

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

**O PAPEL DO ESPAÇO NA FORMAÇÃO E
TRANSFORMAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO
EDUCADOR INFANTIL**

Maria da Graça Souza Horn

Dra. Carmen Maria Craidy (Orientadora)

Dra. Zilma Moraes de Oliveira (Co- Orientadora)

Porto Alegre Janeiro 2003

Calvino, em seu livro Lições Americanas, diz que a fantasia é um lugar onde chove. Eu acredito que também a educação seja um lugar onde chove. Um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem falas, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideais, paixões, fadigas, amarguras, alegrias.

A educação é um lugar de risco, descoberto, exposto à imprevisibilidade do tempo, um lugar onde crianças e professores podem até molhar-se, portanto um lugar estorvo, úmido, porém cheio de aventura, verdadeiro, intenso, fascinante.

Ao leitor deste trabalho, o esforço de tornar apaixonante e intenso o texto que escrevi...

Esta tese...

É dedicada a uma corajosa e sábia mulher,
Maria do Brasil Costa Souza

compartilhada com meus solidários parceiros de toda vida,

Paulo Renato
Maria Tereza
Marcelo
Marco Antonio e
Carlos Alberto

celebrada cotidianamente com meus afetos,
Alvaro e Mariana

Inspirada, em todos os momentos, na saudade doída de
Renato Souza

Resumo

A Tese Intitulada O Lugar do Espaço na Ação Pedagógica do Educador Infantil aborda a questão da organização do espaço em salas de Instituição de Educação Infantil. Esta pesquisa procura demonstrar o quanto o protagonismo infantil, a reflexão teórico-prática da professoras e equipe pedagógica, ao transformar os arranjos espaciais em sala de aula, modificam a postura pedagógica da educadora e, conseqüentemente, sua atuação frente às crianças, no planejamento e na própria rotina diária. Os argumentos foram constituídos a partir de pesquisas bibliográficas para conceituar e entender o espaço na educação infantil, na perspectiva socio-interacionista de desenvolvimento, de materiais empíricos e de pesquisa de campo realizada numa instituição escolar pertencente à rede privada de ensino. A metodologia se constituiu num Estudo de Caso, envolvendo três classes da Etapa infantil da Instituição, abrangendo crianças na faixa etária dos 5 aos 6 anos.

Abstract

The thesis entitled "The place of space in the pedagogical action of the preschool educator" refers to the space organization in preschool classrooms. This study tries to demonstrate how much infant protagonism, theoretical and practical reflection of teachers and pedagogical staff, by transforming the space arrangement into classrooms, can modify the pedagogical attitude of the educator and consequently, his/her action towards children referring to planning and the daily routine. The points are made based on bibliographical research in order to get to a concept and understanding of space in preschool education from a social interactionist perspective of development. The study also involved empirical materials and field research developed in a private school institution. The methodology chosen is a Case Study involving three groups - from the preschool level of that institution - of five and six year old children.

POR QUE E A QUEM DIZER MUITO OBRIGADA...

Escrever esta tese foi um presente que recebi! Tradicionalmente considerada uma tarefa solitária, para mim nunca foi... Um trabalho acadêmico, por sua natureza, não envolve diretamente os afetos e sentimentos que nos unem à vida e às pessoas. No

que sinto e vivo, isto está intimamente ligado... Sempre estiveram comigo nesta difícil caminhada, em momentos e em contextos diferentes, minha família, minhas orientadoras, meus companheiros e companheiras da FACED, meus amigos e minhas amigas.

Pelo tanto que fizeram e por sua solidária participação, mesmo que constituam uma “extensa lista”, alguns faço questão de nomear, **porque**

- nas horas de medo e aflição, a força das “outras irmãs”, Maria Amélia Costa Barbosa, Marta Barbosa Santos e Suzana Costa Barbosa e dos meus irmãos de coração, Raul Felipe Papaléo e Maria Fátima Babosa Souza, trouxeram-me a certeza de que minha trajetória continuaria;

- nos momentos de desalento, a força espiritual e material de Regina Alves Rios e Alda Beatriz Rotta Vier me envolveram com doce ternura;

- nas questões institucionais, o apoio da FACED esteve sempre dizendo sim, não se restringindo à burocracia, expressando-se, também, em gestos de generosidade. Não posso deixar de agradecer publicamente a Méron Bordás, Jane Felipe, Nalú Farenzena, Malvina Dornelles, Maria Luiza Xavier, Beatriz Vargas Dorneles, Roseli Pereira, Ana Maria Petersen e Aldenei Areias;

- nos ensinamentos e nas solidárias divisões de tarefas, sempre estiveram ao meu lado Leni Dornelles, Gladis Kaercher, Susana Rangel Vieira da Cunha, Leda Maffioletti e Gabriel Junqueira, meus companheiros da Educação Infantil;

- nas artes dos talentosos companheiros da Central de Produções, especialmente pelos trabalhos da Mara Fagundes de Souza, do Billy Wild, do Aldo Jung, do Miguel Canabarro, da Paula Lautert e do Flavio Dutra...quando filmaram imagens, fotografaram, formataram este trabalho e, principalmente, quando tiveram paciência com meu amadorismo, foi possível usar de recursos que, sem suas ajudas, jamais conseguiria;

- no competente trabalho de Marco Souza Papaléo (um dos “meus filhos postiços”), pude realizar a inserção das fotos que ilustraram esta tese;

- na ajuda incondicional de Luís Fernando Jardim de Oliveira, (o Nando a quem tantas vezes chamei “pedindo socorro”) resolvi complicadas “voltas” do computador;

- na correção de toda escrita deste trabalho, contei com a revisão competente de uma grande amiga, amizade cultivada desde os tempos “longínquos” do curso Normal, Esmar Sobral Cunha;

- na produção desta bela capa que tanto diz de mim e do que esta está colocado nesta tese, confeccionada na ARTMED Editora, tive a colaboração decisiva da Monica Ballejo Canto e, muito especialmente, da Adriane Kiperman Rojas, parceiras de outros trabalhos;

- na reprodução das plantas das salas de aula, colaborou comigo minha muito querida Cristina De Lorenzi Campelo;

- na tradução para o abstract desta tese, contei com o trabalho feito por Luciana Velhinho Corso, minha grande amiga do DEE e, para as traduções do Italiano, de minha companheira de tantas jornadas Adelaide Pergher;
- nas aprendizagens que realizei, encontrei uma “moça que veio de longe” para discutir comigo muitos dos conceitos explicitados nesta tese, Jaqueline Pasuch;
- na competência de Marcia Elisa Valiatti, Andrea Gallo, Shirley Lindermeier Martins, Silvia Hervela, Clivia Cassol Morato, Carla Cardoso Wilasco, Ana Maria Sant’Ana Schneider, explicitada no cotidiano que observei, pude alimentar-me do convívio com crianças e comprovar o quanto as pessoas são solidárias, aprendem e modificam-se;
- no estímulo e orientações nos rumos desta tese, a participação de Zilma Moraes de Oliveira foi decisiva, porque além de co-orientadora foi “porto seguro” nos momentos de crise e indecisão;
- nas revisões finais deste trabalho, a competência de Therezinha Favero, veio coroar meu esforço;
- na convivência com muitas crianças, professoras e professores, alunas e alunos, consegui chegar onde poucos têm a chance de fazê-lo em nosso país.

Por fim, quero nomear três pessoas que, de diferentes formas, conduziram-me a concluir esta tarefa: Carmen Maria Craidy e Maria Carmen Silveira Barbosa porque, “pegando minha mão”, fizeram muito mais do que a Academia lhes outorgou; afagaram-me e disseram “Vamos em frente porque é possível”!

Lica: mesmo que diariamente eu te diga obrigada, não vai bastar para expressar meu agradecimento;

Carmen: minha gratidão e meu respeito por tua competência e, principalmente, pelo privilégio de ser orientada por uma figura nacionalmente reconhecida no âmbito da Educação. Ao Dr. Sergio Azevedo porque me “cuidou” e um dia me disse: - **Coloca um objetivo na tua vida!** A meta que escolhi foi terminar este trabalho de doutorado.

SUMÁRIO

1. O CARTÃO DE VISITAS.....	8
2. O INÍCIO DO CAMINHO.....	10
3. EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO PARA INFÂNCIA	14
4. ESPAÇOS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS.....	26
5. A TRAJETÓRIA: DAS INQUIETAÇÕES ÀS PERGUNTAS QUE SE CONSTROEM	49
6. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA COM BASE NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE	61
6.1 PRIMEIRAS CONSTATAÇÕES	61
6.1.1. <i>Como as crianças brincam: os jogos que não são jogados.....</i>	65
6.1.2. <i>A palavra das professoras: evidências de uma concepção pedagógica.....</i>	72
6.1.3. <i>Estratégias da coordenação pedagógica: primeiros encontros hospitalares</i>	77
6.2. AS RUPTURAS COM O CONHECIDO	82
6.2.1. <i>Como as crianças brincam: protagonizando enredos.....</i>	84
6.2.2. <i>A palavra das professoras: as modificações no plano das idéias</i>	88
6.2.3. <i>Estratégias da coordenação: os vínculos se estabelecem</i>	96
6.3 <i>A diversidade nas trajetórias</i>	103
6.3.1. <i>Como as crianças brincam: a interação em cantos temáticos</i>	105
6.3.2. <i>A palavra das professoras: ação e reflexão das idéias</i>	109
6.3.3. <i>Estratégias da coordenação: concretizando proposta</i>	112
6.4 CONCRETIZANDO MUDANÇAS: MARCAS SIGNIFICATIVAS.....	120
6.4.1. <i>Como as crianças brincam: os jogos que são jogados nos espaços criados.....</i>	123
6.4.2. <i>A palavra das professoras: evidências de mudanças de uma concepção pedagógica</i>	129
6.4.3. <i>Estratégias da coordenação: valorizando as trajetórias</i>	134
7. ENCAMINHANDO CONCLUSÕES	142
8. REFERÊNCIAS	147

1. O CARTÃO DE VISITAS

Para apresentar e introduzir esta tese, propositadamente escolhi este título, utilizando a metáfora do cartão de visita, pelo sentido que encerra de desejo de apresentação e da antevisão para se mostrar ou para conhecer algo. Importa referir que, quase sempre, escrevemos uma introdução quando o trabalho está dado por encerrado. Nesta etapa de nossa escrita, a sensação que nos invade é a de que não foi dito tudo, permeando-nos um sentimento muito vivo de que “ainda” poderíamos dizer mais, refletir mais, buscar mais... Quando escrevemos um trabalho científico e, especialmente uma tese, colocar um ponto final é muito difícil.

Selecionar o que é relevante dentre uma gama de dados e informações se constitui no primeiro grande impasse, ao lado de escolher o melhor caminho metodológico e os próprios rumos das leituras que darão o embasamento teórico ao texto. Portanto, repartindo um pouco a idéia de que este trabalho não esgota tão apaixonante tema, mas que se propõe acrescentar, com seriedade, esta discussão, me aventuro a apresentá-lo.

Ao longo de todo o texto, o leitor verá e viverá certamente a crença de uma educadora que há 30 anos se dedica à Educação Infantil e que acredita ser a organização do espaço um forte aliado de todos os profissionais que atuam nesta etapa de ensino. O espaço é um parceiro, por vezes quieto e silencioso, que reparte com os educadores a tarefa de educar e ensinar às crianças pequenas.

Na perspectiva de entender o espaço como algo construído nas relações sociais que se estabelecem entre todos os atores que nele vivem e convivem, inicio o segundo capítulo falando de minha trajetória profissional e das intersecções desta com os aspectos relacionados à organização e ao “povoamento” dos espaços.

Situar a Educação Infantil no âmbito das políticas públicas se faz necessário na medida em que, contemplando questões pedagógicas, em geral as vinculamos a aspectos burocráticos e administrativos. A formação dos educadores que vão atuar junto às crianças nos espaços das instituições deverá fazer parte dessa política, enfatizando-se, nessa formação, a necessidade do educador entender o que seja usar o espaço como um aliado no processo educativo. Simplesmente arranjar e adequar espaços, povoando-os de materiais desafiadores, não basta. É necessário fundamentar as mudanças à luz de conhecimentos teóricos que explicitam a aprendizagem como um ato social, no qual as interações entre as professoras e as

crianças e delas entre si são fatores de desenvolvimento. Wallon e Vygotsky são os autores apontados no terceiro capítulo para dar o suporte teórico a essa questão.

