

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Anne Gabriela Ferreira de Abreu

METAMORFOSEANDO ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Porto Alegre

1º semestre

2014

Anne Gabriela Ferreira de Abreu

METAMORFOSEANDO ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão 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.

Orientadora: Prof^aDr^a Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre
1º semestre
2014

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço a todas as moventes forças do universo, que tornam tudo tão cíclico, tão sutil e misterioso. Por todas as aprendizagens de meu errante e construtivo percurso. Por todas as especiais pessoas que me acolhem desde tão cedo...

De chegada ao mundo, agradeço pela minha mãe, Evani, por me gerar, me esperar e dedicar tantas energias para o meu bem-estar, por sonhar com a minha felicidade e por confiar em minhas escolhas. Por seu amor, seu poderoso amor! Obrigada, mãezona!

Agradeço a meu pai, Jorge, por suas conversas, suas experiências e por seus esforços para me ensinar sobre o mundo, para me fortalecer diante dele. Agradeço por seus abraços, por seus choros, por seu coração de menino...

Ao meu irmão, William – o Lilo – meu precioso irmão, que compartilhou o seu crescimento comigo, com quem pude experimentar as alegrias de brincar, de inventar, de imaginar... Agradeço por seu crescimento, por sua companhia, por seu colo, por seu olhar. Pelas suas sementes... Por sua flor de Yasmim!

Agradeço pelo especial acolhimento de minha orientadora, a professora Maria Carmen Barbosa, a Lica, que compartilhou comigo experiências tão valiosas para minha constituição docente, que manteve uma escuta sensível e atenta, potencializando o que estava disposto nesse percurso. Agradeço por sua disposição, por tudo de belo que ela faz nascer, por semear seus sonhos. Por agrupar vaga-lumes!

À Marília, minha amiga-irmã, por sua atenta escuta, sua valiosa companhia, sua lúcida vontade de viver sonhando...

Ao Carreiro, amigo querido, que tanto se dispôs nessa caminhada, acompanhando o percurso e me acolhendo entre palavras, cafés e carinhos.

A mais nova família da família: Zanza, Fabiano e Caeté! Pelas tardes de sexta-feira entre chazinhos e cheirinhos. Pelo calor sempre presente em seus corações.

À Gabi, a Edi, a Judith e ao João que entre poucas cruzadas foram indispensáveis em motivar-me, em garantir o axé pra não deixar as energias caírem. E a todos os demais componentes da nossa Gran-Família de amigos... Que delícia é essa vida ao lado de vocês. Seus nomes brotam em minha trajetória e ecoam em um “sonho que se sonha junto” pra virar realidade.

E pra lembrar a minha chegada à universidade, agradeço ao Projeto Educacional Alternativa Cidadã que inspira sonhos e empodera os passos da escola pública rumo à universidade pública, para ocupar com dignidade nossos lugares. Por todas as aprendizagens, as dedicações, as apostas... E por manter-se vivo a tantos outros que virão.

Agradeço às minhas colegas de Esteio, por sua parceria em se dispor a realizar a pesquisa, por tudo que temos conversado, crescido e partilhado juntas! Pelos desafios que nos inquietam, nos envolvem. Pelo desejo de tecer caminhos.

E às crianças que na sua diversidade tem me deixado cada vez mais inquieta, intrigada, interpelada. Por acolherem meus erros e permitirem que a gente se (re)invente. Por essa possibilidade de fazer nascer o novo, o inesperado, o surpreendente. Por suas pequenas mãos, de grandes gestos e de muitas vontades. Por seus olhos brilhantes que me fazem credora do mistério outra vez e de novo e sempre... Minhas desculpas pelas limitações errantes e minha alegria pelas nossas conquistas, nossos sorrisos brotados, nossos percursos traçados...

Gratidão!

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se a disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.

Jorge Larrosa

RESUMO

Na realização deste trabalho, buscou-se analisar a organização dos espaços em uma escola da rede municipal de Esteio/RS, com o objetivo de evidenciar as concepções pedagógicas que circunscrevem esses espaços. Para tanto, considerou-se a organização dos espaços como um elemento curricular na educação infantil (FORNEIRO, 1998) e como um importante demarcador das especificidades dessa etapa, que, por sua vez, tem como objeto as relações educativas e como sujeito a criança. Usou-se como ferramenta metodológica a aplicação de um questionário auto avaliativo, tal como o proposto nos *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) ao grupo de professoras da referida escola. Acredita-se que esse documento dispõe de elementos indispensáveis na organização do espaço – ainda que se reconheça, igualmente, suas limitações em apontar questões mais profundas para a compreensão da temática. Para a realização da análise, realizou-se o cruzamento entre os dados quantitativos extraídos dos questionários e as discussões acerca de práticas fundamentais na organização dos espaços como o brincar, o letramento e a produção visual da escola. Abordou-se também o que os indicadores “silenciam” e o quanto isso fere o entendimento da organização de um espaço para o protagonismo infantil. Espera-se que as discussões aqui propostas somem-se a outras, no sentido de contribuir para ampliar o quadro analítico das condições dos espaços da educação infantil, avaliando seus avanços e desafios.

Palavras chaves: organização dos espaços, educação infantil, indicadores de qualidade.

SUMÁRIO

1. DOS ESPAÇOS HABITADOS	8
1.1 O(S) ESPAÇO(S) E EU... UMA BREVE APRESENTAÇÃO	8
1.2 ADENTRANDO UM (DES)CONHECIDO ESPAÇO	8
1.3 UM PERCURSO DE METAMORFOSES	10
2 DO QUE DÁ FORMA À EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.1 DA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.2 ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE FORMAS E FÔRMAS	15
2.3 A CRIANÇA NO/DO ESPAÇO	19
3. CAMINHOS INVESTIGATIVOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS FORMAS	22
3.1. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil como ponto de partida	22
4. FORMAS E METAMORFOSES NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	26
4.1 Formas e metamorfoses do brincar: do que brincam as crianças	26
4.2 Formas e metamorfoses das palavras: a construção de ambientes de letramento	30
4.4 FORMAS E METAMORFOSES DAS VISUALIDADES: o que (re)produzem as crianças?	33
4.4 A qualidade como percurso: o que os indicadores silenciam	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
6 REFERÊNCIAS	39
ANEXO	41
Anexo A: Itens dos Indicadores de Qualidade para Educação Infantil selecionados para pesquisa.....	41

1. DOS ESPAÇOS HABITADOS

1.1 O(S) ESPAÇO(S) E EU... UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A rua de chão batido, um cesto de cacarecos – espaço de inventar. A casa, a televisão, o sofá – espaço de estagnar. O grêmio estudantil, os corredores da escola, a gente bem jovem – espaços de questionar. O cursinho pré-vestibular-popular, a escolha de um curso – espaço de buscar. A universidade, os encontros, as trocas – espaço de se relacionar. A casa-republica, os amigos-irmãos, as aventuras de um lar – espaço dos laços. A capoeira, a roda, a mandinga – espaço de se firmar. A estrada, as caronas, as bicicletas – espaço de se aventurar.

Eu me confundo com os lugares onde andei. Eles já estão em mim, caminham comigo, permitem que eu sonhe com lugares cheios de vida, de desafios. Hoje não consigo sonhar com espaço sem música, sem palhaço, sem roda, sem abraço. As coisas foram exigindo-me essência. Fui olhando as coisas, fora das ordens comuns, e me encantando. A vida me convidou a viver espaços, a perceber seus convites. Um bom chá fervendo, a terra sendo molhada pela chuva, uma fogueira sendo acesa. Um som pra acalantar. A boa e fiel companhia dos amigos. Olhar as nuvens, olhar as árvores. Reparar na sutileza do cotidiano. Viver com todos os sentidos. Sentir, sentir, e partilhar. E hoje, a tudo que eu deseje dar forma, tem que ter espaço pra isso tudo que está na minha retina, que faz com que eu ainda acredite que há espaço para a construção de outras formas onde se torne côncava a linha, para desmentir a verdade do que se insiste em fazer reto.

1.2 ADENTRANDO UM (DES)CONHECIDO ESPAÇO

Quando iniciei minha prática em Esteio, eu estava, sem perceber, dando meus primeiros passos como professora de “pequenos”. Minha trajetória me deixava confiante para abordar temáticas não convencionais, explorar espaços, transgredir os padrões. Mas eu esbarrava em questões organizacionais, pois tinha na intenção de trabalhar determinada temática, o constante desejo de agrupar todas as crianças ao mesmo tempo (20 crianças de quatro anos) e querendo (de certa forma impondo) que explorássemos o que eu propunha. Assim, sentia dificuldades em estabelecer uma conversa com elas; em ouvi-las. Tudo parecia ser muito rápido naquele

contexto, pois a ausência de atenção das crianças causava-me incômodo. Toda vez que adentrava na sala sentia uma profunda demanda: dar conta de ajudá-los a vestirem-se, de orientá-los no uso do banheiro, de intervir em conflitos, de fazer-me escutada, de fazer a atividade planejada (nesse momento eu já estava exausta!). Havia uma ideia de centralidade em minha figura, tamanha, que eu ficava muito preocupada, quando em sala, com o desejo deles por outras coisas que “desviassem” sua atenção do que eu propunha.

