di Geppetto<sup>10</sup>

O que podemos observar em uma fotografia? Quais elementos são resgatados? Observar os detalhes da fotografia faz-nos perceber a riqueza de detalhes contidos nela, retrata o momento e, por isso, marca historicamente.

As fotografias registram momentos importantes da vida. Pode ser o registro de um local, as fases da vida, como o nascimento, e também as festividades. Desse modo, Galvani (2016, p. 85) trata a fotografia como um registro incontestável da história, sendo o “[...] registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem - escolhida e refletida – de uma íntima porção de espaço do mundo exterior.” Além de resgatar um momento, pode-se analisá-la, levando-nos a refletir e também a nos posicionarmos mediante ao acontecimento.

---

<sup>10</sup> A instituição La Bottega Di Geppetto busca a exploração das crianças com os objetos e o meio.

Empresto de Egas (2017) a ideia de que a fotografia é uma manifestação artística, é linguagem, oportuniza a investigação, sendo instrumento de pesquisa eficaz. Não basta apenas fotografar, sobretudo é necessário analisar cuidadosamente os detalhes e o que cada aspecto envolvido representa. Assim, os registros fotográficos e o método etnográfico resultam em documentações pedagógicas, indagando possíveis questões com o ensino de aprendizagem.

As fotografias permitem leituras a partir de sua composição. É uma mensagem das intenções de quem está fotografando, sendo a captura do momento testificando que algo aconteceu. Sob o mesmo foco, Cardoso (2016) trata que, seguido de suas fotografias, são realizados debates sobre questões presentes na sociedade. Seus alunos faziam os registros em locais intencionais, selecionados por Cardoso (2016) e, após, analisavam os registros, pesquisando historicamente o que era cada um deles no passado e a mensagem que cada fotografia transmitia – sendo a fotoetnografia.

Para tanto, nesta pesquisa o caminho metodológico escolhido foi uso da fotoetnografia. Mas, afinal, no que consiste esse método? De acordo com Achutti (2003), a fotoetnografia pressupõe a utilização da leitura das fotografias sem o uso de legendas ou texto, sendo uma série de fotos que se relacionam e formam informações visuais.

Para fotografar, Achutti (2003) lembra que é necessário haver planejamento, compreendendo quais aspectos precisam ser registrados, após a observação minuciosa de quem está fotografando. Corroborando, Galvani (2016) trata a importância da fotografia como um marco da realidade. Assim, a “[...] fotografia nada mais é do que escolhas: escolher o que ver e o que não ver [...]” (GALVANI, 2016, p. 83), também ressaltando que fotografar exige preparação, pensar no que se pretende registrar e para que.

Além disso, Achutti (2003) aponta que um dos aspectos que se pode observar que o pesquisador não fez o planejamento adequado é o acúmulo de fotografias, demonstrando que registrou todos os objetos ou espaços; porém, não refletiu o que tais registros querem representar em sua pesquisa. Os cliques devem ser pensados e refletidos de acordo com o objetivo de cada pesquisa.

Prosseguindo a discussão, Achutti (2003, p. 1) pontua que geralmente o uso das fotografias tornou-se um “[...] elemento secundário [...]”, sendo pouco utilizada e não sendo significativa, ou seja, as fotografias nem sempre constituem relação com

os trabalhos realizados. Assim, Achutti (2003) acredita que a linguagem da fotografia deve ser compreendida, vista como elemento de pesquisa.

Desta maneira, Banks (2009) trata de duas boas razões para aderir imagens e fotografias em pesquisas. A primeira delas consiste no marco histórico que elas apresentam. A segunda boa razão é que a percepção das imagens e fotografias gera análises a partir da coleta de dados obtidos. Assim como outras metodologias de pesquisas, as fotografias tornam-se documentos históricos e, sendo em meios escolares, também se tornam documentos pedagógicos, exploratórios. Com isso, utilizar metodologias visuais consiste em “[...] promover exploração, serendipidade e colaboração social em pesquisa social [...]” (BANKS, 2009, p. 153), sendo um documento que comprove os percursos a partir das investigações realizadas.

A importância da fotoetnografia em minha pesquisa consiste em analisar, por meio dos registros, como os espaços são constituídos e o que a mensagem da organização dos mesmos pode transmitir. A partir dessas considerações, na medida em que fui estudando sobre espacialidades e materialidades, pude compreender a importância dos mesmos nos espaços escolares, a relevância das crianças na constituição e organização.

A fim de desdobrar as principais contribuições dos campos de experiência para se pensar o processo de construção do conhecimento, são importantes as discussões de Forneiro (1998) e Silva (2015) sobre a organização, espaços e ambientes, Gobbato e Horn (2015), Horn (2017) a respeito da organização dos espaços e a intencionalidade, assim como o protagonismo das crianças diante dos materiais e organização dos espaços, Azevedo, Rheingantz e Tângari (2011) tratando sobre o pátio como um local de aprendizagem e Ceppi e Zini (2011) pontuando sobre as crianças e as relações com o espaço. Estes autores trazem importantes contribuições para o meu processo de escrita do TCC, pois os mesmos me ajudaram a compreender sobre a importância de ser explorado o espaço externo tal como os espaços internos, a organização dos mesmos e as crianças como protagonistas.

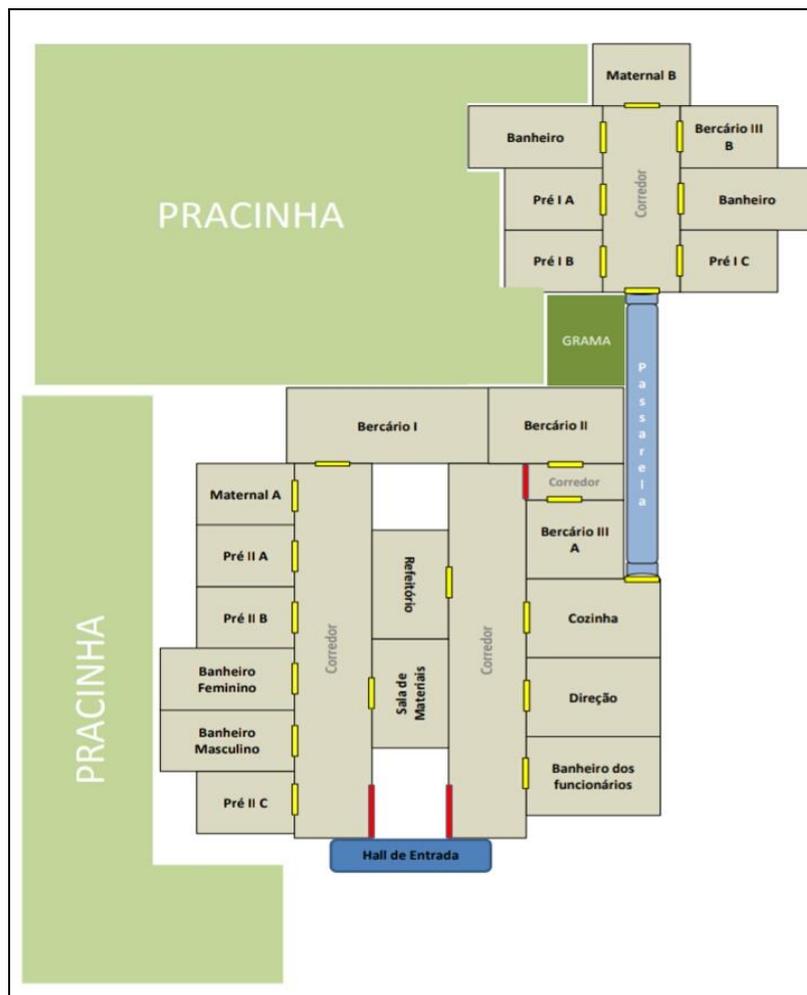
Desse modo, o *corpus* investigativo do presente trabalho foi constituído por um conjunto de fotografias de espaços escolares, evidenciando como são estruturados e organizados. Para as fotografias dos espaços escolares, foram selecionadas três escolas, sendo duas públicas, uma da cidade de Gravataí e a outra de Porto Alegre e, também, uma escola privada de Gravataí. Nas instituições,

foram fotografados seus espaços internos e também externos, bem como sua composição.