Falar em espaços na Educação Infantil não se constitui numa discussão nova. Desde o século XIX, e mesmo durante o século XX, esta questão aparece em muitas propostas como um componente curricular. Porém, em nossa contemporaneidade, este tema ganha contornos de atualidade, redimensionando-se dessa forma sua importância. Discutir espaços na trajetória histórica da Educação Infantil é a abordagem do quarto capítulo, onde também se explicita de que espaço estamos falando, ou seja, nesta tese, **o espaço escolar é conceituado como uma construção social, dialeticamente construída, onde fatores culturais, sociais e políticos interferem e se mesclam de modo indissolúvel.**

O início desta trajetória está descrito no quinto capítulo, no qual está indicada a metodologia. A partir da constatação de que, dentro da mesma Instituição, os arranjos espaciais eram organizados de formas diversas nas salas existentes e, conseqüentemente, retratavam posturas e encaminhamentos pedagógicos diversos, surgiu a questão central de pesquisa desta tese, isto é, o como e em que se modifica a postura pedagógica da educadora, a partir das modificações nas organizações do espaço.

Sob a ótica de que a trama de muitos fatores constituem as relações dentro da escola e das salas de aula, onde a influência direta e indireta, mediata e imediata de muitos ambientes atuam na constituição do espaço escolar, formando uma rede de significações, (Rossetti Ferreira 1997). No sexto capítulo, são analisados os dados empíricos coletados para fins desta tese. Esses dados são explicitados através de observações da realidade de três salas de aula, de entrevistas realizadas com as educadoras e seus alunos, do acompanhamento das reuniões pedagógicas acontecidas ao longo do ano letivo de 2001 e de filmagens. Os vídeos produzidos foram as âncoras das análises e serviram de pontos referenciais onde as “costuras” entre a palavra das professoras, o protagonismo das crianças e as estratégias da Coordenação Pedagógica foram tramando esses fatores e evidenciaram modificações significativas na conduta pedagógica das educadoras, foco central desta tese. O diálogo entre os dados coletados, o referencial teórico e as argumentações da autora foram o modo de transpor para o papel as evidências que comprovaram a questão de pesquisa.

Por fim, as constatações conclusivas estão postas no capítulo sétimo, no que é explicitado como e em que a organização do espaço modificou a ação pedagógica das professoras observadas. Essas conclusões se caracterizam pelo cuidado em

deixar claro que este foi o caminho e o processo vivido em uma dada realidade que é singular. Em outras palavras, significa dizer que a simples transposição dessas conclusões para outras realidades é impossível, dada as características e peculiaridades do contexto onde se insere a escola pesquisada. Porém fica evidente a possibilidade de ampliar e difundir seus resultados como forma de inspirar trabalhos e pesquisas que dêem conta desta temática.

2. O INÍCIO DO CAMINHO

Meu caminhar na trilha da Educação Infantil percorre um tempo de trinta anos aproximadamente. Quando me proponho ao desafio de escrever uma tese, buscando, nas minhas próprias raízes, as razões que me motivam a realizar este estudo, não consigo desvincular histórias de vida e de trabalho. Situar-me num espaço que tem marcas muito significativas dos cheiros, dos objetos que se transformam, das cores que dão as nuances, sempre foi fundamental para mim. Acredito que povoar os espaços que acolham, aconcheguem, é tão fundamental quanto comer, beber, trabalhar... Enquanto educadora, esse sentimento me acompanhava. Meu olhar sempre se fixava nas paredes das salas, na disposição dos móveis e objetos, no modo como as educadoras refletiam suas concepções de aprendizagem, criança, infância, através do modo como organizavam seus espaços. Ao lado disto, alimentava a idéia de não desviar o olhar dos espaços onde as crianças brincavam, dormiam, interagiam nas Instituições de Educação Infantil, enquanto ponto referencial para todas minhas reflexões. Assim, desde um tempo longínquo em que atuava diretamente com as crianças, o estar sempre podendo penetrar “nos espaços” me permitiu e ainda me permite estabelecer relações, mudar posicionamentos, fazer novas indagações nas minhas práticas enquanto professora, administradora, formadora de professores, coordenadora pedagógica... Com o passar do tempo, fui cada vez mais prestando atenção aos espaços destinados às crianças e, de certo modo, sensibilizando-me para esse “olhar”...

Ao lado de minha experiência, algumas hipóteses e reflexões foram fazendo parte de minha atuação na Educação Infantil, especialmente nas questões relacionadas a espaços e ambientes. Lendo, Frago e Escolano,(1998 p.10) encontrei “eco” nestas reflexões:

(...) subjaz, portanto, a certeza, filha da experiência, de que tais questões tempo, espaço e a linguagem, ou seja nossas vivências e representações das mesmas- constituem aspectos chaves para compreendermos, tanto em nível pessoal como interpessoal, o social. Também, sem dúvida, para organizar nossas vidas, para viver e deixar viver.

Meu “olhar” espiava, duplamente, a prática pedagógica dos professores que obviamente ocorria em um espaço povoado por objetos, materiais e pessoas.

O trabalho realizado no ano de 2000, num curso de formação de professores em Educação Infantil, em uma escola privada de Porto Alegre, contribuiu para ampliar minhas reflexões.

O dado que me inquietou marcadamente foi o de que as salas das maternais e o espaço destinado ao atendimento de crianças no turno oposto¹ à frequência das aulas, nesta instituição, tinham uma organização absolutamente distinta das de NA e NB.² Essa distinção se pautava notadamente nos arranjos espaciais das salas. Nos espaços do turno inverso e maternais a organização era posta em cantos e recantos com temáticas diferentes como casa da boneca, salão de beleza, feirinha, biblioteca e, ainda, espaço para trabalhar “nas mesas e cadeiras”, dentre outros. Era um espaço organizado em arranjos semi-abertos, delimitados por algumas estantes baixas, pelos próprios móveis da sala, por biombos. Campos de Carvalho e Rubiano (1994) afirmam que essa organização proporciona às crianças uma visão fácil

¹ Turno oposto é a denominação dada ao atendimento de crianças no turno inverso ao de sua frequência às aulas. Sob orientação de uma educadora são propostas atividades alternativas.

² NA e NB são siglas que significam nível A e nível B, respectivamente, as quais denominam os níveis de atendimento na pré-escola. No NA são atendidas crianças de 4 a 5 anos e no NB

de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e das demais. Além disso, o espaço, assim organizado, favorece interações de crianças, promovendo a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências e habilidades e conseqüentemente a construção da autonomia moral e intelectual.

Entrar naqueles espaços era sentir-se convidada a brincar na casinha e fazer uma comida gostosa e um bolo de chocolate; a deitar no tapete e, sobre uma almofada, ler um livro de história de lobos e meninas teimosas; a sentar frente ao espelho e pintar os cabelos de vermelho mudando seu corte; a fantasiar-se de fada ou bruxa e percorrer os cantos da sala a fazer mágicas; a montar um cenário de circo e vestir-se de bailarina equilibrista; a esconder-se em algum canto e ficar ali até alguém me achar; a pintar com tintas sujando as mãos e colocar purpurina bem colorida sobre as cores da folha; a pensar como montar uma “ máquina de fazer vento” ...

Por outro lado, as salas dos níveis A e B, em número de três, eram muito semelhantes entre si. Tinham basicamente um grande espaço destinado às mesas e cadeiras, prateleiras altas com jogos e brinquedos, um grande quadro de giz e, num lugar bem destacado, a mesa da professora. Entrando nessas salas me vi sentada comportadamente numa cadeira ouvindo a professora dizer “agora vamos ouvir histórias”, “agora não é hora de desenhar”, “vamos pegar folhas para fazer a atividade”...A sensação que tive foi a de que, num mesmo prédio, havia duas escolas infantis absolutamente distintas. Percebi, que nessas diferenças, se colocava uma questão interessante de investigar, ou seja: Será que a transformação do espaço modifica a ação pedagógica dos professores ou ocorre o inverso?

Mallaguzzi (1999) afirma que, em algumas escolas, as paredes, por exemplo, são usadas como espaços para exposições do que as

crianças e professores criaram, ou seja, as paredes falam e documentam um trabalho. Sua “nudez” certamente também é reveladora de uma postura pedagógica que não aposta no registro, na documentação do que está sendo feito. O espaço nunca é neutro. A forma como o organizamos comunica uma mensagem que pode “ser coerente ou contraditória com o que o (a) educador(a) quer fazer chegar à criança”. (Pol e Morales ,1982). Qualquer observador externo, que seja atento, ao entrar numa sala de aula, terá a clareza da concepção de aprendizagem que ocorre naquele espaço.

Ainda sobre isto, Escolano (1998,p.26) afirma que:

O espaço escola não é apenas um continente em que se acha a educação institucional, isto é um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar também é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores.

Pensar a organização dos espaços na Educação Infantil implica introduzir esta questão à luz do momento vivido por essa etapa de ensino no cenário educacional atual.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO PARA INFÂNCIA

É importante considerarmos inicialmente que, no Brasil, a Educação Infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação. Nessa trajetória, toda a política de Educação Infantil emanada do poder público se caracterizou, de um lado, por um jogo “de empurra” e, de outro, por uma visão assintosamente assistencialista. Sobre isto Rosemberg (1989,p.15) afirma:

A abordagem de cunho preventivo corresponde à visão assistencialista que predomina nos órgãos públicos ligados à promoção social. São justamente estes órgãos, por sua tradição em lidar diretamente com grupos organizados da população e pelos mecanismos que retêm no repasse de verbas a entidades privadas de cunho filantrópico ou comunitário, que estabelecem vínculos com pequenas “escolinhas” ou creches que surgem nos bairros populares, nos morros, nos alagados e nas favelas das cidades brasileiras como respostas locais para o problema. Sua atuação, junto a essas iniciativas, acaba por reforçar a orientação de guarda e proteção das crianças, principalmente nos aspectos ligados à higiene, alimentação e segurança. A dimensão educativa, que forçosamente qualquer trabalho de crianças tem, resulta, muitas vezes, num arremedo empobrecido e destituído de significado do modelo escolar.

Em consequência da própria trajetória histórica da Educação Infantil, diferentes momentos emergiram nas propostas de trabalho desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil no Brasil. A produção científica ampliou-se largamente e, pesquisas sobre a infância, nas suas diferentes dimensões, influenciaram muito o referencial pedagógico para essa etapa de ensino.

Hoje, temos um novo ordenamento legal que se inicia com a Constituição de 1988 e se desmembra através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Lei Orgânica da Assistência Social (1993)

e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Este novo status é conferido à criança, garantindo-lhe direitos e o tratamento de cidadã. No atual contexto, sem dúvida, a LDB significou um grande avanço nesta área, segundo Cury (1998,p.12):

“Se a Constituição de 1988 acolheu a demanda da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, a LDB inovou profundamente ao colocar a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica. Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional.”(1998 p.12).

Apesar disto, a expansão da oferta de vagas em nível de país está longe do ideal, persistindo um percentual pequeno de crianças atendidas, em especial na Creche.

Mesmo considerando essa defasagem entre número de crianças atendidas e vagas, poderíamos ponderar que, se temos produção científica, se a legislação nos coloca em um patamar nunca antes alcançado, o que está faltando para nossas Instituições realizarem um trabalho de qualidade?

Sabemos que anos e anos de uma prática voltada somente para guarda e cuidado, de pouca atenção com relação à formação profissional dos educadores infantis, de precariedade de toda ordem neste atendimento, não se dissiparão como num passe de mágica. É hora de muito trabalho, de muitas modificações tanto estruturais como pedagógicas.

Neste momento tão crucial para a Educação Infantil, podemos nos indagar: Por onde começar? Que caminhos trilhar para dar às crianças da faixa etária dos 0 aos 6 anos uma educação de qualidade? Qual poderia ser o fio condutor destas mudanças?