Os momentos mais descentralizados, entendidos como “livres”, eram nas praças, quando não tinha de deter a atenção de todo o grupo. Daí então eu me propunha a brincar com aqueles que queriam e os demais faziam outras coisas de seu interesse. Explorávamos muito a utilização de tecidos que serviam tanto para sombra quanto para estender no chão demarcando um espaço de descanso, de olhar as coisas por outro ângulo. A questão da descentralização, enquanto conceito, só advém no ano seguinte, com a chegada de duas novas colegas que organizavam sua rotina de outra forma, bem como com a formação realizada pelo município que colocou em evidência a organização do tempo e do espaço nas escolas. Assim, surgiu um novo universo de possibilidades pra a organização de meu trabalho, mas também de dúvidas, medos e incertezas. O desejo de ser uma boa professora teve que dar espaço para o tempo de aprender a ser professora (e eu achava já saber!). Vi que o trabalho com aquela faixa etária exigia coisas que eu desconhecia. Fiquei desapontada. Contudo, busquei conforto na ideia de que as aprendizagens surgem quando nos permitimos rever e experimentar. Faltava mesmo um aprofundamento teórico que desmaterializasse aquela escola transmissora (e mais arraigada do que eu imaginava) do meu imaginário e que descobrisse a especificidade de educar crianças tão pequenas. Abriu-se, então, um caminho de descobertas.

Eu estava muito motivada em descobrir os fazeres desse professor de educação infantil – tendo alguns indícios de que era diferente daquela figura que até então tinha de referência. Passei a observar muito o trabalho dessas novas colegas, comparava-as as demais, encontrando semelhanças e diferenças em suas abordagens. Percebi que dispunham coisas diferentes às crianças, que permitiam que pintassem seus corpos, que fizessem coisas em tempos diferentes, coisas que eu sempre desejei fazer naquela minha busca transgressora, mas que agora percebia as estratégias do “como”. Estava sempre espionando suas ideias, com sede de aprender. Mas ainda permeavam certos questionamentos: por que daquele

modo e não de outro? O que uma organização daquelas ensinava às crianças? Se o professor não é o centro sempre, como se garantem as aprendizagens? Ideias que me fascinavam, mas me deixavam repleta de inquietudes.

E essas inquietudes, que avalio como uma busca pela qualidade desse fazer, é onde reside o espaço de reflexão e transformação dessa realidade que não é dada, se não construída a partir de intenções e ações humanas. Por isso a possibilidade de metamorfose, de mudar as formas na medida em que se atua sobre estas. Assim, fui experimentando novas configurações de espaço, buscando expressar nossos fazeres nas paredes e construindo novos recursos pedagógicos. Fui materializando formas na relação com as crianças, fundamentando com as aprendizagens nas disciplinas de estágio, contrapondo saberes para então ter delineações desse fazer específico na educação infantil. O espaço foi configurando-se como um parceiro que desafia a mim e às crianças. Um lugar de propostas, mas também aberto ao mundano, ao imprevisto do cotidiano.

Nesse momento, avalio que meus passos ainda se iniciam nessa trajetória, onde sou constantemente desafiada a repensar, a metamorfosear. Compartilho nesse trabalho saberes que foram importantes para constituir-me como professora de educação infantil que tem como parceiro o espaço e que acredita num trabalho com as crianças, construindo espaços para que estas possam nascer (Arendt). Já não ando só. Tenho dois novos parceiros. As crianças e o espaço. O caminho segue, inquietante e trilhado.

1.3 UM PERCURSO DE METAMORFOSES

Com base nas experiências que vivenciei, com as observações do espaço de educação infantil em que atuo e da realização de uma específica investigação com as professoras atuantes desse espaço, o trabalho que se segue foi sendo tecido com a intenção de retomar a temática da organização dos espaços na educação infantil. Essa retomada teve o desejo de identificar e questionar suas formas (ou mesmo fôrmas), bem como de avaliar suas necessárias transformações para a constituição de espaços de qualidade em que se garantam as experiências, vivências e experimentações das crianças.

Assim, no capítulo 2, intitulado “**Do que dá forma à educação infantil**” abordo as discussões sobre as formas dessa etapa, seu processo histórico de constituição e

a busca por sua qualidade. Faço essa discussão conceitual utilizando as contribuições de Bondioli (2004), Santos (1989), Forneiro (1998), Horn (2004), Barbosa (2006) e Oliveira (2012) para refletir as formas em disputa nesse processo. Evidencio, em acordo aos autores, o espaço como demarcador da especificidade e qualidade dessa etapa, que pode tomar formas de parceiro pedagógico por configurar-se um elemento educativo em si mesmo, além de facilitador das aprendizagens. A defesa dessas concepções dá-se pela visão de criança de que também partilho com os referidos autores, compreendendo-a como competente, ativa e curiosa, que age sobre as formas e que pode também construir o novo, quando dispõe de um espaço mundano, de um mundo em que se possa nascer.

Os “**Caminhos investigativos**” são apresentados no capítulo 3. Esses, construíram-se com a escolha de aplicar-se ao grupo de professores participantes da pesquisa os questionários auto avaliativos presentes em um documento disponível pelo Ministério da Educação (MEC) intitulado “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009). Essa escolha deu-se por identificar que esse documento trabalha com uma conceituação de organização do espaço, apontando questões indispensáveis para um atendimento com propósito pedagógico.

No momento das análises, no capítulo 4, trato das discussões que ficaram mais evidentes diante dos dados quantitativos: o brincar, o letramento e a produção de visualidades. Intitulo o capítulo de “**Metamorfoseando Espaços na Educação Infantil**” para dar evidência a um processo de metamorfoses sobre as práticas pedagógicas discutidas. Metamorfoses essas que já vem acontecendo, mas que ainda podem intensificar-se com os aprofundamentos das discussões. Assim, são abordadas questões sobre a disposição, a quantidade e qualidade dos materiais circunscritos nos ambientes, evidenciando as concepções de organização de espaço que esses aspectos comunicam. Ainda, acreditou-se ser importante listar questões não evidenciadas nos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, ao que chamo de “silenciamento” dos indicadores sobre outras questões importantes para o protagonismo infantil.

Finalizo, fazendo algumas considerações sobre o que esse percurso investigativo permitiu constatar das formas presentes na escola pesquisada. Também aponto as concepções de espaço que permeiam essas formas, relacionando com as colocações de Forneiro (1998) sobre a “tomada de posse” do espaço como parte substantiva do trabalho pedagógico.

Assim, esse trabalho configura-se como uma singular contribuição no quadro analítico das condições da educação infantil, pensando sobre seus avanços e desafios.

2 DO QUE DÁ FORMA À EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 DA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Recentemente, o Parecer CNE/CEB Nº:20/2009^a faz um resgate histórico sobre a construção da identidade das creches e pré-escolas no contexto brasileiro, alertando para um recorte social e econômico que marcou o atendimento à infância. Às classes mais pobres, eram destinadas práticas ligadas aos órgãos de assistência social. Já as classes mais abastadas tinham acesso a outros modelos de educação em diálogo com as práticas escolares. Assim, somente com a Constituição de 1988 a educação infantil teve seu reconhecimento como direito de todas as crianças à educação, constituindo-se como primeira etapa da educação básica. Esse reconhecimento travou a necessidade de um projeto que apontasse as concepções e práticas necessárias para um atendimento educacional que se desvinculasse desse recorte de classes e que garantisse a todas as crianças atendimentos comprometidos com o cuidar e o educar. E quanto ao educar, foi importante ressaltar a especificidade da educação infantil, pois

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula, a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos. (ROCHA *apud* BRASIL, Parâmetros Nacionais de Qualidade 2006, p.17).