Tais escolas foram escolhidas com o intuito de compreender a lógica de organização dos espaços de escolas públicas e privadas de Educação Infantil. Para tanto, Petry (2009) corrobora que a utilização de metodologias visuais na área da educação permite observar a aproximação da vida das crianças e professoras do grupo escolar, quem são os grupos, quem são as professoras e, assim, quais as didáticas realizadas e o que as propostas transparecem ou transmitem a partir de suas práticas.

Na escola pública de Gravataí foram fotografadas, além dos espaços externos, salas de referências do Berçário I, II e III, Pré- Maternal A, B e C, Maternal A e B.

Figura 21 – Planta da Escola Pública de Gravataí.



Fonte: Desenho da Autora (2018).

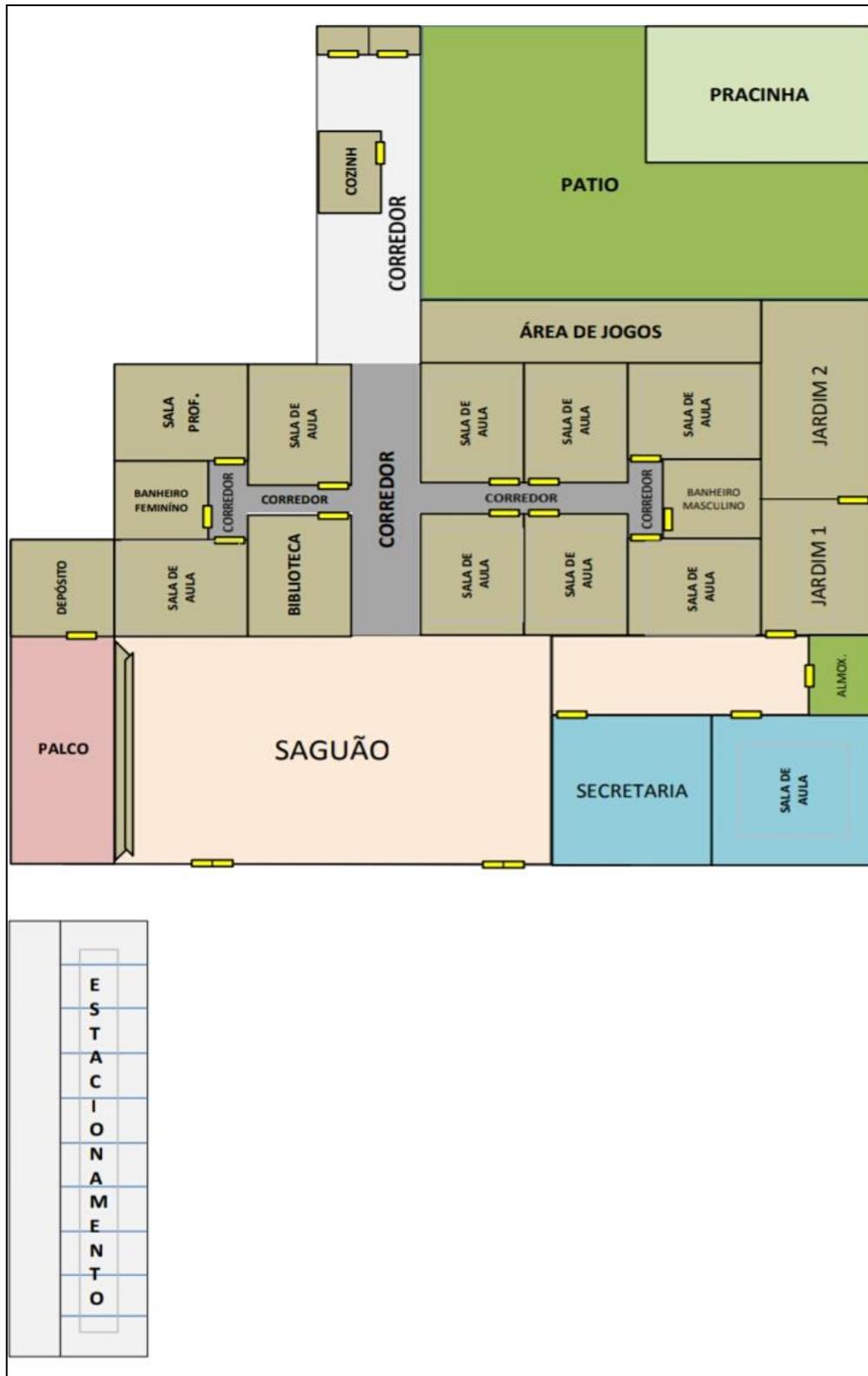
Na escola pública de Porto Alegre, assim como seus espaços externos, também foram realizados registros das salas de referências das turmas de Jardim A e B, tal como a escola privada de Gravataí.

Figura 22 – Planta da Escola Pública de Porto Alegre.



Fonte: Desenho da Autora (2018).

Figura 23 – Planta da Escola Privada de Gravataí.



Fonte: Desenho da Autora (2018).

A fim de fotografar os espaços escolares, é necessário que as normas de condutas éticas estejam presentes. Com isso as escolas receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), objetivando que o uso das fotografias seria apenas para o trabalho de conclusão de curso (TCC), assegurando que a privacidade das escolas seriam mantidas em sigilo. Desse modo, o “[...] princípio é que ao fazer uma fotografia ou um trecho de filme ou gravação, o criador dá à luz algo que não existia antes e, portanto, tem direitos sobre isso.” (BANKS, 2009, p. 115), ou seja, a ética deve prevalecer em toda e qualquer pesquisa, presente não somente no sigilo de instituições e nomes dos envolvidos, mas desde o início da estrutura da pesquisa.

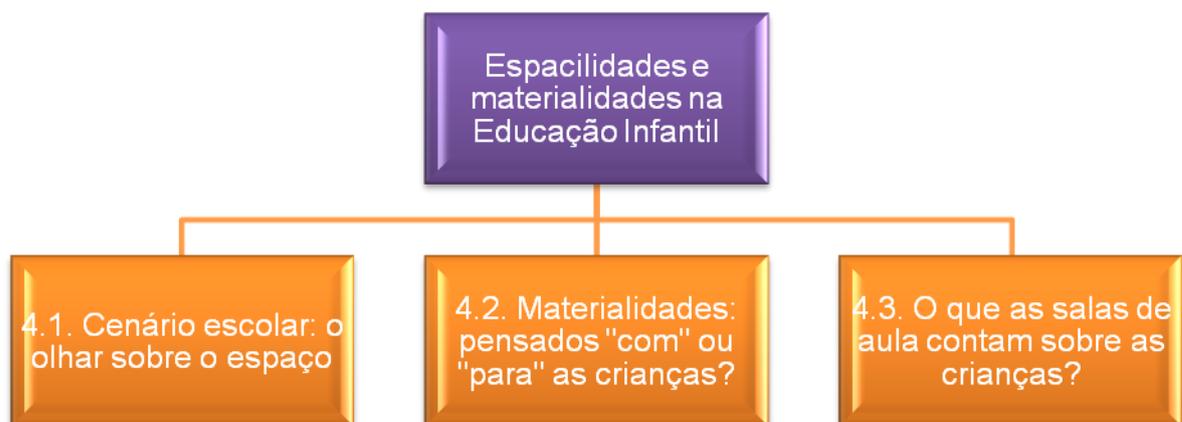
A partir do exposto, serão analisados alguns aspectos fundamentais a pensar sobre a importância dos espaços e materiais contidos nas instituições, como são organizados esses espaços para receber o grupo de crianças na Educação Infantil. Essa análise continua no próximo capítulo, em que apresentarei os registros fotográficos, refletindo com base em três eixos fundamentais.