Certamente, investir na formação dos profissionais que atuam nesta área é um dos caminhos a serem seguidos. Historicamente esses educadores, na sua grande maioria, principalmente os que

atendem a demanda das camadas mais empobrecidas da população, têm sua prática ancorada no fato de ter paciência, gostar de criança, não ter uma formação profissional, ter um trabalho próximo às suas casas...Perrenoud(2001) afirma que formar professores, a partir de situações de aprendizagem, deveria ser a meta desses programas desde a Educação Infantil até a Universidade, dimensionando-os como profissionais que dominam as habilidades de seu ofício. Essa formação deverá se pautar na análise das práticas e na reflexão. Esse autor aponta que o desenvolvimento de algumas competências são fundamentais neste processo, tais como: aprender a ver e a analisar; aprender a ouvir, escrever, ler e explicar; aprender a fazer; aprender a refletir. A precariedade na formação de educadores infantis no Brasil, de modo geral, é de toda a ordem. Vários motivos podem ser apontados, desde os aspectos históricos da trajetória dessa etapa de ensino, já apontados neste capítulo, até a cultura ainda muito forte de que para trabalhar com crianças basta gostar delas e ter paciência.

Esses dados revelam um cenário de precariedades de toda a ordem. Um dos aspectos mais evidentes dessa precariedade diz respeito à organização dos espaços nas instituições de educação infantil, emergindo disso a relevância desta temática.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos numa sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos ocupam esses espaços, como interagem, são reveladores de uma concepção pedagógica. Esse aspecto, aliás, sempre chamou minha atenção pela pobreza freqüentemente encontrada nas salas, nos materiais, nas cores, nos aromas, enfim, em tudo que pode povoar os espaços onde cotidianamente as crianças estão e de como poderiam desenvolver-se nele e através dele, se os espaços fossem melhor organizados e mais ricos em desafios.

A discussão sobre a importância do espaço no desenvolvimento

infantil tem, nas diversas correntes da Psicologia, um suporte fundamental. A corrente cognitivista, por exemplo, enfatiza a função desempenhada pelas experiências espaciais primárias na construção das estruturas sensoriais das crianças. Frago (1998), cita como um dos exemplos dessa vertente, os estudos piagetianos sobre a psicogênese das estruturas topológicas na infância, dentro do qual destaca a valorização das primeiras experiências sensoriais na casa e na escola, como fatores essenciais do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Segundo Piaget (1978), a representação do espaço na criança é uma construção internalizada a partir das ações e manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual faz parte.

Portanto, não basta a criança estar num espaço organizado de modo a desafiar suas competências, é preciso que ela interaja com este espaço para vivê-lo intencionalmente. Ou seja, essas vivências, na realidade, estruturam-se numa rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham, dentro de um contexto onde os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora, a vida das crianças fora da escola, interferem nessas vivências.(Rossetti Ferreira ,1999).

Os textos disponíveis atualmente sobre organização espacial nas escolas, e mais especificamente nas salas de aula, referem-se quase que sistematicamente à íntima relação entre as interações sociais das crianças e suas aprendizagens, intermediadas pelo meio onde estão inseridas, cenário deste processo. Meio é aqui entendido como o campo onde a criança aplica as condutas de que dispõe. Ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. (Galvão ,1995)

A discussão acerca da importância do meio no desenvolvimento infantil tem em Wallon(1989) e Vygotsky(1984) seus legítimos representantes. A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, esses teóricos relacionam afetividade, linguagem e

cognição com as práticas sociais, quando discutem a psicologia humana no seu enfoque psicológico. Ou seja, na perspectiva de ambos, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos.

Na abordagem de Wallon, o conceito de meio e suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais. Sua concepção sobre isto tem como ponto de partida as contribuições de Darwin, a partir do entendimento de que o ser vivo evolui na sua relação com o meio.

De fato a criança é completamente desprovida de meios de ação sobre as coisas que a cercam; é graças às relações interindividuais de sociabilidade, que sua vida se abre. Estas relações são de longe, bem anteriores às relações com o mundo físico, ao contrário do que se observa na quase totalidade de série animal. Portanto, a mediação da relação indivíduo-meio, pelo grupo é inevitável. (WEREBÉ e BRULFERT, 1986, p.19).

Cabe destacar, a partir dessa afirmação, que em alguma medida é necessário que a mediação humana se interponha entre o indivíduo e o meio físico, e isso se dá através das pessoas, dos grupos e de todas as relações culturais. Todo o ser humano é biologicamente social, conforme afirma Wallon, desde seu nascimento. Conseqüentemente, deve adaptar-se ao meio social, onde todas as trocas que se produzem são a chave para as demais. Assim, entende-se que sozinho o bebê não sobrevive, e que esta sobrevivência depende da intermediação de parceiros mais experientes. Em razão disso, o meio assume uma importância significativa, bem como o papel do grupo, podendo-se inferir que os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores e, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isto se fará na disposição dos móveis e materiais, nas cores, nos odores, nos desafios que, enfim, este meio proporcionará às crianças. Na medida em que o adulto, neste caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova descentração de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta. Assim sendo, cada modo de relação com o

entorno implica um determinado equilíbrio funcional que por sua vez é uma expressão da historicidade, tanto da maturação individual, como da evolução do meio humano. O espaço não é, portanto, algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.

Entende-se, pois, que para o autor a atividade humana é eminentemente social. E é a escola o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva para além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes mais rico que o familiar, na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar às crianças convivência com outras crianças e com outros adultos que não são seus pais. Os exercícios da vida em sociedade se iniciam na família e se ampliam quando a criança começa a freqüentar a escola, na escolha dos amigos, na solidariedade do grupo, nas desavenças. Para Wallon, o grupo social é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros permite-lhe constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

Desse modo, cabe ao adulto organizar essa sua prática junto a outras crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele. As crianças necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam. Ao mesmo tempo, é necessário ter a clareza de que, nos primeiros tempos de vida, o indivíduo apresenta reações descontínuas e esporádicas que precisam ser completadas e interpretadas. Devido a essa incapacidade, ele é manipulado pelo outro e é através desse outro que suas atitudes irão adquirir forma. Assim estabelece-se uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida, e nesse aspecto a união do sujeito

com o ambiente desempenha papel fundamental. Ou seja, num ambiente sem estímulos, em que as crianças não possam interagir desde tenra idade uns com os outros, com os adultos e com objetos e materiais diversos, este processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude.

Assim, diz Wallon, na relação com o ambiente, o indivíduo assume determinadas ações, considerando os recursos funcionais que já construiu (suas competências motoras, cognitivas, sociais, linguísticas) como condições para realização de seus objetivos. Cada estágio de desenvolvimento representa um sistema de comportamentos, realizando uma maneira específica e ótima de trocas com o meio, integrando, a cada momento, os comportamentos do indivíduo em um sistema unitário, dentro de um processo de equilíbrio funcional, onde em cada estágio prepondera uma forma particular de comportamento sobre as demais. (MORAES DE OLIVEIRA,1998,).

Podemos inferir que o referencial teórico de Wallon suscita reflexões pedagógicas significativas. Dada a importância que atribui à tonicidade muscular e postural, por exemplo, podemos depreender que a organização espacial deverá dar conta de um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com amplitude. Via de regra, o que percebemos na organização nas salas de aula, na Educação Infantil, são mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõem às crianças uma “ditadura postural”, que certamente acarretará problemas de comportamento em algumas delas, que não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos de tempo. É importante termos consciência de que as crianças passando por diferentes estágios de desenvolvimento terão, conseqüentemente, necessidades diversas também em relação ao meio onde estão inseridas. Quando muito pequena, a criança age diretamente sobre o meio humano, utilizando-se das pessoas para penetrar em seu contexto social. Na medida em que conquista autonomia motora, em que adquire padrões de linguagem mais avançados, conquista recursos cada vez mais refinados para interagir com a cultura e com o mundo que a rodeia. Portanto, enquanto que para os pequenos da creche e dos maternais as áreas de poder correr, saltar, rolar são fundamentais, para os

maiores que já freqüentam os níveis A e B este espaço poderá ser reduzido, dando lugar para outras atividades como pintar, desenhar, brincar de faz-de-conta, de fazer barraca. Assim, planejar a vivência no espaço deverá prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, prevendo-se adequação na colocação dos móveis e objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças.

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor.

Por outro lado, também é importante considerar a educação inspirada nos pressupostos de Wallon, de forma contrária à tradição intelectualista que muito influenciou a pré-escola, na qual o desenvolvimento intelectual é entendido como um processo dissociado do desenvolvimento social e motor. No enfoque deste teórico, a pessoa é vista como um todo, enriquecendo-se com as múltiplas possibilidades do eu. Nesse sentido, uma proposta pedagógica que se alicerça nos pressupostos de Wallon coloca em destaque a estética e a criatividade como alimentos do espírito. Nessa perspectiva, temos outra implicação pedagógica importante que diz respeito diretamente ao modo como organizamos o meio onde a criança se insere e se relaciona com outras pessoas. A harmonia das cores, as luzes, o equilíbrio entre móveis e objetos, a própria decoração da sala influenciarão na sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo que permitirão que elas se apropriem dos objetos da cultura em que estão inseridas.

O meio social também foi para Vygotsky fator preponderante na construção e no desenvolvimento dos indivíduos. Na sua perspectiva, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Desse modo, o sujeito produtor

de conhecimento não é um mero receptáculo, é, ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo numa relação dialética. A partir desse entendimento, acreditava que o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações reais em que se encontram. Assim, nas situações imaginárias que a criança vive, como a do faz de conta, ela é levada a agir no âmbito da zona de desenvolvimento proximal, na medida em que se comporta de maneira sempre mais avançada que na vida real³ Nesse processo, o brinquedo aparece como importante promotor de desenvolvimento, constituindo-se numa atividade na qual a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Conseqüentemente, constrói aprendizagens ao desenvolver ações partilhadas com outras crianças, apropriando-se de um saber construído em uma cultura. Cultura que acontece em espaços que retratam seus símbolos e signos, os quais não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por este apropriados. Este processo se inicia quando a criança nasce e vai se construindo na sua relação com parceiros mais experientes, os quais lhe emprestam determinadas significações. Sua atuação, em situações objetivas, determinam formas de relações sociais e de uso de signos na realização de tarefas presenciais.

Podemos inferir, a partir dessa idéia, que é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, principalmente, um espaço para brincar, que certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores. Sobre isto Kohl de Oliveira(1993,p.66) afirma:

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia de carro) e não com o objeto concreto que tem em suas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a

³Zona de desenvolvimento proximal é um conceito vygostyano que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que presentemente estão em processo embrionário.

separar objeto e significado. Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento do adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. O brincar provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Depreende-se dessa idéia, que quando uma criança vive uma situação imaginária, isto não é algo fortuito, ao contrário, evidencia uma manifestação emancipatória da criança com relação às circunstâncias situacionais. Uma implicação pedagógica, decorrente disto, é a de que “o povoamento” do meio ambiente com objetos e materiais que desafiem a criança no transformar e criar é fundamental para seu desenvolvimento.

Vygotsky(1984) afirma que apesar da relação brincar-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brincar proporciona um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A atuação da criança no âmbito da imaginação, numa dada situação imaginária, oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações da vontade. Nesse sentido, tudo aparece no brincar, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. É através da atividade do brincar que a criança se desenvolve. Somente nessa dimensão o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Uma implicação pedagógica importante que emerge desses postulados é a de que, para a criança brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento, é fundamental um espaço de sala de aula organizado com vistas a isto. Assim, um espaço despovoado de objetos e materiais instigantes e desafiadores, de brinquedos que evoquem enredos de jogo simbólico, é a própria negação do que Vygotsky apregoa como fundamental para o desenvolvimento infantil.

Para esse autor, o desenvolvimento humano é uma tarefa

conjunta e recíproca. No caso da criança em idade pré-escolar, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações das crianças, entre si e com o meio, sejam provedoras de desenvolvimento. Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário onde este processo acontece, nunca se revestindo de neutralidade.

Partindo das premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva deste processo, de que as crianças ao interagirem neste meio e com outros parceiros aprendem pela própria interação e imitação⁴, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica.