Ao demarcar essa especificidade evidenciou-se que educar é uma prática diferente de escolarizar, dando especial atenção às relações e vivências educativas. Esse conceito também buscou distanciar-se da ideia de aprendizagem clássica (da transmissão) e provocar um estranhamento curricular, pois colocou em evidência a aprendizagem pelo convívio, a qual deve ser permeada do que “a cultura universal oferece de melhor” (BRASIL, 2009, p. 13). Ou seja, a educação infantil iniciou nesse cenário a afirmação (e disputa) de sua indissociabilidade entre cuidar e educar, bem como um outro modo de se relacionar com as aprendizagens e os conhecimentos, dando a esses um caráter de vivência. Desse modo, a educação infantil adentra o campo educacional como “uma estranha no ninho”¹ (BARBOSA e RICHTER, 2013),

¹ As autoras utilizam a terminologia “estranha no ninho” para referirem-se especialmente ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, pois segundo estas a creche ainda ocupa um “não lugar” em relação a pré-escola e ao

que ao buscar construir suas distintas formas de educar, coloca em questão a própria forma (ou fôrma) escolar clássica. Mas a consolidação dessa concepção de projeto ainda percorre cenários de disputas, especialmente por que há uma “pedagogia latente, uma pedagogia da improvisação, da aceitação acrítica das práticas habituais” (BARBOSA,2006, p.112), muitas vezes inspiradas nas estruturas escolares clássicas ou em adaptações de práticas higienistas/assistencialistas.

Atualmente, para que se caminhe na consolidação de uma proposta que garanta a indissociabilidade do cuidar e o educar e que conceba a educação infantil enquanto espaço de vivência e de convívio, temos importantes delineações desse específico projeto pedagógico. Essas delineações são fortemente inspiradas em experiências internacionais de educação infantil, e foram constituídas reafirmando a especificidade dessa etapa e retomando a discussão a cerca de sua qualidade. A elaboração e reformulação de dois recentes documentos podem ser citados: os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esses documentos definiram e reformularam, justamente, concepções a cerca do sujeito criança, suas necessidades, seus meios de aprender e de se relacionar com os conhecimentos, apontando também uma singularidade na organização dos espaços nessa etapa.

O espaço ganha essa singularidade por evidenciar-se como a materialidade da forma de conhecer na educação infantil. Uma forma que, conforme orientam os documentos, tem um olhar potente e criativo sobre a criança, que lhe concede espaço de protagonizar suas aprendizagens, de descobrir pela vivência. Deste modo, o espaço surge como um elemento substancial na proposta pedagógica. Para dar conta de uma infância potente, ativa e criativa, o espaço deve estimular sua autonomia, seus movimentos amplos, desafiar suas conquistas motoras e cognitivas. Sua importância é tamanha que está entre os dez itens chaves citados por Zabalza (1998) na construção de uma educação infantil de qualidade. Quanto a isso o autor afirma:

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar a diante muitos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual a cada criança. (ZABALZA, 1998, p. 50).

ensino fundamental. Aqui generalizo o uso da expressão por compreender que também há uma disputa em garantir a especificidade de todo o atendimento nessa etapa, dando condições de vivência e não de escolarização a todas as crianças de 0 a 5 anos.

Assim, perseguir a qualidade na educação infantil está fortemente relacionado à construção de ambientes que estejam em consonância com as concepções contemporâneas de infância de que dispomos. Corroborando para essa reflexão um interessante questionamento levantado por Oliveira (p.73,2012)afinal “como uma concepção contemporânea de infância se traduz no ambiente educativo para crianças pequenas?”. E se estas concepções ainda não se traduzem, quais são as concepções que ainda estruturam as práticas e espaços vigentes?

Esse trabalho segue realizando a discussão sobre a importância dos espaços nessa etapa, buscando algumas respostas às perguntas colocadas, atribuindo elementos para construir a qualidade discutida. Desse modo, talvez incitemos as necessárias transformações/ metamorfoses a se realizarem, a fim de promover uma educação mais condizente com as possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas, garantindo-lhes espaços de qualidade para o seu acolhimento.

2.2 ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE FORMAS E FÔRMAS

O espaço [...] é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois têm um papel na realização social. (SANTOS, 1988, p. 10).

Abro essa seção recordando uma conceituação de espaço dada por Milton Santos, um importante geógrafo brasileiro. O autor afirma o espaço como algo em constante metamorfose, que se modifica conforme as relações também se alteram, gerando um conjunto de formas e que essas formas “têm um papel na realização social” (idem). Essa conceituação de espaço provoca-nos para desnaturalizar as formas, compreendendo-as como um produto histórico-social, que nos permite olhá-las questionando suas intenções e funcionalidades. Faço uso desse apontamento, especialmente, para refletir as “formas” que configuram os espaços de educação infantil.

A discussão não é recente, mas ainda encontramos muitas práticas em que o espaço é pouco considerado na organização do trabalho pedagógico, quase dado como algo natural, a que não se questiona nem se modifica. Em minha trajetória

percebi que há um movimento grande das professoras no início de cada ano letivo, empenhadas em organizar o espaço, em decorá-lo e dá-lo por pronto. Há uma intenção de acolhimento nessa ação, mas o cenário é organizado para a espera das propostas das professoras. Assim, o espaço é muitas vezes organizado como o “lugar onde se ensina”. O espaço organizado dessa forma ainda está bastante pautado em uma ideia de centralidade no professor e de transmissão de conhecimento, minimizando as potencialidades desse elemento curricular que tanto pode apoiar e registrar o percurso de aprendizagens do grupo.

Portanto, é com a intenção de visibilizar os processos e interesses infantis que a questão do espaço tem tamanha importância nessa etapa. É por meio do espaço que se materializa e se assegura a especificidade de conhecer das crianças. Faz-se importante lembrar que a educação que se prevê às crianças na educação infantil não é transmissão (como a escola clássica realiza), mas sim exploração, interação e vivência. Para garantir esse percurso, o espaço necessita ser acolhedor, seguro e convidativo. Forneiro (1998) apresenta-nos a ideia do espaço enquanto ambiente, onde se somam os aspectos físicos, afetivos e sociais. Ambiente, conforme sua epistemologia, faz referência “ao que cerca ou envolve algo”. Deste modo, o ambiente está relacionado a tudo, ao modo como se dão as interações, as relações interpessoais, constituindo-se “um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que o habitam” (FORNEIRO, 1998, p.233). Esse todo comunica, expressa, (e por vezes grita) ideias que podem estar em acordo ou desacordo às intenções pedagógicas visadas. O espaço é um conteúdo educativo em si mesmo que dada ou não atenção irá transmitir impressões. Por isso é um elemento curricular a ser considerado na prática educativa.

Tendo essa mesma direção teórica, Horn (2003) desenvolveu um estudo específico sobre a organização dos espaços na educação infantil. Em seu trabalho a autora parte da compreensão de que as aprendizagens das crianças se dão por meio das interações entre os sujeitos e deste com o meio (Wallon e Vigotski). Para a autora o espaço

[...] estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre crianças e objetos e delas entre si. Assim considerado, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é antes de tudo um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa. (HORN, 2003, p.47).

Essa colocação, que ressalva o ambiente enquanto parceiro pedagógico, aponta-nos dois importantes eixos: a necessidade de um ambiente bem estruturado e a possibilidade de um trabalho descentralizado da figura do professor. O espaço, acessível e compreendido pelas crianças, acaba sendo um convite a exercitar as linguagens que nele estão dispostas, permitindo diferentes meios das crianças se expressarem e se apropriarem da linguagem, ampliando seus repertórios culturais e linguísticos. Para tanto, faz-se elementar a organização de espaços que disponham de diferentes materiais para incitar as criações e brincadeiras das crianças, ou, como nas palavras da autora “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar” (HORN, 2003, p. 24).

Para a organização de espaços que potencializem as criações, deve-se dar atenção a quatro dimensões (Forneiro, 1998) que estruturam os ambientes:

- a) Dimensão física (espaço físico e objetos);
- b) funcional (modo de utilização dos espaços, a polivalência das diferentes funções que pode ter um mesmo espaço),
- c) temporal (momentos em que serão utilizados os diferentes espaços)
- d) relacional (normas e regras de acesso aos espaços e materiais).

Essas dimensões evidenciam como a disposição de certos objetos pode ser um convite ao envolvimento da criança, além de uma relação de respeito às singularidades dos tempos que elas apresentam. Um espaço bem planejado terá os materiais acessíveis e reconhecidos pelas crianças, educando-as quanto ao modo que devem utilizar esses recursos, suas responsabilidades em cuidar e zelar por eles. A responsabilidade dos materiais, desse modo, passa a ser partilhada com as crianças.

Ainda, deve-se atentar às linguagens dispostas no ambiente, de modo contemplar as múltiplas linguagens infantis, tendo especial atenção ao brincar nessa etapa.

O espaço, organizado desse modo, delineia uma concepção potente de criança. Uma criança ativa e curiosa, investigativa, competente. Assim, por suas potencialidades de conhecer, o controle e a centralidade no professor passa a ser

questionável. Contudo, percebe-se que muitas práticas ainda optam por organizações centralizadas na figura docente, ficando essa questão evidente seja na disposição dos materiais (organização física e funcional do espaço) ou na dependência de uma ordem ou de uma permissão para acessar os materiais (sendo esta a dimensão relacional do espaço). Faz jus a esta afirmativa uma observação de Horn (2004) que nos diz

[...] de modo geral, os educadores têm preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não preveem espaços para tarefas coletivas e tem dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. (HORN, 2004, p. 24).