#### 4 ANÁLISES: Percepções Espaciais E Materiais

O espaço é um segundo educador. Nele, a partir dos materiais, mobílias e disposições, são reveladas mensagens sobre a concepção da professora e da instituição, se o mesmo é pensando “*para*” elas ou “*com*” elas. Nesse sentido, o capítulo será dividido em três seções, em que busco analisar as três instituições fotografadas para esta pesquisa. A primeira é uma escola da rede pública de Gravataí; essa mencionarei como Escola A. A segunda instituição é uma escola da rede privada de Gravataí; mencionada como Escola B e, por fim, uma escola da rede pública de Porto Alegre, sendo a Escola C.

A partir dos registros das instituições, busco analisar os seguintes eixos que serão desenvolvidos nas próximas seções:

Figura 24 – Espacialidades e Materialidades na Educação Infantil.



Fonte: Esquema em três eixos desenvolvido pela Autora (2018).

##### 4.1 CENÁRIO ESCOLAR: o olhar sobre o espaço

Os espaços educativos remetem-nos à ideia de locais em que há a presença das crianças, seja fisicamente ou também transposta na organização, na maneira como foi pensado o espaço. Além disso, é necessário que as crianças enxerguem-se no espaço, que se sintam acolhidas e, para isso, que o cenário seja potente a ponto de ser um instrumento educativo.

Os espaços acolhem as crianças? Retratam as marcas dessas crianças? Há espaços que potencializam a aprendizagem e outros que não? Buscando responder esses questionamentos, analisarei as três instituições. A instituição Escola A atende turmas de Berçário a Maternais. A Escola B atende turmas de Jardim até o nono ano do ensino fundamental; contudo, serão analisados os espaços oferecidos para turmas de Jardim A e B. Por fim, a Escola C atende turmas de Jardim A e B.

Figura 25 – Porta de Entrada da Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Figura 26 – Entrada da Escola B.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Figura 27 – Porta de Entrada da Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Ao observar a porta de entrada das três instituições, vê-se que ambas carregam características próprias, apresentando uma mensagem diferente. Além da mensagem envolvida, cada instituição situa-se em um local diferente, o que permite pensarmos em sua disposição e organização.

A escola A está situada próxima ao centro da cidade; ao seu redor estão dispostas casas. A porta de entrada oferece pouco espaço para a inserção das crianças que, por vezes, organizam-se de modos diferentes para adentrar ao espaço, sendo de mãos dadas com os responsáveis ou colegas, também dificultando a entrada de mochilas e pertences das crianças.

Portanto, é preciso “[...] planejar novamente a organização do espaço, levando em consideração os resultados de nossas observações e análises e introduzindo novas ideias [...]” (FORNEIRO, 1998, p. 268), ou seja, rever como estão organizados os espaços e suas disposições para que as crianças possam ser recepcionadas por um ambiente acolhedor e que os identifique desde os primeiros passos na instituição.

A porta de entrada apresenta concepções de um cenário preparado para as crianças; no entanto, não há marcas das mesmas, pois os trabalhos foram confeccionados para recebê-los, anulando a construção feita por elas. Assim, o

ambiente preparado para as crianças revela o quanto “[...] o universo visual é negociador, criador, instituidor de significados sobre o mundo social [...]” (CUNHA, 2005, p. 166), como se utiliza de personagens para captar a atenção das crianças – sendo esse o objetivo da instituição - tornando uma educação com base nas imagens, pois se sabe que “[...] as imagens ensinam [...]” (CUNHA, 2005, p. 169), servindo como referências.

A Escola B está situada próxima a instituições religiosas e também em meio a árvores. A entrada da Escola B, apesar de apresentar espaço adequado para passagem, a porta é composta de cor escura, obstruindo o olhar daquele que tenta perceber o que há dentro da instituição. Contudo, as cores desempenham um papel importante nos espaços, pois “[...] as crianças têm um amor natural pelas cores e respondem a elas de maneira espontânea.” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 68).

As cores podem tornar o ambiente agradável, gerando reações satisfatórias ou podem distanciar as crianças; portanto, o espaço precisa oferecer diferentes tons em sua organização, despertando interesse e curiosidade para adentrar e em permanecer no espaço. Corroborando, os referidos autores também apontam que as escolhas das cores que compõem os espaços e materiais da Escola B revelam a filosofia pedagógica da instituição, se a mesma reflete ou não na importância de atender às preferências e necessidades.

A Escola C está situada no centro de uma praça e ao redor há casas e apartamentos. A porta de entrada da Escola C oferece um caminho com placas (imagens impressas) de alguns itens importantes para a escola, como “*fazer amigos*”. Assim, a Escola C preocupa-se em acolher as crianças. A porta permite a passagem livre, sem impedimentos, além de servir como convite às crianças a adentrar no espaço, a partir da clareza e luminosidade do mesmo.

Nesse sentido, Ceppi e Zini (2013) destacam a importância da Escola C oferecer diferentes meios de iluminação para os espaços, seja por luzes artificiais, naturais ou pelas não tradicionais – retroprojetores, telas de televisão - utilizando para ser manipulada, reconhecida ou iluminar os espaços, servindo como convite àqueles que estão entrando no espaço.

Figura 28 – Os Primeiros Passos Dentro da Escola.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Os primeiros passos dentro da escola, chamado hall de entrada, permite a análise de como a escola é constituída a partir do cuidado que a mesma tem com esse espaço. A primeira fotografia (posicionada à esquerda) refere-se à Escola A. O espaço é pequeno, não permitindo a circulação de uma quantidade expressiva de pessoas. Observa-se que são oferecidas cadeiras para que os responsáveis ou crianças aguardem o sinal ou para serem atendidos. Também tem um mural de recados, com decoração feita por adultos, não permitindo, mais uma vez, a autoria das crianças, que são as protagonistas.

Além disso, há um relógio em cima da porta, localizado no centro, representando a administração do horário, seja para egresso das crianças seja no aguardo de uma reunião com a diretora ou outro profissional. Os materiais que compõem o hall de entrada, assim como os outros espaços, tratam dos objetivos da instituição. Logo, “[...] ele passará uma mensagem de acolhimento se estiver marcado com elementos que lembrem o cotidiano [...]” (HORN, 2017, p. 34), atraindo os olhares com sua estética e organização; ao contrário, torna-se um espaço que não contempla suas funções, sendo que deveria ser de acolhida, comunicação e informação.

A Escola B (posicionada no meio) oferece amplo espaço para a circulação de alunos, professores, funcionários e responsáveis; contudo, não disponibiliza acolhimento. As cadeiras são empilhadas e o espaço não dispõe de outras mobílias em sua constituição nesse primeiro acesso dentro da escola. É um local arejado e luminoso, permitindo a entrada da luz solar a partir das janelas e porta de acesso.

Assim como as cores, a iluminação é um dos eixos importantes para os cenários escolares. A “[...] iluminação é um dos grandes componentes da nossa percepção estética relacionados à emoção.” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 54). A iluminação pode gerar alegria ou inquietação. A iluminação natural pode ser manipulada quando utilizada a partir de sombras e também nos informa da meteorologia. A Escola B apresenta cuidado, oferecendo rampas com acessibilidade para alunos cadeirantes, adesivos antiderrapantes nos pisos e banheiros com acessibilidade.

A Escola C (posicionada à direita) oferece amplitude em seu espaço, permitindo acesso das pessoas que estão adentrando ao local. O ambiente é composto com diferentes cores, agradando a todos em suas preferências. Oferece um local iluminado e arejado, com janelas, portas e luzes artificiais.

A instituição é organizada por cantos, a partir de temáticas, permitindo que desde os primeiros passos dentro da instituição seja um espaço que garanta acolhimento e desperte curiosidade e interesse das crianças. Assim como na Escola B, oferece acessibilidade para cadeirantes, dispondo de rampas e banheiros com acessibilidade.