Tomando como referência os postulados de Vygotsky, entendemos que o papel do professor é interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Esta intervenção no caso principalmente da escola infantil, far-se-á no modo como o professor, este parceiro mais experiente, organizará, por exemplo, os jogos e materiais, relacionados aos mais diferentes campos do conhecimento (linguagens, matemática, ciências, artes) que naquele estágio de desenvolvimento das crianças serão os mais adequados; no modo como organizar cantos e recantos da sala, tais como da biblioteca, da casa de boneca, das fantasias, das construções, os quais permitirão enredos com a participação em duplas, trios ou mais crianças. Via de regra, este modo de organizar o espaço muitas vezes acontece, porém

⁴ Imitação aqui é entendida a partir da perspectiva de Vygotsky, ou seja imitar não é uma mera cópia do modelo, mas uma reconstrução individual do que é observado nos outros.

são tão pobres em materiais, cuja presença os tornariam mais atraentes, que não convidam as crianças a interagirem neles.

A partir dos aspectos teóricos desenvolvidos, passo a considerar como se coloca a organização dos espaços em relação à Instituição de Educação Infantil, levando-se em conta sua especificidade.

4. ESPAÇOS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

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

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

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

Falar em espaços, no âmbito educacional, implica em resgatar inicialmente referências teóricas de autores que contribuem para esta discussão. Pensando em discutir espaço educacional na perspectiva da arquitetura, a contribuição de Nayume Lima(1989) não pode ser desconsiderada, principalmente no destaque que dá à abordagem histórica do espaço escolar. Sua ênfase recai sobre como o espaço interfere no disciplinamento das crianças e no controle dos movimentos corporais. Suas considerações acerca deste tema nas décadas de 50 e 60, resultado de estudo realizado nas escolas públicas de São Paulo, mostram que os espaços escolares não eram muito diferentes dos da França e da Inglaterra do século XIX. Tais espaços impunham ordem e disciplina em detrimento das necessidades das crianças. A própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle da disciplina, com as salas de aula organizadas com filas de carteiras, corredores de circulação estreitos...Nesse sentido seus estudos evocam os postulados de Foucault.

Nessa perspectiva, seria interessante abrir um parêntese para refletir a respeito das idéias “ foucotianas” , principalmente no que se refere ao Panóptico de Bentham.

O panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é

dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas tem duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; a outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.(FOUCAULT, 1989, p. 177).

Dentro dessa estrutura, o vigia vê a todos e estes não se vêem. Dessa forma se elimina a possibilidade de ações grupais, como a organização de complôs pelos prisioneiros, a violência desencadeada nos loucos, o contágio que podem sofrer os doentes, a dispersão e o barulho que um grupo de crianças pode fazer. Como se percebe, o princípio é que o coletivo deve ser evitado.

Pensando em alguns espaços de educação infantil, encontro certa relação com essas idéias quando verifico que de modo geral os educadores preferem realizar trabalhos dirigidos e realizados individualmente, não prevêm espaços para tarefas coletivas e têm dificuldades de nortear seu trabalho pautado em escolhas que as crianças possam realizar, sem sua constante vigilância e ordenamento. Na verdade, há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto. Toda vez que alguma situação foge do controle da professora, isso é reafirmado. Um exemplo disso se evidenciou durante uma reunião pedagógica de que participei, onde a discussão girava em torno da necessidade de todas as crianças aguardarem na recepção da escola para entrarem em fila. Fora proposta uma alteração nesse sentido, possibilitando que as crianças pudessem entrar nas suas salas sem a necessidade da fila. Uma das professoras manifestou-se dizendo: — “ *Me desculpem, mas deveríamos ser consultadas sobre isso... afinal somos ou não especialistas em educação infantil? ... Eles se empurram, se batem, ainda não sabem andar em grupo sem se bater... A porta da sala tem tamanho pequeno para todos entrarem ao mesmo tempo. Eu não entendo por que não entrar em fila, fica tudo muito mais organizado. Não sei por que a fila vai nos tornar mais ou*

menos tradicionais” .

Voltando à idéia do Panóptico, podemos constatar que o espaço, organizado com o objetivo de controlar e vigiar assegurava o fim das grades, das correntes, das fechaduras e garantia, através de separações bem distintas, o controle do bom comportamento, do trabalho, da aplicação, assim como também poderia ser usado para realização de experiências e treinamentos. Por exemplo, introduzir novos castigos sobre os corpos, tentar novas experiências pedagógicas. Nas próprias palavras de Foucault, o panóptico pode ser entendido como uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos ,“ fabrica efeitos homogêneos de poder”. (Ibidem,p.178)

A partir dessa conceituação, podemos inferir que o autor aponta a escola como uma “herdeira” dessa organização do espaço. Entende-a como algo limitado a um espaço fechado, tais como encontramos em outras instituições disciplinares, de controle, como prisões e quartéis. Falava de uma tripla função produtiva, simbólica e disciplinar do trabalho, que também poderia ser aplicada ao espaço escolar, entendendo-o como algo segmentado, no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro de corpos, explicitando-se desse modo no ritual e no simbólico.

Segundo o autor, é essa disciplina que dissocia o poder do corpo, pois se por um lado procura aumentar sua capacidade, por outro faz disso uma relação de sujeito muito estrita. Ressalta que isso não se revelou subitamente. Veio se sedimentando ao longo do tempo e em diversas instituições, principalmente na escola. Sobre isso Fischer(1999,p.48) afirma que:

O símbolo por excelência dessa discussão é certamente o

panóptico de Bentahm, e toda a arquitetura dos primeiros presídios- nos quais se inspiram os prédios de nossas escolas, quartéis, hospitais, casas de repouso: o importante é que o “vigilante” possa ver a todos, sem que seja percebido, e que os que estão submetidos se imaginem sempre vistos, mesmo que nenhum vigia esteja lá, na torre de controle, a perscrutá-los. O controle fica fora do campo concreto da visibilidade, para instalar-se dentro de cada um de nós: é preciso que cada um se comporte como se permanentemente estivesse sendo visto. Esta visibilidade, não visível, seria um modo de subjetivação muito forte em nossa sociedade, e estaria presente em inúmeras práticas cotidianas, em diferentes espaços sociais, da mídia à sala de aula, do shopping center aos guichês bancários.

Penso que a organização do espaço físico na Educação Infantil em “cantos”⁵, em zonas semi-abertas, possa se constituir para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla todas as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica. O que quero dizer é que o simples fato de organizar a sala dessa forma não garante uma atuação descentralizada por parte do adulto e, conseqüentemente, a construção da autonomia pela criança. Valeria a pena destacar a relação que existe entre controle e emancipação...Permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa, fiquem sozinhas numa postura de privacidade, não garantem por si só uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões de um mesmo processo. Podemos interpretar isso, à luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não “pedindo licença” para se emancipar.

Valeria a pena refletir sobre as idéias relacionadas ao protagonismo infantil, discutido atualmente por autoras como

⁵ Canto é a denominação dada a um espaço nas salas de aula da educação infantil, com

Montandon(2001) e Sirota(2001). Tais autoras afirmam que em oposição à concepção de infância como objeto passivo de uma socialização regida por instituições como a escola, a família e a Igreja, por exemplo, a sociologia da infância constrói seus primeiros elementos acerca desta temática.. Os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto estão embasados na redescoberta da sociologia interacionista, na dependência da fenomenologia e nas abordagens construtivistas. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator. Comprovadamente sabemos que ela participa de trocas, interage com seus pares, promovendo transformações na sociedade que não se esgotam e não dependem das instituições.

A criança, na realidade, é uma construção social, é um ser “que existe“ em plenitude no “aqui e agora”, produzindo “enredos” e se inserindo em “cenários” que muitas vezes não são feitos para elas.

Um exemplo, que ilustra, essa afirmação, é o de uma cena que observei numa esquina movimentada de um bairro de classe média alta de Porto Alegre. Uma mulher cuidava dos carros que estacionavam na rua. (naquela época ainda não existiam os parquímetros). Ao seu redor, duas meninas que deveriam ter em torno de 3 a 4 anos, indiferentes aos passantes e ao barulho intenso dos carros, brincavam numa “casinha” que montaram em cima da calçada, próxima ao terreno baldio. Sobre um caixote de frutas fizeram uma mesa, colocando sobre ela potes velhos (provavelmente achados na rua ou no terreno baldio) onde pedrinhas e folhas faziam às vezes da comida...

Cenas semelhantes são observadas em escolas quando, por exemplo, as crianças procuram uma atividade fora do âmbito interno da sala de aula, quando não é hora do pátio. Isso, logicamente, se

temáticas definidas, tais como da casa de boneca, da biblioteca, etc..

evidencia em escolas onde a sala de aula e sua proximidade com o pátio são um convite ao brincar e propiciam ações autônomas por parte das crianças.

Na realidade os espaços escolares sempre foram organizados para se incentivar outro tipo de comportamento dos alunos. Segundo Mayume Lima(1989,p.38), toda organização dos espaços escolares buscava, em última análise, tornar-se um poderoso aliado para poder controlar e vigiar a ação infantil.

Em nome da economia, as soluções são mais comprometidas: a largura das passagens, dos corredores e das escadas reforçam a vontade permanente dos adultos colocarem as crianças em filas; as aberturas, pequenas, para impedir o acesso externo de estranhos servem também para impedir que as crianças se distraiam com o mundo externo.

Ainda exemplificando este fato, temos outra descrição de Lima de uma escola de Vitória, construída no programa PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio), financiadas pelo Projeto MEC/USAID, dos anos 60.

Por solicitação dos educadores, as portas possuem visores, simples retângulos de vidro, à altura dos olhos dos adultos, para que o diretor, passando pelo corredor, possa saber o que se passa no interior das classes. A simples possibilidade de serem observadas, sem aviso prévio, faz com que as crianças contenham seus impulsos, obedecendo assim aos princípios do panoptismo. Assim a infância é tratada como uma doença a ser curada ou um estado de desvio a ser corrigido, premiando as crianças capazes de se aproximarem mais do comportamento adulto e punindo aquelas que se afastam do padrão estabelecido.” (Ibidem, 1989 p.39).

É importante considerar que tais constatações não se referem somente a uma realidade do Brasil e distantes há algumas décadas de nossa atualidade. Recentemente a mídia divulgou que em uma localidade dos Estados Unidos, instalaram-se nas escolas sistemas eletrônicos de controle sobre todos os espaços da escola. Isso caracteriza a implantação do que podemos chamar de “panóptico tecnológico”.

Lima (Ibidem) apontou, porém, algumas modificações no modo como as escolas, mais especificamente as salas de aula, organizaram seus espaços. Os estrados foram retirados e os cantos de castigo desapareceram, porém, na realidade, isso não significou dizer que tenham realmente “sido retirados”. Muitas vezes o modo de conduzir a prática docente por parte dos (das) professores(as) reflete a existência do estrado, das carteiras enfileiradas... mesmo sem a concretude disso.

Concordo com a autora, pois o fato de alterar a disposição das classes, por exemplo, pode ocasionar dificuldades ao (à) professor (a) de manter a disciplina do grupo. Isso ocorre dentre outros fatores, porque esta forma de organização enfatiza o trabalho individualizado, que por seu turno facilita o controle e a disciplina numa perspectiva da prática docente centrada no professor(a).

O certo é que no trato com as crianças, poucas vezes e poucos professores costumam sair fora da rotina. O risco ou o medo do risco parece reforçar a questão da disciplina e da ordem no uso do espaço; uma carteira fora do lugar é, segundo vários professores, “um convite para que todas as crianças se coloquem fora das carteiras, e aí é uma zona só. (LIMA, 1989, p.43).

Sem dúvida, isso reforça o papel centralizador da professora que se desorganiza ante a possibilidade do “diferente”.

A dificuldade de alguns educadores em trabalhar “com corpos que se movimentam” é muitas vezes evidente. Por muito tempo se afirmou a estratégia de se controlar o pensamento das crianças através do controle dos movimentos. Um dos meios encontrados para isso em São Paulo, nos anos 60, foram carteiras escolares chamadas de “pé de ferro”. Literalmente eram pregadas ao piso de duas em duas, inspiradas em modelo inglês.