A questão da descentralização da figura docente parece ser onde ainda reside a maior dificuldade na construção de ambientes favoráveis ao protagonismo infantil. Muito da formação dos professores de educação infantil está pautado em uma adaptação de práticas escolares tradicionais, tendo mais foco na elaboração de atividades do que na promoção de vivências. Por isso, aponta-se que o desafio da educação infantil na atualidade reside em

[...] superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. (OLIVEIRA, 2012, p.38)

O que Oliveira (2012) nos afirma é a necessidade de romper com a tradição de confinar as perspectivas infantis em um campo controlado pelos adultos. Que se possam construir propostas desafiantes às crianças, que lhe concedam espaços de expressão e criação. Que a educação infantil, enfim, compreenda suas especificidades e assuma sua função enquanto espaço privilegiado de convivências

[...] de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009^a)

Esse desafio é onde reside a possibilidade de mudança das formas educacionais a que se têm exercitado, provocando as metamorfoses necessárias, as ampliações de concepções. E, para substanciar as mudanças dessa desejada

metamorfose, faz-se elementar uma profunda compreensão do que seja educar crianças pequenas, tendo em vista que as concepções pedagógicas estão atreladas às concepções de criança de que dispomos e acreditamos.

2.3 A CRIANÇA NO/DO ESPAÇO

As Diretrizes Curriculares Nacionais dão-nos importantes indícios sobre como definir, na contemporaneidade, esse especial sujeito da etapa de educação infantil, afirmando a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Essa definição não busca enquadrá-la em uma forma, mas tornar sensíveis aqueles que participam de sua formação para a compreensão de que ao mesmo tempo em que são influenciadas pelas condições histórico-sociais e afetivas que lhes contornam, as crianças também são singulares em seus modos de estar no mundo. Suas capacidades inventivas são tamanhas que Malaguzzinos dirá, com sua sensibilidade e poesia, que a criança é feita de cem:

A criança
É feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
(MALAGUZZI *apud* EDWARDS, C., GANDINI, L.; FORMAN, 1999, p.3)

Essa percepção ajuda-nos a construir um olhar potente e criativo sobre as crianças de modo a compreender que toda educação que se dirija a elas necessita conceder-lhes espaços para criarem e expressarem suas singularidades. Espaços em que possam investigar, criar, experimentar, imaginar, sonhar. Um espaço em que não sejamos apenas condutores de saberes a elas direcionados, mas que também reconheçamos que a criança

[...] não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente das crianças precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista. (EDWARDS, C., GANDINI, L.; FORMAN, 1999, p. 303)

Assim, um professor comprometido com o protagonismo infantil, é atento a suas dúvidas, observações, interesses, articulando às suas investigações o que o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico pode oferecer de melhor à criança. É um parceiro investigativo, que dispõe os recursos necessários para aprofundar os repertórios das crianças.

Para constituir-se como parceiro, o professor também compreende que nessa etapa de 0 a 5 anos de idade acontecem significativos momentos na vida das crianças. Aprendem a andar, a falar, a controlar os esfíncteres, a representar usando diferentes linguagens. Assim, o professor reconhece que as crianças desde o nascimento constroem relações de interação e aprendizagem com o mundo material e social, ampliando seus interesses e inquietações na busca de produção de sentidos na relação delas com outros sujeitos e materiais. Que são “simultaneamente frágeis e potentes” e que vão percorrendo caminhos de desenvolvimento singulares, circunscritos e diretamente dependentes de todos os aspectos envolvidos em seu desenvolvimento (aspectos físicos, motores, afetivos, sociais). Mas não fragmenta esses aspectos na criança, pois compreende que

A motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. (BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009ª).

Assim, ao organizar os ambientes de aprendizagem, considera o modo peculiar da criança de interagir e produzir sentidos no mundo, reconhecendo o papel especial do brincar nessa etapa. Organiza o espaço como um convite ao que está disposto de modo que a criança possa atuar sobre os espaços e materiais para construir seus percursos de investigação, criação e imaginação.

Também organiza espaços em que reconhece os diferentes tempos de envolvimento e interesse das crianças, dando-lhes condições de escolha e autonomia nos seus fazeres diários.

As crianças tem grande capacidade de transformar os espaços em que estão, circunscrevendo e deixando expressivas marcas de seu modo de compreender e estar no mundo. Cabe aos adultos envolvidos em sua educação desenvolverem sua sensibilidade para aprender conjuntamente às crianças, para desenvolver outras tantas linguagens de que já não dispomos. O trabalho com crianças pequenas é uma constante criação de espaços para o novo, de escuta e de atenção para assegurar seu bem estar e seu direito aos conhecimentos presentes em nossa cultura. É uma constante inquietação e um fazer que se constrói no percurso desconhecido do encontro, da troca, da vivência.

3. CAMINHOS INVESTIGATIVOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS FORMAS

3.1. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil como ponto de partida

Partindo das reflexões até aqui construídas, sobre qualidade, a especificidade do espaço na educação infantil e visões de criança na atualidade, esse trabalho teve como interesse reconhecer/ avaliar as condições e concepções da organização dos espaços nas práticas das professoras de uma escola pública do município de Esteio/RS. Para dar início a essa investigação, fiz uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, tendo em vista que

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de auto avaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. (BRASIL, Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, 2009, p.14).

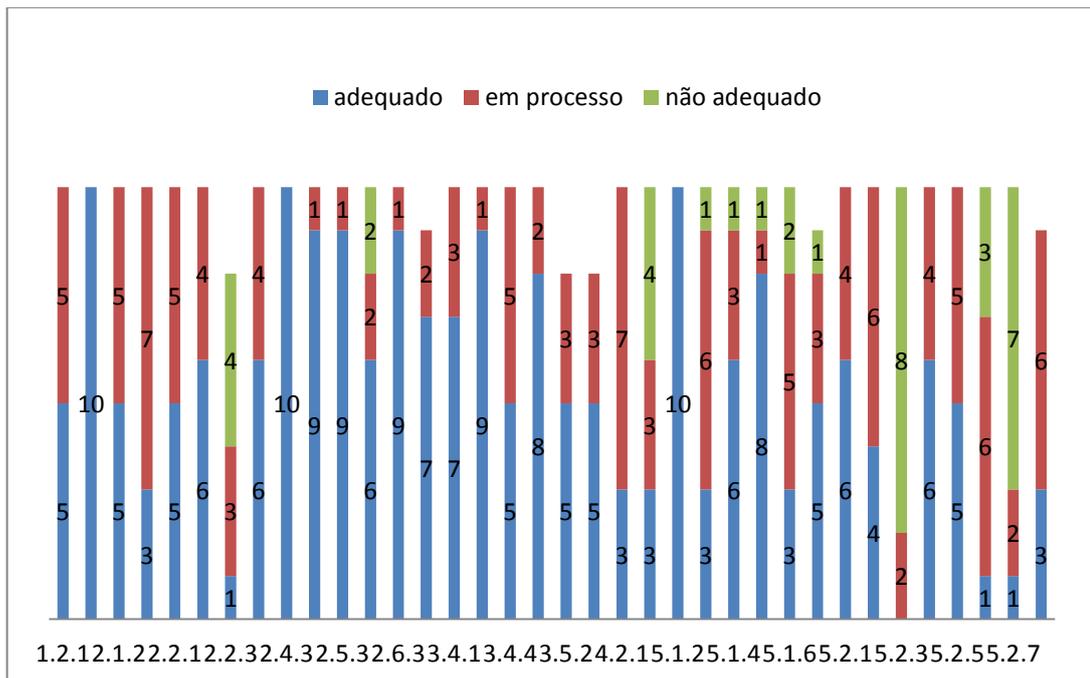
Assim nota-se que na mesma medida em que este documento define itens de avaliação dessa qualidade ele produz um discurso sobre uma qualidade desejada. Por isso ele demonstrou-se importante nesse processo investigativo sobre a qualidade dos espaços, pois nesse documento estão dispostos itens que revelariam práticas de qualidade. Dessa forma, os indicadores foram organizados em sete dimensões: 1) Planejamento Institucional; 2) Multiplicidade de Experiências e Linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da Saúde; 5) Espaços, Materiais e Mobiliários; 6) Formação e Condições de Trabalho das Professoras e demais Profissionais e 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Essas dimensões, por sua vez, estão divididas em itens definidos como critérios para indicar a qualidade do atendimento às crianças nas creches e pré-escolas.