Desta maneira, Forneiro (1998) pontua que um dos eixos fundamentais da organização do espaço é a segurança, para que o local não ofereça riscos. Seguindo, também aborda a criação de espaços diferentes para contemplar as necessidades das crianças. Assim, tanto a Escola B, quanto a Escola C, preocupam-se em obter materiais que atendem às necessidades dos indivíduos, sejam barras de apoio nos banheiros sejam adesivos antiderrapantes. São atitudes da escola que revelam o quão preocupadas estão em atender às crianças.

O hall de entrada é o primeiro espaço que as famílias e crianças circulam após passarem pelo portão da mesma. Portanto, é uma das primeiras mensagens da escola. Pode ser um espaço com riqueza em detalhes, permitindo acolhimento e instigando a vontade de estar no local; ao contrário, ocasiona distanciamento. Com isso, “[...] o espaço oferece um retrato vivo das concepções de educação infantil de seus educadores [...]” (HORN, 2017, p. 34), ou seja, evidencia o que a instituição titula como educação infantil e também quem são os profissionais, se investem na organização que torna o espaço acolhedor e um cenário estimulante.

Figura 29 – Refeitório.



Fonte: Registros da Autora (2018).

O refeitório da Escola A (posicionado à esquerda) oferece um espaço com distribuição vertical das mesas e bancos, com decoração feita por adultos. Logo no início do espaço há uma televisão no centro, servindo como objeto que capta os olhares das crianças. A televisão, nesse e em outros contextos, tem como objetivo silenciar a voz dos indivíduos, prendendo a atenção fazendo com que as crianças não conversem e não se manifestem no ambiente. Percebe-se que estão dispostos bancos; contudo, não oferece conforto às crianças.

Geralmente nas salas de referência são distribuídas cadeiras. No caso de crianças menores, por exemplo, que estão iniciando o processo de acomodação em cadeiras, ao chegar no refeitório e ter que sentar em bancos, podem cair e, assim, não garantindo conforto e segurança.

Ressalto que a segurança é um dos itens mais importante ao pensar em um espaço, “[...] tanto o mobiliário como os materiais com que cada área está equipada devem garantir total segurança ausência de riscos para as crianças até onde nós possamos prever.” (FORNEIRO, 1998, p. 258). O material deve estar ser estável, confortável e seguro, lembrando que o olhar da professora sobre esses quesitos demonstra preocupação e respeito com seus alunos.

A distribuição das cadeiras e mesas no refeitório da Escola B é organizada também em um mesmo sentido, não valorizando as preferências e escolhas de cada um. O refeitório está localizado entre o pátio e a horta da escola. Assim, o refeitório fica no centro, sendo separado por meio de portas de vidro. As portas de vidro permitem o contato visual com os dois ambientes: pátio e horta. Além disso, o som

que a natureza dispõe torna o espaço acolhedor; portanto, “[...] as crianças devem ter a possibilidade de estar em contato com agentes acústicos no exterior dos prédios, especialmente os naturais e sazonais [...]” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 105), oferecendo às crianças novas vivências com elementos naturais, explorando além dos sons artificiais produzido por humanos.

No refeitório da escola C (posicionado à direita), contrapondo o da escola A, oferece marcas das crianças a partir dos desenhos ilustrados por elas de espaços nas escolas que elas têm preferência, tornando um ambiente acolhedor e que visa a identificação e pertencimento no ambiente. Dentro do sistema de comunicação, é importante que as crianças percebam suas construções expostas como modos de serem percebidas como sujeitos. Nesse sentido, “[...] as paredes devem permitir aparatos de diferentes tipos, para que o ambiente reflita e comunique a vida da escola e as atividades realizadas pelas crianças [...]” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 51), visando autoria, reconhecimento e reflexão no espaço. As mesas e cadeiras são distribuídas nos sentidos verticais e horizontais, valorizando as preferências e autonomia de cada um.

As Escolas A e B (posicionado no meio) oferecem corredores, concentrando turmas com faixas etárias próximas. Na escola A há corredores das salas de referências e outro somente com a secretaria e o refeitório, demarcando algum tipo de organização da escola. Já na escola B as salas do Jardim A e B são separadas das demais salas do ensino fundamental e mais próximas da sala de vídeo, o que cabe refletir a conexão existente entre Educação Infantil, jogos e televisão e as salas de referência do Ensino Fundamental mais próximas da biblioteca, mural dos trabalhos feitos pelas turmas, demarcando a ideia de produção das crianças sob orientação e supervisão das professoras.

Figura 30 – Corredores da Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Figura 31 – Corredores da Escola B.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Contudo, a Escola C traz a ideia da organização por cantos temáticos, ou seja, não há corredores; sua disposição é circular. Logo, quando adentramos na escola, ao passar pela porta de entrada, observamos no hall de entrada os cantos, oportunizando a acessibilidade a todos, a visão ampla do espaço. Conforme Forneiro (1998), esse tipo de sala de aula é organizada por territórios pessoais ou por funções. Em um lado é um espaço com cadeiras e mesas; no outro, encontram-

se cantos com áreas de atividades, geralmente com jogo simbólico, área de leitura, do descanso, organizado com almofadas, canto para atividades artísticas, em que as crianças possam manipular e explorar tintas e materiais diversos.

Algumas diferenças dessa organização de sala de referência para outras encontram-se no modo como as crianças acessam os espaços, se é controlado pela professora, se há participação da mesma, se as crianças são separadas por algum critério, como o sexo, que é a opção mais decorrente. No entanto, os cantos temáticos contemplam as preferências de cada um, as explorações em diferentes espaços dentro de uma mesma sala de referência, vivenciando novas experiências e descobertas.

Considero também que ambas escolas não são organizadas por andares; assim, são planas e verticais, não evidenciando hierarquia em suas disposições.

Figura 32 – Disposição da Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018).

As salas de referências da Escola A apresentam espaços adequados, com luzes artificiais e naturais, além de oferecerem cadeiras e mesas próprias para cada faixa etária. Nas salas das crianças menores há presença de tatame em metade da

sala, oferecendo conforto e segurança. Nessa perspectiva, Forneiro (1998) apresenta eixos fundamentais para pensar as salas de referências.

O primeiro eixos são os elementos estruturais, como a importância da dimensão da sala, que pode limitar as possibilidades de cantos ou espaços dentro da sala, a posição das janelas que oferece luz natural, utilizada para diferentes propostas e também o tipo de piso que a instituição oferece, determinando o local da realização das atividades sugeridas pela professora. O segundo elemento diz respeito às mobílias, que devem oferecer leveza, possibilitando dinamismo e possíveis mudanças sugeridas pelas crianças, também sendo acessíveis às mesmas, estimulando a autonomia.

O terceiro elemento são os materiais, devendo ser pensados para aguçar a curiosidade e estimular, organizados para serem facilmente tocados e manipulados, e, também, não devem oferecer riscos. Antes mesmo da organização dos materiais, é importante “[...] adaptar os espaços e os materiais de forma tal que sejam acessíveis para elas [...]” (FORNEIRO, 1998, p. 252), que sejam adequados de acordo com as idades e necessidades das crianças, percebidas pelos olhares atentos da professora para o grupo de crianças.

Figura 33 – Salas de Referência da Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

No entanto, a sala de referência da Escola B é dividida em duas salas. O primeiro lado é composto por jogos e brinquedos e o outro com mesas e cadeiras, ambas com espaço que permite atividades que envolvem movimento. Há mais presença de luzes artificiais, sendo pouco arejadas e ventiladas. As paredes apresentam cor clara, as mobílias e objetos colorem o espaço.

Assim, Forneiro (1998) aponta a importância de ter variedades de cores nas salas de referências; porém, deve-se manter a harmonia das cores, agradando as crianças com suas preferências e também tornando o espaço agradável e estimulante. Assim, é preciso que a instituição “[...] eduque a sensibilidade estética [...]” (FORNEIRO, 1998, p. 260), repensando nas cores que compõem os espaços. Ademais, utilizar da criatividade das crianças para compor os espaços oportuniza a identificação das mesmas no ambiente, havendo reconhecimento e sentimento de pertencimento no espaço em que se encontram.