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, numa relação de mão única onde a criança é mantida numa imobilidade artificial. Na Educação Infantil, via de regra, os arranjos espaciais não permitem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de

objetos, desenhos, nomes. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de Educação Infantil, dá conta de um espaço que se alia ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como “pré-alfabetização”.

Em muitas observações realizadas em instituições de Educação Infantil, percebo que sempre existe um “lugar nobre” destinado a mesas e cadeiras, ao quadro de giz, o que legitima o estar sentado, estar desenhando, pintando, recortando, cada criança com seus lápis, suas tintas, sua tesoura. Geralmente essa é a organização do espaço de uma sala quadrada ou retangular, onde as mesas ocupam o lugar central e, encostados nas paredes, os livros (quando existem), a prateleira de jogos, os brinquedos da “casinha”, o local para pendurar trabalhos e mochilas.

Paralelamente a este fato, os professores parecem ignorar que o ato de brincar/jogar é algo muito sério para a criança e que ela pode aprender interagindo com os objetos, explorando e descobrindo o mundo. É sobre essa característica do jogo infantil que nos fala Chateau(1989,p.44): *Fazendo massa de areia, edificando com cubos, brincando de barco, de cavalo, de trenzinho, você verá, observando seu rosto, que ela dá toda sua alma ao assunto em questão, é tão absorvida em tudo isso quanto você em suas pesquisas sérias.* É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, constituindo-se este espaço num pano de fundo, no qual se inserem emoções. Esta qualificação do espaço físico é que o transforma em ambiente.

Forneiro(1998) afirma que um dos critérios que devem ser considerados quando pensamos em espaços desafiadores, provocadores de interações e aprendizagens na Educação Infantil é a possibilidade dessa organização espacial ser transformada. Para isto os móveis devem ser flexíveis, os objetos e materiais devem estar diretamente relacionados às situações imprevisíveis que ocorrem ao

longo da jornada de trabalho e que não foram necessariamente planejadas.

Nessa dimensão, o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. É importante, porém, referir que essa relação não se constitui linearmente. Assim entendendo, num mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes, bem como a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem na relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. Esses dados, se relacionados ao espaço escolar, legitimam-se na dimensão cultural que a escola possui.

Segundo Escolano(1998), a escola é um lugar construído que se decompõe e recompõe, à luz das energias e relações sociais que se estabelecem. Com elementos simbólicos próprios ou adquiridos, a arquitetura da escola, sua fachada externa ou interna, responde a padrões culturais e pedagógicos que as crianças vão introjetando e aprendendo.

“O espaço- escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino aprendizagem para executarem um repertório de ações. A arquitetura escolar é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.”(ESCOLANO,1998, p.26).

Partindo dessa idéia, podemos constatar que Escolano afirma não serem espaço e tempo esquemas abstratos, nos quais desemboca a prática escolar. Bem pelo contrário, a arquitetura escolar é por si só quem materializa todo um esquema de valores, crenças, bem como marcos da atividade sensorial e motora. Ou seja, ela está dentro de uma cultura e a desvela, em suas formas, arranjos e adornos, cujos estímulos seriam transmitidos por mediação dos adultos e de práticas culturais.

Na Educação Infantil, essa idéia é de um tempo bem remoto. Os postulados de Froebel(1837) e Montessori (1907) já legitimam um espaço organizado para crianças pequenas que procura integrar princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza, propondo uma organização do espaço em ambientes muito diferentes dos vividos em sua época por crianças com menos de 6 anos. Esses teóricos, na verdade, planejaram um espaço que fez parte integrante de suas metodologias, pensando-o à luz das necessidades infantis.

A grande inovação, à época, foi o fato de adequar os espaços às necessidades de crianças pequenas. Fazendo uma verdadeira revolução no que diz respeito aos espaços e ambientes destinados à Educação Infantil, foram os grandes precursores da importância dos arranjos espaciais na metodologia do trabalho com crianças pequenas. Cabe, entretanto, salientar que apesar destes avanços significativos, essas práticas educativas se aliavam à organização dos espaços para impor uma disciplina rígida, coerente com os postulados educacionais daqueles tempos.

Para compreendermos o significado da organização do espaço, segundo Froebel, seria oportuno lembrarmos que a denominação dada por este autor de “Jardim de Infância” teve dupla conotação. Originou a denominação de “Jardineiras” às professoras que atuavam com as crianças, partindo da idéia de que estas seriam como flores a serem regadas e cuidadas e, por outro lado, a referência ao aspecto físico, ou seja ao lugar onde se desenvolverá a ação educativa. Desse modo, a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde as crianças pudessem ter um contato íntimo com a natureza, conviver com animais, plantas e mexer na água e na terra. Alguns espaços encontrados, hoje, em algumas escolas infantis guardam essas influências. Na Instituição observada, por exemplo, o pátio é, ao mesmo tempo, ensolarado e arborizado. Observei, certo dia, algumas crianças acompanhadas da professora alimentarem os coelhos com

alfaces e couves que haviam colhido da horta, situada na parte lateral do prédio principal da escola. Junto aos coelhos, existiam outros animais de pequeno porte, como porcos da Índia. Nos grandes viveiros contíguos a este habitat, havia patos, tartarugas, canários, caturritas e outros pássaros. Um lagozinho de águas muito cristalinas abrigava peixes vermelhos.

Froebel carregava consigo, desde a infância, essa intensa ligação com as coisas da natureza, chegando a ser, em certa época de sua vida, guarda florestal. Nesse período, aprendeu a lidar com as plantas e principalmente a tirar desse convívio alimento para seu espírito. Segundo Kuhlmann(1998), Froebel pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre a esfera pública e a privada. A educação, então ministrada no lar ou na escola, fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência, não desenvolvendo as energias humanas. Considerava que seria sumamente proveitosa a introdução das verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças, desejando criar um amplo jardim onde as crianças “floresceriam” como plantas, regadas pelo espírito feminino.

Por isso, é importante considerar que as idéias de Froebel se constituem no primeiro modelo formalizado de educação pré-escolar.

Apesar dos problemas encontrados em seu país de origem, os Kildergartens se espalharam por todo o mundo ocidental, encontrando seu maior desenvolvimento nos Estados Unidos. (KUHLMANN, 1998, p.119).

No Brasil, seus postulados manifestaram-se inicialmente em São Paulo, mais precisamente na escola Caetano de Campos; e no Rio de Janeiro, no Colégio Menezes Vieira.

Um dos aportes mais importantes desse referencial teórico e, que interessa discutir neste trabalho, é o modelo de espaço arquitetônico. Apesar de não ter trabalhado especificamente neste campo, os

conhecimentos do autor na área, junto aos de matemática e de geometria, manifestaram-se não somente com relação ao espaço arquitetônico como na própria metodologia, expressa nos materiais que utilizou, denominados dons. Dentre eles podemos citar a bola, o cilindro e o cubo, três formas puras que originaram em sua metodologia outros materiais que desempenharam papel importante no desenvolvimento do trabalho junto às crianças. Essa organização de um espaço diferenciado, foi sem dúvida seu grande legado à Educação Infantil. Na época em que ocorreu, as salas de aula para as crianças pequenas eram cercadas com grades, com locais para punição e inspirados em modelos advindos das salas de aula para alunos maiores.

A pedagogia froebeliana dos jardins de infância implicava a revalorização dos espaços não edificadas e a necessidade de prever sua distribuição segundo funções e usos: educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, diversão ou recreio, zonas de transição, proteção e acesso- puxados ou pátios cobertos- assim como sua ordenação ou disposição com relação ao edifício principal, o exterior e outras zonas edificadas.(FRAGO, 1998, p.90)

O modelo educativo de Froebel aponta uma educação integral e harmônica que terá correspondência num projeto arquitetônico com a previsão de espaços abertos e fechados. Os chamados Jardins de Infância deveriam ter diferentes espaços, destacando-se os externos como os maiores e mais significativos. Nesses havia algumas divisões. O que se destinava às atividades individuais era subdividido em metros quadrados, um para cada criança, onde trabalhava sozinha, cultivando este “canteiro” como melhor desejasse. O segundo espaço era dedicado ao trabalho coletivo, onde os alunos também plantavam, porém de forma conjunta. Nestes espaços estavam previstos locais fechados, onde eram guardados os instrumentos de trabalho usados. Havia também espaços destinados à criação de animais como peixes, aves e outros, para as crianças observarem e estudarem, aspecto já referido neste texto. Além disso um amplo pátio com árvores e fontes de água completavam um cenário para lazer, juntamente com uma

área coberta para dias de chuva.

Com relação à parte interna, as salas propriamente ditas, eram amplas e bem iluminadas, para o atendimento de 25 alunos, com comunicação direta com o pátio aberto, possibilitando que as atividades propostas pela professora pudessem realizar-se ao ar livre. As mesas de trabalho acomodavam cinco crianças e podiam ser reunidas em grupos maiores. Uma característica que as diferenciava era o fato de terem em sua superfície um tabuleiro quadriculado, possibilitando os exercícios propostos com as figuras geométricas, já citadas neste texto. As salas possuíam, nas paredes, um quadro para o ensino do desenho, frases com mensagens de cunho moral, mapas, além de armários com portas de vidro para guardar materiais e trabalhos realizados pelas crianças.

Cabe destacar, ainda, que o modelo de organização proposto por Froebel está atrelado a uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento da natureza interna da criança, iniciando-se pelo nascimento e prolongando-se no decorrer da vida. Assim, o objetivo maior da educação será a unidade harmônica da natureza-humanidade-universo, meio que conduz o homem a ser inteligente e racional, de acordo com uma lei universal e divina.

Podemos resumir sua pedagogia em alguns princípios, tais como o contato da criança com a natureza, a percepção e abstração das formas geométricas, a observação de objetos. Dentro dessa proposta, destaca-se a importância dos jogos que desenvolvem a capacidade criadora dos alunos, com a utilização de materiais simples.

Escolano(1998,p.38) sintetiza em poucas frases a importância do referencial teórico froebeliano:

A vocação arquitetônica de Froebel, seus conhecimentos sobre cristalografia e a influência que as tradições simbólicas da mentalidade maçônica exerceram sobre ele, determinaram a forte carga semântica de seus projetos didáticos e espaciais. A esfera,

o cilindro o triângulo e o cubo não são elementos de uma geometria neutra. A esfera transmite a idéia de continuidade e movimento; a cúpula semiesférica pode se associar ao firmamento ou ao útero protetor, como a caverna; a coluna, cilíndrica ou piramidal é símbolo de firmeza e virilidade; o triângulo pode sugerir idéias de energia e dinamismo. O círculo do largo do pátio escolar e a assimetria dos caminhos e canteiros do jardim expressam também determinadas formas de gestalt topológico- perceptivas que se incorporam ao programa educativo de Froebel.

Baseada nas idéias de liberdade, atividade e independência, Maria Montessori, médica italiana, desenvolveu, no final do século XIX, e início do século XX uma metodologia para trabalhar com crianças de 3 a 6 anos, onde destacavam-se os cuidados físicos e a educação dos sentidos. Segundo Montessori(1948), uma das condições essenciais dessa proposta era permitir as manifestações livres das crianças. Essa liberdade se explicitava, em primeiro lugar, na supressão de coações exteriores como, por exemplo, as exercidas por um mobiliário fixo, e das interiores, como prêmios e castigos. Esta proposta se revelou, na época, revolucionária, enquanto se contrapunha a uma disciplina rígida, pautada principalmente na imobilidade das crianças. Ao contrário disso, um dos principais objetivos da metodologia montessoriana era disciplinar pela atividade e pelo trabalho, num espaço onde os alunos se movimentassem livremente na escolha de tarefas a serem realizadas

Desta forma, o planejamento do trabalho é parte constitutiva e irrenunciável de um novo modo de considerar a criança, de tal maneira que os objetos e o projeto educativo guardam, entre si, uma íntima relação.(ESCOLANO,1998 p. 48).