Convidei o grupo de professoras da referida escola a responder os indicadores por completo, em suas sete dimensões, realizando uma auto avaliação de sua prática pedagógica para cada item, atribuindo cores conforme a adequação, parcela de adequação e inadequação dos itens questionados. As cores atribuídas foram *verde*, para as ações, atitudes ou situações consolidadas; *amarelo* para as atitudes, práticas ou situações que ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, e *vermelho* para as atitudes, situações e ações não existentes. No momento de

análise fiz um recorte do instrumento, selecionando 36 itens (anexo 1) que aferissem sobre a organização do espaço, indo além da dimensão cinco do documento (espaços, materiais e mobiliários) por entender, como Zabalza e Forneiro (1998), que o espaço contempla outras dimensões além das físicas, tais como a dimensãotemporal, relacional e funcional.

Essa proposta permitiu a produção de dados quantitativos, os quais foram relevantes para despertar discussões em torno do que se fez consenso nas auto avaliações, bem como para evidenciar as práticas que se mostraram antagônicas. Para fins de visualização desses dados, seguem dois gráficos. O primeiro gráfico, abaixo,tem a intenção de permitir uma visualização dos consensos, paridades e antagonismos de cada um dos 36 itens, através das quantificações das respostas dos itens selecionados.

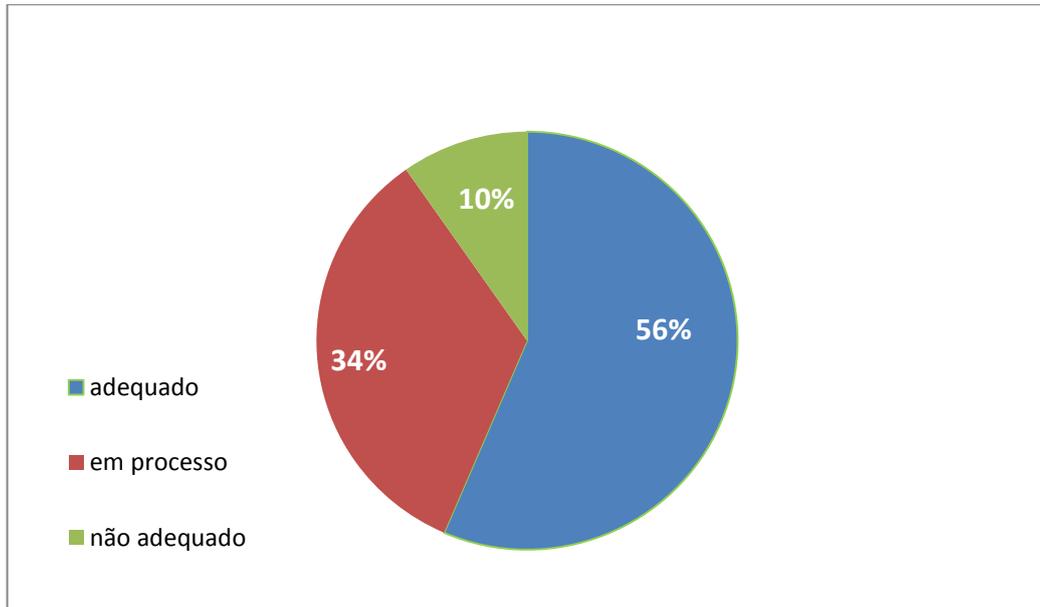
Quadro 1: Gráfico de Consensos, paridades e antagonismos.



Fonte: Levantamentos de dados produzido pela autora.

Já o segundo gráfico, a seguir, faz um apanhado geral dos dados, demonstrando os percentuais de respostas que apontam para a adequação, o processo de adequação e a inadequação dos conteúdos avaliados.

Quadro 2: Gráfico dos percentuais



Fonte: Levantamento de dados produzido pela autora.

Diante dessas quantificações vemos que é satisfatório que o índice de adequação some um total de 56% dos dados. Compõem essa afirmativa a predominância de maior tempo para brincar; a existência de espaços e materiais para o faz de conta; o uso de situações cotidianas para promover a ajuda mútua entre as crianças e a divisão de responsabilidades; a oferta de livros para o manuseio das crianças; a vivência dos bebês em espaços para além da sala de referência; a produção de pinturas, esculturas com materiais diversos; a disposição de elementos da natureza para brincar e experimentar e a realização de brincadeiras com sons e objetos sonoros.

Em contraposição, destaco os itens avaliados “em processo de adequação” e com relevante inadequação, tais como o oferecimento de atividades simultâneas; inexistência de espaço organizado para a leitura na instituição; a ausência de instrumentos musicais na escola; a insuficiente disponibilidade de material pedagógico que incentive o respeito às diferenças (tais como livros, brinquedos, materiais audiovisuais, etc.).

Também houve itens que se evidenciaram, justamente, por uma equidade entre professoras que o julgam adequados e professoras que os revelam em processo de adequação. Essa dicotomia fez-se em afirmativas como a realização de planejamento e seleção de materiais pelas professoras; o incentivo de escolha de

brinquedos e brincadeiras pela criança; a organização de espaços que desafiem movimentos amplos; a disponibilidade de materiais em quantidade suficiente para realização de pinturas, esculturas, desenho e a disponibilidade, para os bebês, de brinquedos de diferentes materiais e a existência de materiais individuais ao uso das crianças.

Outro levantamento relevante sugerido no documento é a quantificação de cada um dos indicadores presentes nas sete dimensões, somando um total de 26 indicadores dessa referida qualidade. Com isso, podemos ter uma visualização sobre como cada item é avaliado na instituição.

Realizei este levantamento e percebi que, ao mesmo tempo em que se atribuiu a cor verde a maior parte dos indicadores, quatro outros indicadores ficam fortemente demarcados na cor amarela. Isso porque “as atitudes, práticas, ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas na instituição [...] o que indica que merecem cuidado e atenção” (BRASIL, 2009, p.22). Essas afirmativas se referem aos indicadores: a) proposta pedagógica consolidada (1.1); b) crianças relacionando-se com o ambiente natural e social (2.2); c) segurança no ambiente (4.2) e d) espaços e mobiliários que favoreçam as experiências das crianças (5.2). Como aqui avalio justamente a qualidade da organização dos espaços esses levantamentos são bastante relevantes na compreensão da organização dos espaços, pois tem expressiva relação na organização dos espaços na educação infantil.

Esses dados abrem caminhos para reflexão de certas práticas, em especial ao brincar, ao letrar e a produção de visualidades, pois houve afirmações relevantes em torno dessas importantes práticas.

4. FORMAS E METAMORFOSES NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa seção optei por fazer três abordagens conceituais que se evidenciaram no quadro de consensos, paridades e antagonismos nas práticas avaliadas pelas professoras. Ressaltaram-se, nesse quadro, questões relativas a três importantes práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar, o letramento e a produção de visualidades. Tenho como premissa que para a construção de ambientes que valorizem esses aspectos faz-se muito importante dispor às crianças, através da organização do espaço, diversos “artefatos culturais” para que possam acessá-los em diferentes tempos, atuando com interesse e autonomia sobre esses objetos, de modo que nessas constantes visualizações e interações se construam referências estéticas diversas, bem como se dê espaço para as criações.

Seguem, portanto, três subseções que abordam as organizações espaciais e materiais dos ambientes relativos às práticas de brincar, letrar e produz visualidades, identificando as *formas* que se apresentam, bem como as *metamorfoses* necessárias para qualificar a organização dos ambientes. Desse modo espera-se valorizar o espaço enquanto elemento curricular.

4.1 Formas e metamorfoses do brincar: do que brincam as crianças

Brincadeira, choradeira,
Pra quem vive uma vida inteira.
Mentirinha, falsidade,
Pra quem vive só pela metade.
(Palavra Cantada)

Brincar é uma atividade simbólica envolta de importantes aprendizagens para as crianças. Proporciona-lhes relação com diversos signos, atribuindo-lhes significados e desenvolvendo sua compreensão e reinvenção de mundo. O brincar é um direito das crianças, uma atividade a ser profundamente estudada e revista por seus educadores. Segundo WAJSKOP (1995, p.) “quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência” (WAJSKOP, 1995, p.). Os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil ao pontuar algumas questões sobre a organização do tempo, do espaço e dos materiais relativos aos

brinquedos e brincadeiras dão alguns indícios da necessidade de reconhecer e assegurar essa importante atividade das crianças.

Na aplicação dos questionários, duas significativas afirmações sobre o brincar se mostraram consenso nas práticas das professoras: a disposição da maior parte do tempo da instituição para que as crianças brinquem e a organização de espaços para o faz de conta. Essas práticas também podem ser evidenciadas nas organizações dos ambientes, onde se circunscrevem como “cantinhos” de “casinha” e de fantasias (figuras 1 e 2).

Figura 1: circunscrição de “casinha” do ambiente A.