Figura 34 – Salas de Referência da Escola B.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Assim como na instituição Escola B, a Escola C oferece amplitude em seu espaço, com mobílias e objetos de acordo com a altura das crianças, permitindo autonomia na manipulação dos mesmos. Nessa perspectiva, Forneiro (1998, p. 258) destaca as possibilidades de transformações a partir das necessidades da turma, sendo “[...] flexível o suficiente para permitir uma rápida e fácil transformação do espaço, qual responda às necessidades imprevisíveis que possam surgir [...]”, permitindo a autonomia por meio da resiliência da professora no acesso a objetos e mobílias. Os espaços apresentam luzes naturais e artificiais, são arejadas e ventiladas, além de apresentarem variedade de cores em seus materiais e mobílias.

Figura 35 – Salas de Referência da Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Além dos espaços internos, as escolas apresentam espaços externos, geralmente conhecidos como ocupadores de tempo. São esses espaços reconhecidos por oferecer diversão; porém, não são considerados espaços importantes para potencializar e qualificar a aprendizagem. Poucas vezes são analisadas como espaços de aprendizagens, pois essas acontecem somente nas salas de referência, do ponto de vista de algumas professoras, que tendem a transformar o pátio como parque de diversão e não como espaço para descobrir e vivenciar experiências.

A escola B oferece o pátio localizado nos fundos da instituição. Esse é o local onde as crianças são direcionadas nos intervalos. O pátio é disposto por brinquedos de plástico, não indicados para os anos finais do Ensino Fundamental. Há apenas dois bancos para os alunos acomodarem-se, caso não queiram brincar nos brinquedos oferecidos. Além disso, as pedras distribuídas no pátio apresentam sentido de dureza para o espaço, não garantindo conforto se alguma criança cair dos balanços ou escorredor, por exemplo, e, por consequência, não preza por segurança.

Nos fundos do pátio há árvores e gramas; porém, esse espaço é somente utilizado em encontros com as famílias, organizados pela escola. A quadra de esportes, localizada na frente da escola, é apenas utilizada em aulas de educação física, não sendo explorada em outros momentos. Dessa forma, “alguns educadores ainda restringem o uso do pátio escolar apenas às atividades de recreação e de prática esportiva – desvalorizando seu papel como elemento complementar e

renovador das atividades pedagógicas convencionais” (AZEVEDO; RHEINGANTZ; TÂNGARI, 2011, p. 15), não utilizando e explorando o pátio como espaço onde ocorrem aprendizagens significativas, apenas rotulando como espaço de brincadeiras, distração, ocupando o tempo.

Figura 36 – Espaços Externos da Escola B.



Fonte: Registros da Autora (2018).

O espaço torna-se mais acolhedor na Escola B, em que é coberto por gramas em um dos lados do pátio e há amplitude no espaço, oportunizando a exploração total, de fato vivenciando o espaço. No outro lado do pátio são utilizadas pedras; porém, nesse espaço não há circulação de crianças. A Escola B oferece uma pracinha na frente da escola, coberta por gramas e areia, também oferecendo mais segurança às crianças. Além disso, o contato com a natureza é um aliado às aprendizagens “[...] além de contribuir em útil elemento do espaço, tanto para fins recreativos quanto pedagógicos, a presença do verde e o constante com a natureza são essenciais para a educação ambiental.” (GONÇALVES; FLORES, 2011, p. 31), servindo como espaço em que as crianças possam aprender, criar, inovar, explorar;

afinal, o pátio e os espaços externos oferecem meios educativos, assim como os espaços internos.

Contudo, percebemos que há certo descaso com o pátio, resultando em que as crianças distanciem-se do contato com a natureza, pois ocasiona sujeira e isso, para muitas professoras, resulta em problema, não sendo visto como possibilitador. Assim, espaços externos:

[...] ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimentos de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais), um espaço onde haja acolhimento e interação entre as crianças. (TIRIBA, 2018, p. 17).

Nesse sentido, Tiriba (2018) destaca algumas consequências do distanciamento entre crianças e a natureza, como: nervosismo, agitação, obesidade e dificuldade de aprendizagem.

Figura 37 – Espaços Externos da Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

A Escola A, além de oferecer um espaço com gramas, brinquedos feitos com madeira, como escorregador, gangorra e balanços, é localizada no centro de uma praça e, assim, são dispostas árvores e também um ateliê de artes para as crianças. Além de grama, a Escola A oferece areia em seu espaço externo, permitindo a manipulação da grama e de outros elementos da natureza.

Desta maneira, vê-se claramente que há espaços que são construídos com o objetivo de contemplar as crianças. Um “[...] ambiente interessante é aquele que possui as marcas de seus usuários, isto é, aquele que é construído com base nas necessidades e desejos das próprias crianças e dos adultos que com elas convivem [...]” (GONÇALVES; FLORES, 2011, p. 50), ou seja, a escola deve pensar em espaços, externos e internos que colaborem no processo de desenvolvimento.

Também é preciso que as professoras repensem “[...] as práticas, a organização, as rotinas e o tempo escolar, reconhecendo o valor do brincar e do aprender com a – e na – natureza um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida [...]” (TIRIBA, 2018, p. 19), ou seja, repensar e qualificar as práticas com a compreensão que o desenvolvimento e descobertas também ocorrem em áreas externas e as mesmas precisam estar preparadas e organizadas para atendê-las.

Figura 38 – Espaços externos da Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018).

A Escola B e a Escola C também cultivam horta; porém, os sujeitos que manipulam a horta da escola B são somente as turmas de ensino fundamental. Por conseguinte, a escola C sugere que as crianças usufruam da horta e participem do processo de plantio e colheita, envolvendo-se em todas as etapas.

Nas salas de referências são encontrados materiais distribuídos e organizados. Alguns permitem acesso às crianças, tornando ou não espaços acolhedores e com marcas dos grupos e das crianças. Contudo, “[...] a arquitetura dos espaços escolares reflete muito a concepção de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade que embasa o projeto político-pedagógico de cada instituição.” (TIRIBA, 2018, p. 27).

Os espaços retratam os ideais, o espelho de cada instituição, demonstrando seus interesses e preferências. Nem todas as instituições preocupam-se em oferecer espaços externos e internos que contemplem os grupos de crianças. Geralmente os pátios são “passa-tempo”, espaço à parte da escola, onde não há descobertas.

Os espaços devem ser estimulantes. Os “[...] cenários da infância devem ser entendidos e analisados como um dispositivo cênico, que cria uma narrativa específica sobre um mundo e sobre uma infância [...]” (CUNHA, 2005, p. 173), que saiba envolver em seu enredo a cultura e as necessidades do grupo de crianças, construindo, dessa maneira, um cenário potente e estimulante, que transmita mensagens acolhedoras da instituição e que seja organizado e pensado juntamente com as crianças.

O espaço torna-se acolhedor e estimulador quando ele é pensado com as crianças. Para isso, deve haver preocupação em suas disposições e também como são organizados. Assim, na próxima seção, serão analisadas as materialidades presentes.

#### 4.2 MATERIALIDADES: pensados “para” ou “com” as crianças?

As mobílias e materiais dispostos em uma sala revelam a importância que as crianças têm no espaço, ou seja, suas disposições revelam se o espaço foi planejado e pensado “*para* as crianças” ou “*com* as crianças. Agora com o cenário pronto e seus materiais compondo o local, analisarei como os espaços das

instituições são planejados e pensados e quais as suas intenções a partir das escolhas.

Nas prateleiras da Escola A percebe-se a preocupação em contemplar igualmente meninas e meninos, oferecendo bonecas e carros; geralmente o número de bonecas ultrapassa o número de carros. Assim, nota-se que há muita evidente a distinção sobre o que são brinquedos ideais para os meninos e as meninas, havendo, assim, sexismo.

Ressalto que não as observei brincando e interagindo umas com as outras; contudo, a organização material nos diz que a professora oferece brinquedos distinguindo o que é correto de acordo com os seus ideais, seguindo escolhas a mesma que os separa. É preciso, portanto, assim como aborda Silva (2015), que haja a desconstrução das dicotomias do feminino e masculino, pois a própria materialidade influencia nas relações sociais.