Nessa perspectiva, os materiais eram especialmente construídos para desenvolver todos os sentidos e noções espaciais, os quais refletiam a vida doméstica e foram pontos referenciais desta metodologia. No espaço interno da sala, estes lugares e materiais destinavam-se a realização de atividades com as de desenhar, de modelar e de reproduzir atividades domésticas como lavar, passar, cozinhar...A organização dos espaços encontrados atualmente em algumas salas de aula de escolas infantis em cantos temáticos, mesmo

que de modo tímido, como da casa de boneca, dos jogos, da biblioteca tem sua origem certamente, em Montessori.

Verifica-se, na metodologia montessoriana, uma preocupação constante com a organização de um ambiente onde as crianças pudessem se descentrar da figura do adulto. Desse modo, o controle passa do educador para o ambiente. Montessori afirmava que deveríamos organizar este espaço de modo que a vigilância do adulto e seus ensinamentos fossem minimizados pois, nessa medida, igualmente a ação do adulto se reduziria.

Desse modo, a condição fundamental do ambiente, deveria ser a harmonia, o colorido, a disposição de móveis e objetos que convidem as crianças a interagirem, a brincarem e a trabalharem.

Por outra parte a beleza do ambiente e de todas as coisinhas que possui, convidam a criança a atuar, a multiplicar esforços porque todas devem ser atraentes: os panos de limpar pó de cor adornados com tiras, as escovas decoradas com desenhos, as pastilhas de sabão, círculos e retângulos. Tudo parece chamar a criança para dizer-lhe: Vem, toca-me, com o pano vestido de festa limpa esta mesa brilhante; pega a escova tão bem adornada e limpa com ela o piso; vem também, adoráveis mãozinhas e mergulha na água e no sabão.(MONTESSORI,1948 p.25)

Como podemos observar, o destaque especial na metodologia montessoriana é o equipamento, os materiais e o mobiliário. Além de adequado ao tamanho das crianças, permitia, também, que as mesas, cadeiras e poltronas de palha ou madeira fossem transportadas pelas mesmas. Pias acessíveis aos alunos, estantes com cortinas coloridas, aquário com peixes e quadro de giz compunham o ambiente:

As crianças movimentando-se, deslocarão mesas e cadeiras, provocando barulho e desordem. Isto porém não passa de um preconceito, análogo a crença que muitas gerações alimentaram sobre a necessidade de enfaixar os recém- nascidos e encerrar os bebês em caixotes para ajudá-los a ensaiar os primeiros passos; análogo, igualmente, à crença moderna de que, na escola, os bancos devem estar pregados no pavimento. Tudo isto se fundamenta na concepção de que a criança deve crescer na imobilidade, e no exótico preconceito de que é necessário manter uma posição especial para que a educação se verifique proveitosa.(MONTESSORI,1965, p. 44)

Verificamos que o grande avanço dessa proposta é o fato do planejamento do espaço ser parte constitutiva de um novo modo de considerar e ver a criança pequena.

O significado histórico do método de Montessori traduz-se, também, dentre outros aspectos, pela valorização da arte e da estética, como podemos perceber na afirmação da própria autora:

Um grande quadro policromo da “Madonna della Seggiola”, de Rafael, foi afixado bem a vista de todos; recolhemo-lo como emblema e símbolo das “Casa dei Bambini”. Na verdade, as “Casa dei Bambini” não representam somente um progresso social, mas, sobretudo, um progresso humano, estreitamente relacionados que estão à educação das mães, ao progresso da mulher e à proteção da posteridade.(MONTESSORI, 1965,p.43)

O fato de colocar as crianças em contato com a arte é, até os dias de hoje, um aspecto muito valorizado nas escolas infantis italianas. Nas pertencentes à rede pública da região de Reggio Emilia, por exemplo, isso é marcante.

Atualmente, vem se acentuando o reconhecimento da importância dos componentes do ambiente sobre o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, sua influência sobre a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

A organização dos espaços internos das instituições nos denominados “cantos” é hoje uma realidade em muitas Escolas Infantis, em diferentes partes do mundo. Em alguns países europeus, como por exemplo na Itália, na Região da Reggio Emilia e na Espanha, nas Escolas Municipais de Barcelona, aconteceu uma mudança significativa na forma de conceber os espaços internos, desenvolvendo-se uma proposta pedagógica que visou à descentração da figura do adulto na prática cotidiana, o que possibilitou mais autonomia por parte das crianças. Esses modelos têm sido referência mundial para Educação Infantil.

No Brasil, recentes estudos sobre arranjos espaciais, como os de

Campos de Carvalho(1989), Campos de Carvalho e Rossetti Ferreira(1993) Campos De Carvalho, Rubiano e Rosseti Ferreira(1989), Rubiano (1990), Rubiano e Rosseti Ferreira (1992), Rubiano e Silva (1993) também constataram a importância do papel do arranjo espacial na prática pedagógica desenvolvida pelos educadores, com crianças de 0 a 3 anos. Os espaços considerados melhor organizados foram os de arranjos semi-abertos, caracterizados por zonas circunscritas. Os pesquisadores constataram que, quanto mais aberta e indefinida a estruturação do espaço, maior a concentração das crianças em torno do educador(a). Os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras, móveis, possibilitando que a criança possa visualizar a figura do adulto, não necessitando do mesmo para realizar diferentes atividades. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade das crianças se descentrarem da figura do adulto, sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, terem oportunidades para contacto social e para gozarem momentos de privacidade.

Outra importante contribuição foram as investigações de Rossetti Ferreira e Vitória (1993), realizadas através da pesquisa intitulada "*Processos de adaptação de bebês na creche*". Apesar do estudo sobre o espaço não ser o único enfoque pesquisado, vale a pena relatar como se estruturou esse trabalho, principalmente pela metodologia e referencial teórico utilizados.

O objetivo dessa pesquisa era entender os processos de co-construção e as mútuas transformações dos sujeitos envolvidos na adaptação de bebês em creche. Os sujeitos e elementos desse processo eram considerados, não de modo individual, mas nas relações que podiam se estabelecer entre eles. Assim, se analisavam as relações entre a mãe e o bebê; entre a educadora e mães; entre bebês e bebês; entre as próprias educadoras. Além desses elementos, eram analisados os cenários (família e creche) estruturados pelo ambiente físico, pessoas que estavam nesses espaços, seus papéis e relações afetivas. O trabalho partiu do entendimento de que as

interações entre esses elementos produzem práticas sociais diversas e estruturam diferentes contextos de desenvolvimento, inserindo-se no que os pesquisadores denominaram de matriz sócio-histórica. Tal modo de analisar a realidade não a representa, mas é uma forma de interpretá-la dentro de certos contextos e situações a partir de determinados pressupostos.

Essa matriz abarcou as várias interações estabelecidas, os contextos em que ocorreram, os papéis atribuídos e assumidos pelos diferentes participantes, bem como os significados culturais que estruturam e canalizam o desenvolvimento das pessoas e das situações, ou seja *o conjunto de fatores orgânicos, físicos, sociais, ideológicos e simbólicos é interpretado como uma rede de significações. Essa rede constitui o meio, o qual a cada momento e em cada situação captura, recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto.* Rossetti Ferreira (1997)

Na percepção dos pesquisadores, essa metodologia impôs um grande desafio, na medida em que deveria configurar os elementos dessa rede de relações e suas inter-relações de forma a não ser reducionista nem tampouco relativizar demasiado. Nisso, é fundamental que o pesquisador entenda o dado a ser observado, não como um simples “dado”, mas como um resultado complexo das interações que ocorrem entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. O “dado” é, portanto, construído.

Na realidade espanhola encontramos, praticamente em todas as escolas infantis municipais, a organização do espaço em cantos temáticos, limitados por estantes baixas, móveis, etc.. O registro de uma experiência observada em Barcelona numa escola infantil, chamada Montaber, retrata uma organização espacial em arranjo semi-aberto, onde se destacam diferentes cantos.⁶

A organização da rotina se faz a partir, principalmente, dos horários destinados à alimentação, à higiene, ao sono e a

⁶ No ano de 1997 realizei um trabalho de observação nas escolas infantis da rede pública de Barcelona, ocasião em que permaneci durante uma semana observando a escola Montaber. Esta se localizava na parte velha de Barcelona, no chamado bairro Chino, local habitado por imigrantes principalmente arábicos, paquistaneses e filipinos.

atividades individuais e coletivas das crianças, tendo como referência básica a organização das salas de aula em cantos e recantos, o que permite a atuação do adulto, com bastante descentração de sua figura frente aos alunos... Os cantos considerados fixos são o da casa de bonecas, o da biblioteca, o da higiene, o da música. Ao lado destes, existem os que vão mudando, conforme o projeto desenvolvido pela professora, ou conforme datas comemorativas importantes, ou de acordo com os interesses das crianças. Exemplos de recantos registrados durante o tempo em que observava a escola foram; o do carnaval, porque esta festa é bastante festejada em Barcelona, o da tartaruga porque as crianças do grupo trabalhavam em torno deste tema, o da garagem, porque o interesse de um grupo de meninos estava bastante centrado em brincar com carrinhos..(HORN, 1998, p.34).

Nessa realidade, os materiais didáticos obedecem a critérios que vão desde ter diferentes procedências, ou seja, ser industrializados ou não, ao tipo de interação que oferecem às crianças, até a sua colocação e a disposição na sala de aula. Explicitando melhor, verifica-se que diferentes materiais, como os coletados na natureza (folhas, conchas e pedras) e os de sucata, de modo geral, são oferecidos às crianças e, muitas vezes, também fazem parte da decoração da sala. Os materiais e jogos colocados ao alcance das crianças obedecem à própria temática dos cantos, por exemplo, os livros no espaço para ouvir e contar histórias, as tintas, lápis, colas, tesouras, pincéis, nos espaços junto às mesas de trabalho, os brinquedos junto à casinha de bonecas, os jogos de montar junto a tapetes ou mesas. Dentre os pesquisadores espanhóis que dão suporte teórico a esse modo de organizar o espaço temos Zabalza E Fornero (1998).

Uma das contribuições desses autores dizem respeito à distinção entre espaço e ambiente, apesar de terem a clareza de que são conceitos intimamente ligados. O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças, ou seja, de parte do espaço temos as coisas postas em termos mais objetivos, por parte

do ambiente as mais subjetivas. Desse modo, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o *ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.* (Forneiro, 1998, p.233)

O espaço é entendido numa perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas, das linguagens que estão representadas.

“O ambiente de aprendizagem influi nas condutas de maneiras muito diferentes. As mensagens ambientais incitam ao movimento, chamam atenção sobre alguns materiais de aprendizagem, mas não sobre outros, estimulam um envolvimento profundo ou superficial, convidam as crianças a apressarem-se ou a se movimentarem lentamente. As disposições ambientais também podem promover a independência e a orientação própria, estimular o emprego de destrezas e prolongar ou encurtar o período de atenção. Com ou sem o conhecimento do professor(a), o ambiente envia mensagens e os que aprendem respondem.” (LOUGHIN E SUINA, apud Zabalza, 1987, p. 16).

Igualmente na região da Reggio Emília, norte da Itália, em escolas públicas municipais infantis, o conceito de ambiente é entendido como um sistema vivo, em constante transformação. Algumas idéias são básicas na organização desses ambientes: o planejamento de como poderão se estruturar os espaços e ambientes são discutidos e pensados por toda comunidade escolar: pais, alunos, educadores,

funcionários; os espaços e ambientes refletem uma cultura que é própria de cada realidade, o que determinará diferenças significativas de uma escola para outra; as interações sociais que a organização espacial permite serão fatores preponderantes nas aprendizagens que as crianças realizam; o ambiente de uma escola infantil deverá acolher através das cores, dos objetos, dos aromas, da harmonia e da calma que poderão transmitir às crianças.

O planejamento desse espaço foi algo pensado em parceria com professores, pais, crianças e administradores, orientando a idéia de que *as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação*. Rinaldi(1999).

Além dessa idéia, outro princípio detectado é o de que os espaços sempre são diferentes, de uma escola para outra, pois há que se considerar a cultura de cada grupo, sua história e seu “caminhar”. Essa é uma idéia extremamente importante de ser trabalhada pois, entre muitos educadores infantis, a idéia do modelo, da receita, é bastante usual. Copiam-se atividades, reorganizam-se os espaços sem considerar o contexto da instituição, o caminhar do grupo, suas necessidades e desejos. Observo que muitos deles até estruturam “cantos” com diferentes temáticas, inspirados em outras instituições, porém permanecem desempenhando uma prática pedagógica altamente autoritária e diretiva, centrada no educador.