Fonte: arquivos da autora.

Figura 2: circunscrição de “casinha” e de canto de fantasia do ambiente B.



Fonte: arquivos da autora

Essa estratégia é bastante válida na educação infantil, sobretudo porque demonstra certo nível de atenção das professoras ao desenvolvimento da linguagem simbólica, muito importante no desenvolvimento das crianças. Contudo, evidencio

que a oferta de materiais estruturados como as fantasias e o equipamento da casinha ao mesmo tempo em que estimulam a atividade de brincar, também podem ser limitantes se não sofrerem alterações durante um ano inteiro. É preciso recordar que

[...] os brinquedos [...] constituem-se em mediadores da criança com a sociedade e também medeiam as interações entre as crianças, facilitando a construção dos papéis sociais e dos sistemas de representação, através de sua utilização nas brincadeiras (WAJSKOP, 1995, p. 68).

Isso demonstra a relação entre o brincar e os materiais dispostos às crianças. Para que as crianças possam interagir com diferentes linguagens, é necessário estar sempre povoando e modificando o ambiente de brincar. É necessário fazer uma prática constante de alterar objetos, oferecer outros materiais (estruturados e não estruturados), organizar junto às crianças novos cenários a serem explorados, onde possam brincar intensamente. Esse fazer necessita não somente de materiais sofisticados, mas também o conhecimento, conforme nos lembra BARBOSA (2006) sobre os apontamentos da pesquisadora GOLDSCHMIED (1998) de que

[...]as crianças bem pequenas podem construir suas brincadeiras a partir de suportes muito simples[...] cubos de madeira, livros com ilustrações, bolas, tampas de potes, ou seja, materiais que se encontram com facilidade. [...] também o uso de objetos naturais manufaturados, como bolas de lã, anéis de osso, objetos feitos de madeira, de metal, de borracha, de tecido, de pele e de papel. (BARBOSA, 2006, p.162).

Sobre a questão material dos brinquedos, as professoras afirmam, em sua maioria, que eles não são em quantidade suficientes nem completamente adequados aos interesses das crianças. Isso pode ter uma implicância nessa análise, pois ao pensarmos nos objetos dispostos, temos que relevar que há um olhar que os percebe com necessidade de melhorias, de qualificação de suas condições.

Outro fazer indispensável para intensificar o brincar é estimular e ampliar o repertório cultural das crianças, por meio de histórias, imagens, músicas, etc. que possam fazer uso ao imaginar. Esses podem ser recursos para que seu brincar alcance espaços imaginários que talvez desconheçam, ou que só existirão em sua imaginação. Essa ação é a própria intenção de dispor novos signos às crianças, para que, como lhe asseguram seus direitos, tenham acesso a distintos conhecimentos produzidos em nossa sociedade, uma vez que a cultura acontece em

espaços que retratam seus símbolos e signos, os quais apropriados pela interação dos sujeitos. Assim, dispor de diferenciados artefatos é proporcionar uma ampliação dos repertórios culturais das crianças. Essa discussão, comparada à organização presente nos ambientes da escola pode contribuir para pensar por que, na organização desses espaços para brincar, estão dispostos sempre os mesmos elementos (em todas as salas há casinhas e fantasias, predominando materiais feitos de plástico)? Porque somente o espaço da casinha? Que outros cenários poderiam ser experimentados? Que outros contextos poderiam ser alcançados se dispostos outros objetos para interagir e brincar? Por que a atividade de brincar não acompanha as investigações das crianças relacionadas a seus projetos?

É inicialmente satisfatório ver que se asseguram espaço e tempo para o brincar na instituição. Consolidação essa que realmente tem concedido espaço para as invenções das crianças. Percebo que as crianças envolvem-se nos cenários dispostos e até mesmo (re)significam esses ambientes com suas atividades inventivas. Contudo, como professores de crianças pequenas, precisamos aguçar a compreensão dessa importante atividade da criança, tendo criticidade na organização dos ambientes e na disposição e alteração de materiais. É necessário que não se faça a separação entre o entendimento de trabalho pedagógico e o brincar, compreendendo esse como importante foco do próprio trabalho pedagógico.

Quanto a essa figura mais ativa na construção de espaços de brincar, que o planeja e o intensifica, acredito que nosso grupo ainda pode avançar, justamente na medida em que “tomar o espaço” como parte substantiva de suas práticas, povoando-lhes de outros recursos, outros objetos, refletindo sobre a necessidade de metamorfosear o espaço na medida em que o grupo também muda seus interesses, ou que aponta aspectos a serem trabalhados.

Assim, os cantos temáticos precisam ser reconhecidos como espaços construídos que são modificados de acordo com a identidade dos grupos e com o que vai decorrendo na realização do trabalho pedagógico.

4.2 Formas e metamorfoses das palavras: a construção de ambientes de letramento

És ao mesmo tempo o céu e o ninho.²

(RabindranathTagore)

Um ninho de palavras. Um céu de possibilidades. A construção de um ambiente comprometido com a formação de leitores necessita ser aconchegante e convidativo ao voo em direção ao universo das palavras, dos encantamentos. Será que já temos as necessárias apropriações teóricas para a construção desses ambientes? Que concepções de ambientes de letramento povoam nossos imaginários? Instigamos nossas crianças a ter afeto e desejo por esses importantes suportes?

Os dados da pesquisa quantitativa permitem aferir algumas questões para a construção desses ambientes. Primeiramente, é expressivo o número de professoras que afirmam incentivar as crianças a manusearem “livros, revistas e outros textos”. Ao mesmo passo em que afirmam, em sua maioria, a não existência de espaço para leitura na escola. Assim, supõe-se que a garantia das vivências com livros e outros materiais escritos realiza-se, sobretudo, por suas mediações. As que afirmam haver espaço para leitura, certamente referem-se às coleções de livros em pequenos cestos presentes nas salas. Esses acervos são decorrentes de algumas estratégias realizadas pelas professoras para dispor às crianças esses suportes. Muitas solicitam às famílias que doem um livro para a turma no início do ano. Dessa iniciativa essas professoras conseguem compor um pequeno acervo, o qual disponibilizam às crianças na sala de referência. Quanto à qualidade dos materiais vê-se que são impressões em materiais pouco duráveis e que predominam histórias e imagens estereotipadas. A presença desses materiais acaba sendo um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que coloca as crianças em contato com o objeto livro, também dispõe de linguagens empobrecidas e de valores estéticos padronizados. E isso é algo que importa especialmente quando sabemos que

² Relação literária realizada pela professora GládisKaercher, pronunciada em aula durante período de estágio no ano de 2013/2.

[...] esses objetos traduzem determinadas ideologias e concepções, que educam em uma direção que esses profissionais não planejaram e que não o fariam intencionalmente. Isso é especialmente importante na Educação Infantil, em que muito do que se ensina se faz por meio das oportunidades criadas na organização do tempo, do espaço e dos materiais. (Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial, 2012, p. 19).

Essa prática revela que nas salas de referência prepondera a coleção de livros nessas condições e que se sobressaem em relação a outros suportes textuais como jornais, revistas, etc., pois nos ambientes observados, não vê-se muitos desses suportes dispostos no espaço e por vezes nem mesmo estão presentes. Essas colocações já aponta-nos, que por uma limitação material, os ambientes de leitura nas salas de referência são desqualificados, não oferecendo acervos de qualidade, tão pouco espaço apropriado para a interação com diferentes suportes de leitura, ficando muito dependente de estratégias de socialização do acervo coletivo da escola.