Figura 39 – Prateleiras com Brinquedos da Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Vê-se que as bonecas não são posicionadas junto com os carrinhos; há evidentes separações. Por vezes, bonecas de um lado e carrinho do outro, ou então,

bonecas em cima e carros embaixo, ou vice-versa. Sob o mesmo foco, Silva (2015) trata que as brincadeiras geram significados por meio dos brinquedos oferecidos, das interações. Separá-los nas brincadeiras ou separar os brinquedos demonstra separação das crianças por sexo, havendo segmentação no espaço ocupado.

Os brinquedos são apresentados para as crianças em estantes e nos cantos das salas; alguns ao alcance das crianças, outros, por serem considerados mais importantes pela instituição, são organizados mais acima ou em uma estante que não permite o contato e manipulação. Para isso é preciso “[...] rever as nossas intenções educacionais, com a finalidade de redefini-las ou modificá-las ou para confirmar a sua importância [...]” (FORNEIRO, 1998, p. 268), cabendo à professora a flexibilidade de modificar e transformar o espaço conforme as necessidades do grupo de crianças. Deixar os objetos em altura elevada não permite a estimulação da autonomia e não responde às necessidades imprevisíveis das crianças.

Em todas as salas de referência da Escola A, desde o berçário até maternal, são dispostas caixas em cima de armários ou estantes, não permitindo o acesso e manipulação das crianças. Esses brinquedos são uma espécie de “brinquedos valiosos”, os quais se as crianças brincarem pode estragar. Visualmente, os brinquedos que ficam em cima são, geralmente, brinquedos que as crianças não podem manipular, podendo oferecer riscos ou então apresentando valor estimado para a instituição.

Prosseguindo a discussão, Forneiro (1998) trata da importância da organização do espaço, sendo que os materiais devem estimular a autonomia e a sua utilização.

Figura 40 – Brinquedos com Dificil Acessibilidade da Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Em todas as salas de referência evidencia-se preocupação quanto ao tamanho ideal das cadeiras e mesas, estando na altura que contemple as crianças. Também em todas as salas estão presentes aparelhos de televisão, até mesmo no refeitório, servindo como meio para as crianças acalmarem-se e também distraí-las. Em outras palavras, os aparelhos de televisão substituem a presença das professoras, pois, enquanto as crianças estão concentradas, as profissionais podem se dedicar às outras tarefas ou às crianças que exigem mais de seus trabalhos.

Figura 41 – Aparelhos de Televisão Presentes na Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Na Escola A os materiais são posicionados em alturas que permitem o acesso e contato das crianças. A sala é dividida em dois espaços. No primeiro deles, são dispostos brinquedos, jogos e um tatame, oferecendo conforto e cuidado. Não há muitos brinquedos, mas em sua maioria apresentam mais brinquedos dedicados às meninas. Também tem um baú com fantasias diversas, sem a separação entre meninos e meninas. Ambos os materiais e objetos estão posicionados em altura que permite a manipulação e interação das crianças.

No segundo espaço são oferecidas cadeiras e mesas com tamanhos e alturas ideais para a faixa etária. A estante de livros permite o contato com área literária; porém, cabe ressaltar que a Escola A dispõe de biblioteca, mas seu uso é apenas para as crianças do Ensino Fundamental. Forneiro (1998) trata a organização de uma semana dividida em duas nomeando-as como oficinas integrais, em que uma é organizada com mesas e cadeiras e outra sem.

Figura 42 – Prateleiras com Brinquedos da Escola B.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Figura 43 – Biblioteca da Escola e a Estante com Livros na Sala do Jardim da Escola B.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Além das duas salas de referência em que são organizadas as turmas do Jardim A e B, as turmas podem usufruir da sala de vídeos com aparelho de televisão e DVD, tatame, almofadas e colchonetes. Essa sala evidencia o oposto oferecido na escola A. A primeira distribui aparelhos de televisão nas próprias salas de referências; entretanto, na Escola B há um espaço que é organizado a para finalidade de assistirem a vídeos.

Figura 44 – Sala de Vídeo da Escola B.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Na Escola C, com sua organização por cantos, os materiais são distribuídos de acordo com temáticas, por exemplo, há o canto com as fantasias e as mesmas não separadas por sexo. Esse modelo de organização, conforme Forneiro (1998), é organizado por territórios pessoais e funções, devendo apresentar amplitude no espaço. Além disso, os cantos temáticos permitem a exploração em diferentes áreas dentro do mesmo espaço, favorecendo as preferências, mas também oportunizando que haja contato em diferentes objetos e materiais dispostos nos cantos. Forneiro (1998) aponta que geralmente interligado ao lúdico, matemático, linguagem, ao descanso e à arte.

Os objetos são posicionados para que as crianças manipulem-nos. Além disso, em um dos cantos dispostos na sala de referência há uma televisão com sofás e objetos para acomodarem-se, seguindo a proposta de cantos temáticos. Os brinquedos são organizados sem distinção por sexo, além de não utilizar cores que os separam, tal como as fantasias oferecidas no hall de entrada. Assim, há cantos nas salas de referência e também no hall de entrada, o canto com as fantasias e acessórios, canto da leitura, canto da informática, canto de exploração de materiais recicláveis e pintura.

Figura 45 – Cantos Temáticos e Materiais Disponíveis nas Salas da Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Figura 46 – Cantos Temáticos na Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018).

É essencial que a professora esteja atenta quanto à disposição e organização dos materiais e mobílias, percebendo se contempla a turma e as crianças.

É fundamental que o (a) professor (a) exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar. (FORNEIRO, 1998, p. 261).

Observando o funcionamento dos objetos, se estão sendo utilizados, se as mobílias permitem acesso.

Após analisar os cenários e os materiais contidos, basta saber se há marcas do protagonismo infantil presentes nos espaços das intuições. Diante disso, será analisada tal concepção na próxima seção.

### 4.3 O QUE AS SALAS DE AULA CONTAM SOBRE AS CRIANÇAS?

Pensar sobre o protagonismo das crianças, além da contribuição na organização do espaço, também está interligada às marcas existentes nos espaços, que fazem com que os indivíduos sintam-se pertencentes ao espaço. Após analisar os espaços e materiais presentes nas instituições, como são distribuídos e organizados, resta saber se as crianças são refletidas, ou seja, se identificam-se.

Na Escola A, desde a sua entrada, os corredores e o refeitório apresentam na sua decoração manipulações adultas, sem as propostas das crianças. São decorações confeccionadas com o material E.V.A. As portas das salas de referência indicam uma temática da sala, a qual o espaço interno é decorado com o mesmo tema.

Figura 47 – Decoração das Salas de Referência da Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Sol com rosto, as figuras de crianças de mãos dadas, mural do tempo, ajudante do dia, dos combinados, as palavras mágicas, personagens e pronto, o cenário está montado, mas onde estão as protagonistas para compor esse espaço?

Figura 48 – Murais das Salas de Referência da Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Em algumas salas de referência são expostos trabalhos; porém, percebe-se que houve monitoramento e supervisão da professora. Além de ser um trabalho já delimitado, necessitando somente do colorido dos lápis de cor ou giz de cera. Não há exploração, somente caminhos já traçados por mãos adultas, impondo onde deve ser colorido. Nesse ponto de vista, Cunha (2005) trata que as paredes transmitem mensagens a partir de sua composição.

As crianças aprendem com os elementos visuais que compõem o espaço, transparecendo não somente a metodologia pedagógica da professora, mas também da instituição. A referida autora também apresenta dois questionamentos, sendo como “[...] habitar um espaço e não deixar marcas? Onde estão as marcas identitárias daquelas educadoras e crianças? [...]” (CUNHA, 2005, p. 176); contudo, a reverência das imagens apresentadas pela Escola A ofuscam a criação e criatividade das crianças, anulando suas marcas.