Filippini, (1999,p.147)nos diz que:

Os educadores em Reggio Emília, falam sobre espaço como um container que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também vêem o espaço como tendo um conteúdo educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva. Portanto, a estrutura dos espaços interiores tende a evoluir junto com tudo o mais no programa educacional de Reggio Emília.(apud. Edwards).

Outro dado importante a ser considerado nesse trabalho é a idéia

de que o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados numa perspectiva pedagógica. Todos esses espaços, porém, têm uma característica comum que é o acolhimento. Esse sentimento advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e se expressa numa cultura própria, no caso a italiana, que valoriza muito esses aspectos. Essa cultura se expressa na comida que é oferecida e também nos documentos afixados nas paredes que retratam locais importantes na cidade. Além disto, as crianças trazem objetos e coisas que arrecadam, como conchas, folhas secas de outono, os quais são valorizados, ao serem colocados de forma harmoniosa no contexto da sala de aula.

No que se refere ao intercâmbio social, os espaços são pensados sem privilegiar a sala de aula com relação a banheiros, corredores, por exemplo. Não existem, portanto, espaços mais ou menos “nobres”. Desde que a criança esteja neles, independentemente da situação, esses deverão ser alegres, conservados e decorados.

Por exemplo, os espelhos dos banheiros são cortados em diferentes formatos, para estimular as crianças a olhar para suas imagens de forma divertida. Os tetos são usados como espaço para colocação de muitos tipos diferentes de esculturas aéreas ou belos móveis, todos feitos em metais transparentes, coloridos e incomuns, construídos pelas crianças e pendurados pelos professores. (EDWARDS et alii, 1999, p.123).

Por outro lado, também é bastante considerada a possibilidade que a organização espacial proporciona as interações sociais, já que o desenvolvimento social é entendido como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo. Entendendo-o dessa forma o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo o bem estar de cada uma e do grupo como um todo.

Nessa perspectiva, tanto na realidade espanhola, como na italiana temos o espaço como um elemento curricular, que 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.

Sintetizando o exposto, temos que o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o torna neutro e, em conseqüência, retrata hábitos, rituais que contam experiências vividas. Até então historicamente os espaços foram se construindo como uma das formas de controlar a disciplina constituindo-se como uma das dimensões materiais do currículo.

A partir dessas premissas, temos que o lugar da sala de aula está posto com suas paredes, aberturas, iluminação, arejamento. Existe porém, um espaço a ser povoado, com cores, objetos, distribuição de móveis. Esse espaço deveria ser definido pelo professor e seus alunos numa construção solidária que se pautasse nas preferências das crianças, projetos a serem trabalhados, relações interpessoais, dentre outros fatores. O que se observa, via de regra, é que os professores se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora da prática pedagógica, excluindo as crianças de participarem disto. Na Educação Infantil encontramos freqüentemente paredes com bichos da Disney, figuras da Mônica e Cebolinha, “caprichosamente” colados, sem nenhuma interferência das crianças que habitam o espaço. Dentre as conseqüências que isso acarreta poderíamos citar uma “infantilização” do processo de aprendizagem, como se as crianças não pudessem trabalhar com outros enredos que não esses e como se elas não pudessem Ter vontade própria.

Portanto, como já afirmei, o espaço nunca é neutro pois carrega em sua configuração, enquanto território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade o espaço é rico em significados, possibilitando

ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura no qual esta inserido, através de ritos sociais, colocação e uso dos objetos, relações interpessoais, etc.. Através da leitura “das paredes e dos arranjos espaciais” das salas de instituições de Educação Infantil, pode-se depreender que concepção de criança e de educação o educador possui. Compactuo com as idéias de Freire, quando afirma que:

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que nosso viver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da ação pedagógica porque registra concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação. (FREIRE 1986,p.96)

Encaminhando idéias conclusivas deste capítulo, é importante lembrar que tendo como premissa que o foco principal deste estudo é o espaço, é fundamental esclarecer alguns pontos: o espaço aqui focalizado **é sobretudo o espaço interno das salas das instituições de Educação Infantil**. Porém, não é possível restringir espaço escolar aos limites das paredes de uma sala de aula. São muitos os seus prolongamentos, dos quais, naturalmente, as crianças vão se apropriando, como os pátios externos, corredores e demais dependências da instituição.

5. A TRAJETÓRIA: DAS INQUIETAÇÕES ÀS PERGUNTAS

QUE SE CONSTROEM

Retomando minhas primeiras impressões, quando revisitei os espaços da etapa infantil da Instituição escolhida para a pesquisa, lembro-me que ao entrar nas salas destinadas ao turno oposto e nas dos maternais, experimentei a mesma sensação de quando entrara pela primeira vez, naqueles espaços. Era como se a disposição dos móveis, das cadeiras, dos brinquedos, da biblioteca “me chamassem” para desenhar, ler, manipular jogos, brincar de casinha, enfim interagir num espaço aconchegante e convidativo. Sensação bem diferente da experimentada nas salas dos níveis A e B. Era como se precisasse da figura do professor para me alcançar materiais, para permitir pegar os jogos “do alto de sua mesa de professor”...

Uma das primeiras constatações que fiz foi a de que nesta época a etapa infantil tinha uma coordenação para a classe Maternal e turno oposto e outra para NA e NB. No ano de 2001, passariam à coordenação da primeira, possibilitando que toda essa etapa de ensino tivesse uma mesma orientação pedagógica, supondo que as duas coordenações que atuavam nos respectivos grupos tinham referenciais teóricos diferentes. Faço esta suposição, referindo Zabalza(1987,p.124) quando afirma que

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

Interessando-me por entender o processo que começava a se esboçar na Instituição⁷, me propus a dois encaminhamentos. O

⁷ A autorização para realizar esta pesquisa foi dada pela Direção da Escola, em reunião realizada em 4 de abril de 2001, quando esta pesquisadora apresentou a equipe administrativa, pedagógica e demais profissionais da etapa infantil, o Projeto desta Tese.

primeiro era o de conhecer um pouco melhor a Escola e o segundo, verificar como a coordenação pedagógica estava pretendendo organizar o trabalho no ano seguinte.

Era fundamental então que para atender meu primeiro propósito, buscasse conhecer um pouco da história e da proposta pedagógica da Escola. A Instituição, primeira escola comunitária de Porto Alegre, foi criada em agosto de 1964, ano em que as liberdades foram cerceadas, as iniciativas vigiadas; em meio a uma forte crise político-institucional no país. Foi nesse panorama que educadores de renome do cenário estadual e nacional propuseram um processo educativo baseado na construção de valores sociais, capaz de oferecer novas alternativas à educação. Sendo uma escola privada e, conseqüentemente, paga, sua clientela era no mínimo pertencente às camadas médias e altas da população. Outro dado que se juntava a este era o de ser procurada, principalmente, por pais profissionais liberais, os quais buscavam para seus filhos uma educação diferenciada de outras instituições públicas e privadas de Porto Alegre. Procuravam uma instituição que lhes oportunizasse participar, mais direta e incisivamente, na vida escolar de seus filhos.

Essa proposta envolvia uma concepção de escola como espaço de comunicação e trocas permanentes, em que a coerência, a unidade dos princípios, as concepções comuns sobre valores e, sobretudo, um relacionamento de abertura, franqueza, receptividade e confiança buscavam criar um clima facilitador do desenvolvimento do aluno. Dentro desses preceitos, foi criada essa Escola, numa pequena casa de uma avenida central da cidade. Um fato pitoresco dessa fundação diz respeito à forma de divulgação da mesma. A imprensa escrita e televisionada conclamava e convidava a comunidade e, especialmente, os pais que quisessem assumir com o grupo fundante, aquela escola. Essa foi uma característica marcante da escola que a distinguia de outras agências educativas da época.

O fato de ser escolhida uma casa, numa via central próxima a uma grande área verde, tem a ver certamente com um discurso pedagógico “mais amoroso”, compatível com pressupostos de respeito e solidariedade que deveriam reinar nessa proposta, entre os próprios alunos, entre estes e seus professores, enfim entre a escola e a família. Lendo documentos, que relatam a história da Instituição, encontramos que a idéia da sua fundação originou-se, em parte, na infância de uma de suas fundadoras, que buscava de certa forma resgatar a “escola” que teve dentro de sua casa. Desse fato surgiu também o lema: *Educar é obra comum*, em cujo sentido encontramos a forte participação das famílias na proposta pedagógica que buscavam implantar. Nas palavras de uma de suas fundadoras, encontramos legitimidade para esta afirmação: *O interesse era fazer uma experiência para tornar menor o divórcio entre a família e a escola, lastro sobre o qual se fundamenta a vida democrática.* (Proposta Pedagógica da escola observada).

Alguns anos após sua criação, mais precisamente em 1969, os pais assumem, através de uma Fundação, a manutenção financeira do Instituto, enquanto a sua proposta pedagógica se mantém com os educadores.

A procura por vagas cresceu. A “casa”, mesmo com anexos, tornou-se pequena. Em 1970, é providenciada a compra de um terreno e a construção de pavilhões de madeira, base da atual sede. Esse fato configura o “despojamento” da proposta pedagógica com relação ao aspecto material e físico de uma escola, revelando uma concepção de educação mais humanista. A Instituição situa-se, desde então, num dos pontos de vista panorâmicos mais bonitos da cidade, oportunizando vivências como a que registrei em minhas observações: *São 13:30 de um dia ensolarado de outono. Entrando na Escola se amplia uma vista linda da cidade... ao longe o rio banhado de um sol dourado, os edifícios mais altos apontando para um céu muito azul... a algazarra*

*das crianças que vão chegando é muito mais que um pano de fundo...
integra-se à paisagem que se descortina...*

Segundo um dos folhetos de apresentação e divulgação do trabalho da escola, sua proposta pedagógica é respaldada nos objetivos que foram a base de sua formação, de sua experiência e de sua tradição educacional. A Escola promove e aplica práticas e atividades orientadas *para o desenvolvimento de habilidades e competências, buscando a formação de alunos seguros, críticos, curiosos, inventivos, saudáveis e felizes.*

Destaca-se, ainda, nesse instrumento de divulgação, o objetivo geral do Colégio : *Educar para a responsabilidade, a liberdade, a solidariedade, o trabalho..*

Atualmente a Escola se constitui da:

Etapa Infantil : Classe BB

Maternal

NA e NB

Atendendo 92 alunos

Do Ensino Fundamental:

1ª a 8ª série

Atendendo : 558 alunos

Do Ensino Médio:

1ª a 3ª série

Atendendo: 151 alunos

Alguns aspectos que dizem respeito à sua proposta pedagógica, merecem destaque. Segundo a atual direção, *em quase quatro décadas a Escola construiu e mantém uma concepção educacional que, centrada em princípios presentes desde a sua fundação, permite a*

constante atualização e aperfeiçoamento de sua proposta pedagógica, preservando os valores norteadores de sua filosofia. Esta proposta é um documento que esclarece as intenções da educação escolar e, segundo seu próprio texto, *nesta intencionalidade busca o trabalho conjunto de todos os profissionais da escola e de todos os pais, numa cumplicidade enriquecedora e na relação de ajuda mútua, permanente e sistemática.* A proposta pedagógica explicita princípios e fundamenta-se numa filosofia de concepção humanizadora, referindo Paulo Freire como um dos teóricos de sustentação. A tendência pedagógica que se evidencia é a crítico-libertadora⁸ que identifica a educação como uma atividade em que professores e alunos mediatizados pela realidade aprendem e atingem um nível de consciência dessa mesma realidade. No que se refere aos pressupostos pedagógicos propriamente ditos, Piaget é o teórico que referencia todo o processo de ensino aprendizagem proposto. No que está posto como meta geral, sintetiza-se esta proposta em : *Construir o currículo de modo a contemplar o aluno em sua totalidade como ser físico, psicológico, cognitivo e moral, instrumentalizando-o para atuar na transformação da sociedade e na construção progressiva das condições necessárias ao seu êxito e felicidade pessoal.*

No que se refere à etapa infantil, não existe uma proposta específica para este nível de ensino. O trabalho se embasa em pressupostos de Piaget, quando remete a própria proposta da escola. Porém, nos textos trabalhados nas reuniões pedagógicas e na própria fala da coordenadora pedagógica, são referidos Vygotsky e outros autores sócio-interacionistas. O pressuposto básico da etapa infantil é assim colocado: *Reconhecido pela excelência de sua proposta pedagógica, respaldada na responsabilidade, experiência e na tradição educacional, o Colégio X promove vivências e atividades orientadas*

⁸ Esta tendência pedagógica privilegia o conteúdo científico que seja significativo, que responda ao homem na sua dimensão histórica, projetando-o para o futuro. Tem por base as contribuições principalmente de Paulo Freire, postulador de uma pedagogia emancipatória.

para o pleno desenvolvimento das capacidades infantis...