Quanto a esse acervo coletivo, ele compõe-se de livros mais diversificados quanto a suas formas, conteúdos literários e diversidade estética, aspectos importantes nessa etapa de formação de leitores. Um montante de 50 livros foi recentemente distribuído pelo MEC, ampliando de forma significativa o acervo, bem como atribuindo mais qualidade a este, pois os livros foram selecionados com critérios de adequação ao período de desenvolvimento das crianças. O acervo, assim, soma em torno de 300 livros, armazenados em um armário ao acesso apenas dos professores, tendo uma simples catalogação numérica que pouco favorece a identificação dos exemplares pelos professores, tampouco pelas crianças (já que o acesso não é pensado para elas). Quando questionadas se “há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente?” (item 5.2.1) foi surpreendente o número de professoras que o avaliaram como satisfatório. Entre dez professoras, seis consideraram adequada a quantidade e qualidade dos livros e outros materiais para leitura, enquanto as demais consideraram parcialmente adequados. Os indicadores não apontam referências para medir a adequação de um acervo, ficando de modo muito subjetivo a compreensão de adequação ou inadequação destes. Mas se pensarmos na construção de ambientes acolhedores e convidativos para a vivência entre as palavras, a imaginação e a fantasia, faz-se necessário dispor desse suporte ao acesso das crianças, para que possam interagir com esses construindo relações afetivas com essa prática, em diferentes tempos e descobrindo uma atividade prazerosa entre as palavras. Além

disso, as crianças podem escolher “categorias para agrupar o material de leitura: tamanho, cor, formato dos livros, temática, material de que é feito o livro – pano, borracha, papel, etc.- símbolos impressos na capa, entre tantas outras” (Kaercher, 2002, p.64). Outras experiências de organização dos espaços podem ser citadas nessa direção, como é o caso de uma escola em Porto Alegre onde há livros catalogados que permitem o acesso e discriminação desses para as crianças e adultos, bem como são convidativos pelo modo que estão organizados nos ambientes. Além disso, esse acervo que menciono, certamente passava dos 1.000 exemplares. Assim, será que é adequada a disposição de nosso acervo, bem como a quantidade de livros de que dispomos? Por que as professoras apontam como satisfatória a quantidade de livros se não é possível organizar pequenas bibliotecas em nenhuma das salas? E também considerando os livros ao acesso nas salas de referência são de tão baixa qualidade e diversidade? Não deveríamos ao menos considerar essas condições ao pensarmos na qualidade desses materiais? Quanto a essas questões que aponto, Barbosa (2006) afirmou que “há uma tolerância bastante grande com relação a essa situação de falta de materiais” (BARBOSA, 2006, p.162). Assim, da mesma forma que a autora, indago se essa tolerância dá-se “por falta de referenciais teóricos, de reflexão, de experiências pessoais, de repertório sobre o que é educar crianças e as possibilidades de usar materiais para realizar uma educação de qualidade?” (idem). Ou, ainda, porque as professoras, ao inventarem distintas estratégias de socializar esse acervo existente, minimizam ou desconhecem a importância de dispor espaços convidativos ao aconchego da interação com as palavras?

Talvez devamos ser mais audaciosos e desejar que tenhamos muitos e qualificados livros a disposição das crianças, a fim de que elas possam explorar e interagir com esse material, tendo prazer e ludicidade nessa prática. Desejar que tenhamos muitos livros que diversifiquem os repertórios estéticos das crianças, bem como as dinâmicas de experimentá-los. Livros convidativos a um precioso encontro: o encontro entre universos instigantes de personagens, lugares e emoções e um leitor em formação, uma criança que busca aconchego e desafios “no ninho das palavras”.

4.4 FORMAS E METAMORFOSES DAS VISUALIDADES: o que (re)produzem as crianças?

o olhar ensinado pelas pedagogias visuais é um olhar veloz, navegante, que não fixa detalhes, não vasculha, não discrimina. Este olhar acaba tornando-se o OLHAR sobre o mundo, não existindo mais fronteiras entre o mundo concreto - aquilo que não é re-apresentado, como a nossa casa, a árvore do parque, o gato, o pôr do sol - e aquilo que as imagens nos contam sobre o mundo. (CUNHA,2009,p. 28).

Esse olhar veloz percorre diariamente os ambientes da escola, borra as fronteiras entre o mundo concreto e aquilo que as imagens contam sobre ele. E o que as imagens têm nos dito? O que estamos entendendo como produção infantil? Seriam mesmo produções ou reproduções de moldes pré-determinados?

O levantamento a cerca do “incentivo das produções de pinturas, esculturas e desenhos utilizando materiais diversos” demonstrou que as professoras avaliam esta como uma prática consolidada na instituição. Essas, também afirmam, em sua maioria, expor as mencionadas produções. Assim, meu olhar foi ao encontro dessas produções, a fim de provocar o que temos produzido na educação infantil. Retrato essa busca com a fotografia do varal dos trabalhos das crianças (figura 3). Nele estão pendurados alguns dos “trabalhos” das crianças. Esses trabalhos consistem em preencher certas formas variando as ações entre colorir, pintar ou adicionar lantejoulas. Tudo conforme um modelo.

Figura 3: Varal de trabalhos do ambiente



Fonte: Arquivos da autora.

Ainda que estas não sejam as únicas atividades plásticas realizadas pelas crianças, pois essas também tem acesso a momentos de pinturas mais livres,

evidencia-se nessas práticas pouco espaço para inferirem suas experimentações, criações e produção de visualidades singulares. Quanto a isso, Oliveira (2012) nos dirá que

a educação infantil deve avançar muito e ir além dos desenhos para colorir e de atividades simples de artesanato nas quais as crianças se limitam a copiar modelos prontos. [...] Diferente disso, as crianças devem ser envolvidas em processos de criação nas diferentes linguagens, a fim de que possam não só reproduzir, mas inventar. (OLIVEIRA, 2012, p. 265).

Essas práticas equivocadas a que devemos avançar evidenciam-se como uma padronização nas produções imagéticas das crianças, cabendo-lhes pouco espaço para inferirem suas experimentações, criações e produção de visualidades singulares. O mais interessante nessa tradição é que em vistas de realizar essas ditas “produções” – os trabalhos – centraliza-se todo o grupo, às vezes impedindo que as crianças sigam brincando com o que estão envolvidas, que se organizem em torno de diversos interesses. Todos devem parar e realizar a “atividade do dia”. Geralmente sob uma mesa, com o mesmo formato de papel. Pintar, completar, colar. E os materiais também são frequentemente controlados pelos professores que colocam pingos de cola para a criança adicionar as lantejoulas, ou que dá apenas uma cor para não misturar e estragar as tintas. Fazer o certo, dentro das limitações do desenho é o objetivo a ser alcançado depois de repetidas práticas. Somos bem pouco criativos em propor outras vivências, talvez pela nossa própria limitação de repertório que limite nossas capacidades de propostas, de invenções. A fim de que não “matemos” os processos de criação que desde muito cedo estão presentes nas brincadeiras das crianças, urge que compreendamos que para a criança o mais importante não é o produto, mas o processo de experimentar e criar. Afinal,

o caminho da construção gráfico-plástica pela criança pequena passa necessariamente pela exploração livre dos materiais, pela construção das hipóteses sobre estes e pela capacidade imaginativa e investigativa de cada uma” (MORITA, 2005, p.19)

Para percorrer esse caminho, é necessário que lhe proporcionemos distintos materiais a fim de que explorem suas texturas, possibilidades, modos de utilização; que diversifiquemos os suportes de desenhos, bem como as posições corporais; que ampliemos seus repertórios de imagens, músicas, movimentos; que lhe ofereçamos

condições de encontrar prazer e ludicidade nesse processo, garantindo-lhe tranquilidade nessa experimentação. Também reconhecer que haverá distintos tempos de envolvimento nesse processo que devem ser previstos na organização das propostas. Uma implicância dessa constatação, além da produção das visualidades, também é na própria organização dos espaços. A linguagem gráfico-plástica poderia ser facilitada e instigada como uma estratégia de dispor alguns materiais em um “canto” na sala de referência. Um espaço de livre acesso e experimentação, compondo um pequeno ateliê. Nenhum dos espaços observados e avaliados pelas professoras dispõem de espaço facilitador e acessível para a linguagem gráfico-plástica. Colas, fitas, canetas hidro cores, papéis de diferentes texturas e cores, sucatas, etc., são materiais mantidos fora do alcance das crianças. Mesmo quando dispostos são dados de modo já medido, possibilitando pouca exploração do material por si mesmo, cabendo às crianças aplicarem as lantejoulas sobre os pingos de colas, colorirem com lápis, espalharem as cores de tintas dadas, etc.

Acredito, assim, que precisamos intensificar os meios da expressão gráfico-plástica pelas crianças tornando visíveis suas experimentações e aprendizagens. Que entendamos essa como mais uma das muitas linguagens de que dispõem e com a qual podem intensificar seu jogo simbólico e produzir suas singulares identidades pessoais e coletivas.

4.4 A qualidade como percurso: o que os indicadores silenciam

Realizar uma auto avaliação por meio dos indicadores de qualidade é uma prática interessante para revisitar o cotidiano com olhar questionador que permite refletir sobre as condições de trabalho em que estamos imersos. Assim, na medida em que se realiza essa avaliação é possível afirmar que mais que indicar qualidade, indicam-se práticas indispensáveis na construção de espaços respeitosa às crianças e que lhe assegurem seu caráter educativo. Ou seja, ao mesmo tempo em que encaminham para uma busca de qualidade no trabalho pedagógico, os indicadores retratam insuficiência em apontar discussões mais profundas para a construção dessa qualidade.

Como se pode evidenciar nos aprofundamentos pontuais colocados nessa seção, os indicadores não explicitam algumas condições materiais e pedagógicas

quanto ao entendimento do brincar (deixando de explicitá-lo como elemento fundamental nessa etapa, ao qual os professores devem atentar, participar e planejar percursos conjuntamente com as crianças), do letramento (evidenciar materiais indispensáveis a construção de ambientes de letramento, explicitar quantidades mínimas de materiais, etc) e da produção de visualidades (questionar os acessos aos materiais, as experimentações das crianças, o processo como mais relevante que o produto).