Não há identificação onde não somos reconhecidos, refletidos, pensados como seres ativos e importantes individual e socialmente. Portanto, é preferível, para

as escolas, adotarem meios visuais atrativos para embelezar o espaço para os olhares adultocêntricos.

Figura 49 – Trabalhos dos Alunos da Escola A.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Já na Escola B encontra-se também o mural de combinados, dos aniversariantes, o alfabeto com altura que privilegie o acesso das crianças. As turmas de Jardim A e B tem uma mesma sala; porém, é dividida em duas. Uma parte é composta por mesas e cadeiras, demonstrando maior formalidade; a outra parte é composta por brinquedos e jogos.

Apesar de haver algumas propostas desenvolvidas pelas crianças, não havia marcas de pertencimento na sala, sendo toda decoração e organização pensada “*para*” as crianças. Contudo, pensa-se na importância que “[...] um ambiente rico de estímulos e oportunidades organizados constitui um pressuposto contextual adequado para que as crianças não se sintam perdidas em um lugar enorme e desprovido de referências [...]” (FORTUNATI, FUMAGALLI, 2014, p. 48), outrora que se reconheçam em cada parte dos espaços e se organizem de maneira autônoma. O espaço pensado “*com*” as crianças permite as marcas identitárias; ao contrário, são as marcas ideológicas da Escola B.

Figura 50 – Murais das Salas da Escola B.



Fonte: Registros da Autora (2018).

A porta com acessibilidade para a área com mesas e cadeiras, organização própria para a realização de trabalhos em salas de referências, apresenta decoração, assim como na Escola A, realizada por mãos adultas. Ao adentrar na sala, também foram encontrados trabalhos feitos pelas crianças, trabalhos que provavelmente irão compor portfólios ou pastas com registros de trabalhos.

Figura 51 – Trabalhos dos Alunos da Escola B.



Fonte: Registros da Autora (2018)

Contrapondo as duas escolas mencionadas acima, na Escola C observa-se, a partir das análises na instituição, as marcas das crianças, sendo protagonistas, sujeitos ativos de suas construções, respeitadas e reconhecidas como seres pensantes.

No hall de entrada da instituição, há propostas realizadas por cada grupo, expostos em frente às salas, com o intuito que todos tenham acesso às descobertas de cada turma.

Figura 52 – Exposição de Trabalhos dos Alunos da Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018)

Nas salas de referências, além da organização dos brinquedos e jogos, as crianças atuam como protagonistas. As crianças reconhecem-se por meio das fotografias que as tornam importantes e essenciais no espaço. Há seus nomes expostos na sala; porém, sem a escrita realizada por elas. Não há mural de ajudantes do dia, tampouco dos aniversariantes ou painel meteorológico; contudo, é demonstrado cuidado e preocupação com o grupo por meio da exposição do mural dos sentimentos, proposta trabalhada pela professora. Nesse seguimento, Forneiro

(1998) aponta que a professora leva para a sala de aula as verdades que acredita. Sendo assim, o espaço traduz a ideologia da professora.

Portanto, o modelo educativo de cada professora influi nos seus valores, nas experiências adquiridas e na criatividade para se pensar a constituição do espaço. As ilustrações, modelagens e trabalhos feitos pelas crianças são posicionados para que todos possam ver, colocando as crianças no papel que lhes pertence: protagonistas.

Figura 53 – Trabalhos e Murais das Salas de Referência da Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Além disso, próximo da sala da secretaria há ilustrações das crianças, ressaltando a importância das marcas das mesmas dentro da instituição, valorizando a criação. No refeitório também se observou ilustrações feitas pelas crianças, evidenciando locais da Escola C que mais gostam.

Figura 54 – Ilustração das Crianças ao Lado da Secretaria Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Figura 55 – Ilustração das Crianças no Refeitório Escola C.



Fonte: Registros da Autora (2018).

Permitir que as crianças participem da organização do espaço, do cenário da instituição torna o espaço significativo para elas, estimulando a curiosidade e a autonomia. Assim, a organização do espaço deve ser dialogada junto com as crianças e também precisa ser acolhedor. As professoras devem priorizar para que nos espaços ocorram experiências educativas e as crianças tornem-se ativas, participativas e protagonistas.

Sob o mesmo foco, Fortunati (2014) aponta o protagonismo como uma nova imagem de criança, sendo curiosa, sociável e ativa e o ambiente precisa estar rico em estímulos. As professoras não devem roubar a cena, mas, sim, serem observadoras, coprotagonistas, passando da centralidade da atuação da professora a um protagonismo da criança.

## 5 O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS REFLETIDO NOS ESPAÇOS

Nesse breve capítulo, retomo a reflexão acerca daquele que era o meu problema de pesquisa: “*De quais maneiras são organizados os espaços e os materiais nas salas de aula de Educação Infantil de crianças de zero a cinco anos de idade?*”.

Diante do problema de pesquisa, buscava compreender como são realizadas as relações das crianças com os espaços, bem como a importância de sua organização e disposição, a fim de refletir como essas questões afetam no dia-a-dia. Desse modo, discuti teoricamente com autores como Horn (2017), Forneiro (1998), Horn e Gobbato (2015), Cunha (2005), Ceppi e Zini (2013), Minella (2015), Zabalza (2008) sobre a importância dos espaços, sua composição e distribuição, além de tratar sobre o protagonismo das crianças embasada em Fortunati (2014, 2016).

Analisar os espaços internos e externos das instituições permitiu-me conhecer não somente a questão arquitetônica ou organizacional das escolas, mas, sim, possibilitou conhecer os ideais e concepções de crianças que cada instituição apresenta a partir da organização, do modo como os objetos e móveis estavam dispostos, se permitiam ou não o contato das crianças, das decorações com murais e cartazes, que foram confeccionados pelas professoras e estavam presentes na Escola A e B, transparecendo a ideia de ser passivo, que não apresenta vontades e necessidades.

Dentre as três instituições fotografadas, apenas a Escola C (escola pública) possibilita o protagonismo e a participação das crianças no que se refere aos usos dos espaços e materiais. Tal instituição, por meio da organização e planejamento dos espaços, entende que as crianças devem sentir-se, pertencentes, refletidas e acolhidas no contexto institucional. Por outro lado, metaforicamente, é possível dizer que as Escolas A e B apresentam o “script” de organização e uso dos espaços pronto para as crianças.

Nesse sentido, entendo que o planejamento dos espaços na escola depende de uma ação contínua da professora que permite o desenvolvimento e uma prática educativa que considere o espaço como segundo educador. Desse modo, o papel da professora é fundamental, pois é ela quem planeja e organiza os espaços juntos

com as crianças, evidenciando em suas materialidades a história construída pelo grupo nos decorrer do ano letivo.

Por esse motivo, defendo que a oferta de espaços com decorações, murais e cartazes, assim como observados nas fotografias das Escolas A e B, em que as confecções desses materiais foram produzidas pelas professoras, não possibilitam a construção de narrativas por parte das crianças e nem a promoção de processos de investigação, descobertas e aprendizagens. Espaços pautados somente na lógica dos adultos colocam em segundo plano a concepção de que as crianças são sujeitos sociais ativos e pensantes.

Ratificando o argumento, Cunha (2005) afirma que as imagens presentes nas escolas educam e se tornam referências para as crianças, por meio da propagação de estereótipos, preconceitos e uma série de ensinamentos. Ou seja, o que é exposto nas paredes da sala de aula, os modos como são organizados os móveis e materiais, assim como são dispostas as crianças, ensina determinados modos de ser, de viver e de conviver em sociedade. O espaço educa e, portanto, deve ser planejado juntamente com as crianças.

A partir das análises desenvolvidas na pesquisas, foi possível perceber que o "cenário" principal das escolas geralmente é a sala referência, pois é onde geralmente ocorrem os trabalhos e propostas da professora e também o espaço em que a turma permanece por mais tempo. Por exemplo, na Escola A, foi possível observar a existência de alguns trabalhos realizados pelas crianças; porém, com interferência adulta, exposto nos corredores.

Contudo, contrapondo tal perspectiva, na Escola C os trabalhos são criados pelas crianças e expostos fora da sala de referência. No entanto, na escola mencionada, outras partes da escola funcionam como identificadores, como o refeitório e próximo da sala da secretaria que estão disponíveis ilustrações das crianças.

Algumas escolas ofereceram brinquedos ao alcance das crianças, tais como as Escolas B e C; porém, a Escola A não possibilita o manuseio dos objetos, deixando-os em alturas que não permitem acesso. Os pátios carregam a ideia de que neles não ocorrem aprendizagens, como um cenário à parte, com a ideia de que, se o cenário principal não responder às expectativas dos nossos co-protagonistas, é para esse local que as crianças são direcionadas. Ao fim, muitas

vezes abrem-se as cortinas do teatro, o cenário está pronto, mas os personagens principais sequer estão preparados.

Assim, a presente pesquisa tem a intenção de contribuir de maneira significativa aos estudos sobre a Educação Infantil, possibilitando novos olhares para a presença das crianças nos espaços educacionais, o modo como o espaço pode educar por meio de sua disposição e organização, oportunizando as crianças a criticidade de refletir sobre espaços, segundo suas percepções. Pensar em espaços potentes e criativos inclui reflexão e flexibilidade. É preciso traçar novas perspectivas para o modo espacial e material dos espaços, construindo vivências significativas. Para que o cenário reflita o protagonismo, essa “[...] deve ser a meta principal da pedagogia da primeira infância.” (FORTUNATI, 2014, p. 23).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotos e Palavras, do Campo aos Livros. **Revista Studium**, v. 12, p. 1-6, 2003.

ALMEIDA, Elvira. **Arte Lúdica**. São Paulo: EdUSP, 1997.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; TÂNGARI, Vera Regina. **O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.

BANKS, Marcus. **Dados Visuais Para Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2009;

BLAZUS, Paula de Oliveira. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 25, p. 301-306, 2006.

BIZARRO, Fernanda de Lima. **Em Meio a Infâncias e Arquiteturas Escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil**. Porto Alegre, 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf)>. Acesso em 13 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009a. **Parecer CNE/CEB nº. 20/2009, de 11 de novembro de 2009: revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Disponível em: <[http://www.editoramagister.com/doc\\_12086388\\_PARECER\\_N\\_20\\_DE\\_11\\_DE\\_NOVEMBRO\\_DE\\_2009.aspx](http://www.editoramagister.com/doc_12086388_PARECER_N_20_DE_11_DE_NOVEMBRO_DE_2009.aspx)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2008. **Parecer nº. CEB 022/98: diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 1999. **Resolução CEB nº 1, de 7 de Abril de 1999: institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009b. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: 18 dez. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp1312968422/legislacao>> Acesso em 15 mar. 2018.

CARDOSO, Wagner Innocencio. **As Relações Raciais na Parede**: sentir–pensar a geografia pela fotografia. Porto Alegre, 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, Espaços, Relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. São Paulo: Penso, 2013.

COSTA, Rosely Valéria da Silva; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Falam as Crianças: problematizando os espaços externos da Educação Infantil no Ensino Fundamental. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para Pensar a Educação Infantil em Tempos de Retrocessos**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. P. 135-150.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da educação infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 165-185, 2005.

EGAS, Olga Maria Botelho. **Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação e Deslocamento na Formação Docente**: a fotografia como construção do pensamento visual. São Paulo, 2017. 293 f. Tese (Doutorado) – Programa de Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. O Pátio Escolar Como Ter[rito]rio [de Paisagem] Entre a Escola e a Cidade”. In: GONÇALVES; AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; TÂNGARI, Vera Regina. **O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres**: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. Parte I - Conceituação, p. 35-44.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 11, p. 229-281.

FORTUNATI, Aldo. **Protagonismo das crianças, Participação das Famílias e Responsabilidade da Comunidade por um Currículo do Possível**. Itália: Edizioni ETS, 2014.

FORTUNATI, Aldo. **Por um Currículo Aberto ao Possível**: protagonismo das crianças e educação, o pensamento, a prática, as ferramentas. Itália: Collana, 2016.

GALVANI, Vanessa Marques. **Uma nova lente para o professor**. Potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. São Paulo: UPM, 2016. 168 f. Tese de Mestrado – Programa de Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

GONÇALVES, Fábio Mariz; FLORES Lais Regina. Espaços Livres em Escolas: questões para debate. In: AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; RHEINGANTZ, Paulo

Afonso; TÂNGARI, Vera Regina. **O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres**. Rio de Janeiro: UFRS/FAU/PROARQ, 2011. Parte I - Conceituação, p. 23- 33.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil**. São Paulo: Penso, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBBATO, Carolina. Percorrendo Trajetos e Vivendo Diferentes Espaços com as Crianças Pequenas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 69-84.

IDEIA Criativa. 2015. Disponível em: <<http://www.ideiacriativa.org/2015/01/decoracao-para-sala-de-aula-mickey-e.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conteúdos-Linguagens e Linguagens Geradoras. In: JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 1, p.13-37.

MINELLA, Juliana Fornech. **Pedagogia do Espaço na Educação Infantil: o ambiente escolar como paisagem da cultura visual**. Erechim, 2015. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2015.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; ROCHA, Fátima Veról; VASCONCELLOS, Vera Maria de. Ambientes Externos da Creche: espaços de múltiplas possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado da criança pequena In: AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; TÂNGARI, Vera Regina (Orgs.). **O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres**. Rio de Janeiro: UFRS/FAU/PROARQ, 2011. Parte I - Conceituação, p. 45-56.

PETRY, Letícia Marlise. **Educação Infantil: vida-história e(m) processos de criação**. Porto Alegre, 2009, 251 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Tássio José da. **Organização e Utilização dos Espaços Físicos na Educação Infantil: um estudo sob a ótica do gênero**. Guarulhos, 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

SOARES, Gisele Rodrigues; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. “Desemparedar” na Educação Infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para Pensar a Educação Infantil em Tempos de Retrocessos**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. Cap. 6, p. 100-115.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da Infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. São Paulo: Alana, 2018.

UMA Forma de Entreter e Educar: sala para as crianças. 2013. Disponível em: <<http://www.decoracao.com/sala-para-as-criancas/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

VARGAS, Cristina de; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Faz de Conta e Protagonismo das Crianças. In: FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para Pensar a Educação Infantil em Tempos de Retrocessos**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2017. Cap. 10, p. 170-187.

WANNER, Lusaqueli; MADEIRA, Rosemary Modernel. O intocável ao alcance das crianças: vivências no pátio escolar. In: FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. Cap. 9, p. 151-169.

ZABALZA, Miguel A. Os dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 3, p. 49-61.

## ANEXO

### Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada: *Espacialidades e materialidades na Educação Infantil: Um Estudo Fotoetnográfico*. A pesquisa tem como objetivo analisar os espaços externos e internos na Educação Infantil, a partir de registros em fotografias.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, pretendo realizar a análise dos espaços e ambientes externos e internos da instituição em 2018, tendo em vista a escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desse modo, comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho e informo que o sigilo será totalmente preservado, ou seja, não será mencionado o nome da escola nos dados que serão apresentados no TCC ou em qualquer outra publicação decorrente do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse sentido, esclareço que essa pesquisa não oferece risco ou prejuízo aos envolvidos.

Como responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que o/a participante venha a ter no momento do trabalho investigativo ou sempre que julgar necessário, através do fone (xx) xxxxx-xxxx ou pelo endereço eletrônico xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, RG sob o número \_\_\_\_\_, diretor/a da Escola \_\_\_\_\_ autorizo a análise e registros dos espaços externos e internos da instituição, em salas de Berçário a Jardim e a utilização dos mesmos como dados do Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica.

Caroline Portal Peralta

Porto Alegre, \_\_\_\_ de abril de 2018

---

Assinatura da diretora da Escola

---

Assinatura da acadêmica