Os indicadores ainda deixam pouco evidente as ações das crianças como protagonistas do trabalho pedagógico, colocando em maior destaque as ações dos professores (tanto que é a estes que o documento avalia). As crianças não são participativas na avaliação da qualidade do espaço que se dirige, justamente, a elas. Nenhuma estratégia foi mencionada para dar visibilidade ao olhar da criança em relação à escola.

A organização dos espaços de modo a facilitar a autonomia e a descentralização da figura do professor é sutilmente abordada, podendo marcar-se com certa indiferença na organização do trabalho pedagógico. Assim, as importantes contribuições de Forneiro (1998) e Horn (2003) para a organização dos espaços fica inviável de serem avaliadas por esse documento que busca indicar qualidade no atendimento às crianças. Das discussões a cerca da qualidade, reconhece-se seu caráter processual, negociável, mas também é necessário pensar que esta qualidade é construída no diálogo com experiências mais apropriadas à realização de determinada prática. Assim, cabe a um documento indicativo de qualidade e de referência nacional considerar importantes construções para a configuração dessa qualidade, onde a organização do espaço seja reconhecida como um demarcador da especificidade da educação infantil que retrata as aprendizagens compreendidas pela interação e autonomia das crianças.

Por essas considerações afirmo que os indicadores acabam por silenciar certas discussões importantes na organização da etapa de educação infantil, deixando de apontar outras questões a que devemos importar-nos relevantemente na construção da qualidade desta etapa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do momento em que cheguei à escola, há três anos, até o momento atual pude presenciar significativas mudanças no espaço. As professoras desde minha chegada sempre se demonstraram preocupadas com uma estética para o mesmo. Lembro que a escola pareceu-me bela pelas suas cores, diversificadas em cada parede. Cada sala decorada com uma temática, as quais eu já colocava em questionamento pela predominância de estereótipos, tendo pouco lugar para representações que incluíssem figuras de pessoas de outras etnias. Eu olhava cada sala e tentava apreender as razões de suas organizações. Naquele momento, nas salas de berçário a jardim havia mesas e cadeiras correspondentes ao número de alunos e sempre que algum trabalho gráfico fosse realizado, via as crianças serem acomodadas nas mesas. As professoras dispunham outras atividades como contar histórias, construir bonecos e fazer outras brincadeiras, mas havia um tempo compreendido para fazer uma atividade e esta era pensada sobre a mesa e sob o controle dos materiais pela professora (colocar os pingos de cola para que as crianças coloquem as lantejoulas, colocar a cola colorida para que as crianças espalhassem a mesma sobre uma figura, etc). Nossa escola lembrava uma adaptação das escolas formais, com o diferencial de também dispor de brinquedos e jogos às crianças.

Esse contexto passou a ser alterado na escola com uma significativa formação, iniciada em 2012, sobre a organização dos espaços e dos tempos realizada pela rede. Nas formações, passamos a dialogar e visualizar sobre outros arranjos espaciais, podendo ter dimensões de outras maneiras de realizar o trabalho – como a formação de pequenos grupos e outras formas de dispor os materiais. Nossa escola foi se metamorfoseando pelas práticas das professoras que foram tocadas com essas propostas. Assim, muitos dos elementos citados nas formações passaram a constituir os espaços. Exemplo disso é que o espaço da “casinha” consolidou-se na maior parte das salas, bem como espaços para melhores acomodações das crianças (já presentes em algumas salas), como tapetes, tatames, cabanas, etc. A maior parte dos espaços já não depende apenas da organização das mesas para os trabalhos. Há uma oferta de jogos e cantos para brincar que são convidativas. Assim, avalio que nossa escola, nesse processo de organização do espaço, está percorrendo um trajeto de “tomada de posse”

(Forneiro, 1998) do mesmo, estando na transição entre a *primeira etapa*, onde o espaço é compreendido como lugar onde se ensina e a *segunda etapa*, onde se converte em componente instrumental que o professor altera da forma que achar conveniente para o desenvolvimento do trabalho formativo que deseja realizar. Ou seja, construiu-se um olhar que valoriza o espaço, mas este ainda não configura-se como parte substantiva do trabalho formativo, o que se configuraria uma *terceira etapa*, em que os professores sabem que

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

Temos assim questões a serem avançadas nesse percurso, a questionar os fazer cotidianos que pelo hábito, pela pedagogia latente, talvez tenhamos esquecido que são construções histórico-sociais, portanto possíveis de serem transformadas pelo processo reflexivo.

Partindo dessa contextualização da escola, o caminho investigativo percorrido evidenciou condições materiais de bastante interferência na organização dos espaços, bem como apropriações conceituais que os consideram de maneira semelhante nos momentos de organizá-los. Predomina, nos espaços analisados, a organização de cantos circunscritos. Em todas as salas, essas áreas correspondem a uma “casinha”, um canto para fantasias e disposição de jogos. Essas organizações, conforme analisei, são bastante significativas para estimular o jogo simbólico das crianças, promovendo um convite à interação com os objetos e com seus pares. Contudo, questioneei a necessidade de que em todas as salas se dispusesse dos mesmos espaços, de não haver nenhuma singularidade dos projetos com que as crianças estão vinculadas, nem mesmo uma alteração de propostas e repertórios para simbolizar. Esses espaços, ainda que ricos, acabam empobrecendo-se ao longo de um ano letivo por não sofrerem alterações, não serem “povoados” de novos elementos. O brincar e o simbolizar são linguagens muito importantes na infância, que podem e merecem ser enriquecidas constantemente com a figura de um professor brincante, que dá pistas de novos enredos com os quais as crianças possam envolver-se.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. **Creche: uma estranha no ninho educacional**. Dialogia, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013. Disponível em <http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:www.uninove.br/ojs/:articulo/4410&oai_iden=oai_revista961> Acesso em: 21 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As imagens na Educação Infantil**: uma abordagem a partir da cultura visual. Florianópolis: ZeroSeis, 2009. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2009n19p26>> Acesso em: 03 jul 2014.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PROMOTORAS DE IGUALDADE RACIAL. São Paulo: CEERT: Instituto Avisa lá – Formação continuada de professores, 2012.

EDWARDS, C. ; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

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

KAERCHER, Gládis Elise da S. “E se a história não funciona?": sobre paixões e literatura. In: XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. **Ensinodalínguamaterna**: para além da tradição. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORITA, Nancy de Fátima Silva. **Os primeiros desenhos**. Revista Criança. Janeiro/2005. Ministério da Educação.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. Cad. Pesq. São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2014.

ZABALZA, MIGUEL A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ANEXO

Anexo A: Itens dos Indicadores de Qualidade para Educação Infantil selecionados para pesquisa.

ITENS SELECIONADOS PARA A PESQUISA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

- 1.2.1. As professoras planejam e avaliam as atividades, **selecionam materiais** e organizam os ambientes periodicamente?
- 2.2.1. As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais?
- 2.2.2. As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?
- 2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?
- 2.3.1. A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade?
- 2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e **oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros**?
- 2.4.3. As professoras incentivam as crianças a **produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos** e adequados à faixa etária?
- 2.5.3. As professoras incentivam as crianças a **manusear livros, revistas e outros textos**?
- 2.6.1. A instituição **disponibiliza materiais** e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?
- 3.4.3. As **produções infantis estão expostas** nas salas de atividades e ambientes da instituição?
- 4.2.1. As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação?
- 5.1.1. Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças em quantidade suficiente?
- 5.1.2. As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo?
- 5.1.3. Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004 (Saiba Mais 7)?
- 5.1.4. Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças?

- 5.1.5. A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?
- 5.1.6. Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência?
- 5.1.7. A instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos?
- 5.2.1. Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente?
- 5.2.2. Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidades suficientes e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)?
- 5.2.3. Há instrumentos musicais em quantidade suficiente?
- 5.2.4. Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar?
- 5.2.5. Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidades suficientes, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens)?
- 5.2.6. Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?
- 5.2.7. Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência?
- 5.2.8. Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)?
- 1.2.2. As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas?
- 2.1.3. As professoras, na organização das atividades e do tempo, oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?
- 2.1.2. As professoras incentivam as crianças a **escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?**
- 2.6.3. As professoras utilizam situações cotidianas organizadas e inesperadas para que as crianças se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos em grupo (organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o colega a superar alguma dificuldade, compartilhar brinquedos, etc.) ?
- 3.2.3. Ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes?
- 3.4.1. As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?
- 3.4.4. As professoras organizam junto com as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade?
- 3.5.1. As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?
- 3.5.2. As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?

3.5.3. As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?