Como podemos observar esse pressuposto explicita as implicações do referencial de Piaget sobre ensino e aprendizagem. Segundo esse teórico, o conhecimento é construído durante as interações das crianças com o mundo, que se iniciam quando elas nascem e jamais findam, acompanhando o ser humano por toda vida. Assim entendendo, a relação sujeito/objeto é dinâmica e ocorre através da ação do sujeito. À luz desse enfoque, o conhecimento é um processo interativo, no qual o objeto só se constitui estímulo perceptivo para a criança na medida em que o organismo receptor é sensibilizado.(Piaget,1973)

Além de observar e coletar dados dessa realidade, o outro caminho que busquei foi conversar com a coordenadora pedagógica que assumia a partir de 2001 a etapa infantil. Durante esse encontro, fui percebendo que a proposta, pensada para desenvolver todo um trabalho nesse grau de ensino, apostava na organização do espaço físico, como ocorrera na criação do atendimento às crianças no turno inverso ao da escola. Nas suas palavras isso se explicitava com bastante clareza:

- Eu queria uma experiência diferente daquela que eu vivenciava nas creches onde trabalhei em Porto Alegre. Porque eu via, por exemplo, que aquele espaço físico, usado nas creches que ofereciam turno integral para crianças mais velhas era um lugar que nada tinha a ver com aquelas crianças, que ficavam numa sala que no outro turno era usada por uma maternal. Eu achava isso um absurdo. A questão do espaço era a coisa em que mais me batia... Eu não queria repetir aquela improvisação de espaço...

Uma das primeiras impressões que tive durante essa conversa foi a de que a organização do espaço físico para essa coordenadora era fundamental. Segundo suas próprias palavras: *-.espaço é vida, desafio enquanto experiência compartilhada, espaço que não é somente da professora...*

A oportunidade que a Instituição lhe outorgava, possibilitava-lhe a chance de criar um espaço desafiador. Nas suas próprias palavras isto se legitima: - *Quando fui contratada para trabalhar na proposta do turno inverso, eu pensei primeiro: que teria as rédeas na mão, como eu iria organizar o projeto, eu não estava chegando num lugar com uma sala pronta, onde já estivessem as coisas definidas. Tive a oportunidade de poder criar.*

Na realidade, essa educadora não “partia do nada”. Tinha intenções claras que eram respaldadas por referências teóricas e por sua própria experiência de vida. Essa possibilidade de relação encontra legitimidade nas palavras de Bronfenbrenner (1996), autor cuja proposta trata da ecologia no desenvolvimento humano. Ele enfatiza a importância de estudarmos os ambientes nos quais nos comportamos, para podermos abandonar descrições particularizadas e processos sem conteúdo. Em sua teoria, afirma que a forma como nos comportamos nos diferentes espaços tem sua base nas interações sociais que realizamos, as quais levam em conta as características das pessoas e seus ambientes passados e presentes. Nesse sistema, o ambiente ecológico comporta níveis que vão do mais interno ao mais externo e encaixam-se uns dentro dos outros, indo de um nível mais interno ao mais externo. No primeiro nível situa-se o ambiente mais imediato, como a casa, a sala de aula. O próximo requer que olhemos para além desses ambientes mais simples, afirmando que devemos olhá-los como uma realidade mais complexa. Exemplificando, quando uma criança aprende a ler, essa aprendizagem é influenciada tanto pelo método de ensino, como pelo ambiente da família e da escola e pelos laços que se estabelecem nessa relação. O terceiro nível invoca a hipótese de que o desenvolvimento humano é afetado por acontecimentos ocorridos em ambientes onde nem sequer a pessoa está presente. Assim, o meio ambiente ecológico é concebido topologicamente por estruturas que são chamadas *micro, meso, exo e macrosistema*. De um nível mais imediato, ou seja, o ambiente no qual o sujeito vive, estabelecem-se relações com ambientes mais remotos. As palavras da educadora expressam o que diz o autor:

- Muitas das coisas que eu já havia lido, inclusive na Universidade, poderiam ser postas em prática neste momento. Por exemplo eu tinha certeza de que o espaço e o tempo estão muito ligados e que é fundamental se sentir bem nos espaços que vivemos. No próprio Mac Donalds, a gente pode fazer um monte de críticas, mas é um lugar que tem espaços pensados para a criança brincar por exemplo, enquanto os adultos comem. Ela está fazendo algo prazeroso e não obrigada a ficar sentada numa mesa. Ou seja eles acolhem as crianças que estão chegando ali. Eles se propuseram a olhar aquele espaço e pensar o que as pessoas que frequentam aquele lugar gostariam de ter naquele espaço. Assim pensei, o que as crianças gostariam de ter num lugar que vão para aprender. Então propus que a gente desse muita atenção aos detalhes deste espaço, procurei me colocar no ponto de vista da criança. Como ela iria se sentir ao longo do dia nesta escola. Então pensei em lugares que ela gostasse de estar sozinha ou com outras crianças, que pudesse dar vazão ao seu imaginário. Para isto deveriam ser dadas condições. Muitas vezes as crianças deixam de fazer as coisas por falta de segurança, por falta de espaço, por falta de materiais. Pensei que isto a gente poderia transpor para escola. Baseei-me em coisas que já vinha percebendo, mas principalmente numa pesquisa que decidi fazer com as crianças. Era uma pequena conversa onde as mesmas verbalizavam suas preferências em termos de onde gostavam de estarem escola, o que mais gostavam de fazer, com que jogos , brinquedos e materiais interagem com mais prazer ou mesmo que lugares e brincadeiras faziam fora da escola. Isto foi registrado e mapeado...

Outro dado importante, que me chamou atenção neste depoimento, foi a consideração dada aos desejos das crianças, possibilitando dessa forma organizar um trabalho a partir de dados concretos, considerando suas experiências fora do âmbito escolar. Sobre isto Bronfenbrenner afirma que a pessoa em desenvolvimento não é uma tábula rasa. Define-se e é definida por diferentes influências. Existe um processo de acomodação mútua entre o ambiente e seus participantes. Esse ambiente não é único ou imediato e inclui relações com outros ambientes. Ao longo

da história da educação, e mais especificamente da escola, o que se observa é um espaço priorizado por mesas e cadeiras, onde se trabalhará preferentemente com lápis e papel.

A intenção clara da proposta apresentada pela coordenação pedagógica é a organização de um espaço que prevê atividades diferenciadas em cenários adequados e igualmente diferenciados. Em dado momento da conversa com a coordenadora, isto ficou evidente: *“Então dentro da sala, como poderia ser? Estruturei espaços de palcos, fantasias, maquiagens, para trabalhar com artes, colocando à disposição das crianças outros materiais que cotidianamente não tinham, como purpurina, lantejoulas, papéis coloridos, tintas diversas, pincéis de diferentes larguras, rolos para pintar...coisas de um ateliê e “ não de uma sala de aula”. Hoje, por exemplo, temos cola quente, coisa que no início eles usavam abundantemente e agora posso dizer que usam “adequadamente”. A idéia era de um espaço convidativo e que pudesse ir sendo alterado pelas próprias crianças. Logo de início, por exemplo, surgiu o canto das coleções. Depois tiveram a fase dos clubinhos, faziam carteirinhas, regimentos, cabanas para ser a sede dos clubes. Tomei consciência de que o espaço não era somente o interno da sala de aula. A porta era mantida aberta, as crianças brincavam e criavam espaços no corredor, no pátio interno... Neste ano montamos a chocofest no corredor e foi muito bom...”* (Foto na pág. 61)

Sobre isto Gandini (1999) nos diz que as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo o espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação. O espaço não deverá ser somente um local útil e seguro mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador das atividades que nele as crianças protagonizam. Assim, as paredes, a disposição das salas, dos corredores, das aberturas e todo o resto... expressam uma concepção de educação na qual o desenvolvimento da autonomia e o acolhimento às crianças andam juntos.



Em vários momentos da conversa que tive com a Coordenadora Pedagógica, ficou explícito que sua proposta de trabalho para o turno inverso da escola teve como ponto de partida a organização do espaço interno e externo. Espaço este entendido como um lugar equipado com móveis, objetos, cheiros, luzes, decoração que permitiria às crianças e aos professores(as) ricas interações. Evidenciava-se a idéia de utilizar essa estratégia na coordenação pedagógica de toda a etapa infantil. Era clara sua intenção de iniciar a construção de um novo modelo pedagógico a partir das modificações dos espaços das salas de aula e demais dependências da escola infantil. Esse encaminhamento tem respaldo no entendimento de que toda proposta pedagógica se constitui de diferentes componentes e que o espaço físico é um deles. Entre essas partes certamente há um elo , um fio condutor que perpassa por todas elas. Se alteramos um desses componentes, todos os demais se alteram. As palavras da coordenadora comprovaram este dado:

— Quando terminou o primeiro ano desta experiência, todos percebiam que tinha dado certo, tanto pais como equipe administrativa da escola. Começamos com 8 crianças e terminamos o ano com 34 crianças. Muitas crianças vieram procurar a escola. Este espaço era dentro da escola infantil. Então a vida que pulsava ali não era a mesma que pulsava nos grupos regulares da etapa infantil (NA,NB). Por exemplo, não se usava o espaço das salas na perspectiva que te falei, de criar de ter cantos para diferentes atividades. A própria proposição das atividades era completamente diferente. O que passava para as pessoas que transitavam por ali e simplesmente olhavam o espaço? Certamente que eram duas situações, duas propostas baseadas em referenciais diferentes. Então, a direção da escola percebeu que era preciso mudar a etapa infantil e me convidou para coordená-la.

Ouvindo este depoimento, observando as salas do turno inverso e da etapa infantil, comecei a entender porque havia espaços tão distintos naquela Instituição.

Considerando que o espaço é construído socialmente segundo Wallon, e que este espaço é reflexo e ao mesmo tempo construtor de relações, o que me propus a verificar foi se a ação pedagógica das professoras, das classes de níveis A e B já citadas, modificar-se-ia em decorrência das alterações propostas na organização de suas salas de aula e dos espaços institucionais como um todo. Minha inquietação tem

como foco principal a ação pedagógica das professoras. Investigar em que medida essa ação se modificaria com a transformação do espaço das salas de aula foi meu desafio primeiro.

Para registrar os espaços de duas salas de NB e uma de NA, realizei, ao longo do ano de 2001, quatro filmagens das citadas salas, em abril, julho, outubro e dezembro. Para obter outros dados observei estes espaços no primeiro semestre com uma periodicidade mensal e no segundo semestre semanal. Além disso, foram realizadas entrevistas com as professoras dessas salas em três momentos distintos, no início do ano letivo de 2001, na metade desse ano e ao seu final. O acompanhamento de todas as reuniões de estudo, durante o ano, foi outro procedimento utilizado. Em alguns momentos, ao longo desse tempo, foram fotografadas as salas de aula citadas, bem como de atividades realizadas com as educadoras, durante as reuniões pedagógicas.

Para fins de análise, as salas de aula, foco desta tese, serão denominadas SA (sala do Nível A) e SB1 e SB2 (salas dos Níveis B). As respectivas professoras serão denominadas de PA, PB1 e PB2. É importante salientar que o fio condutor que vai estruturar a análise dos dados tem como âncoras e pontos referenciais as quatro filmagens realizadas em abril, junho, outubro e dezembro de 2001.

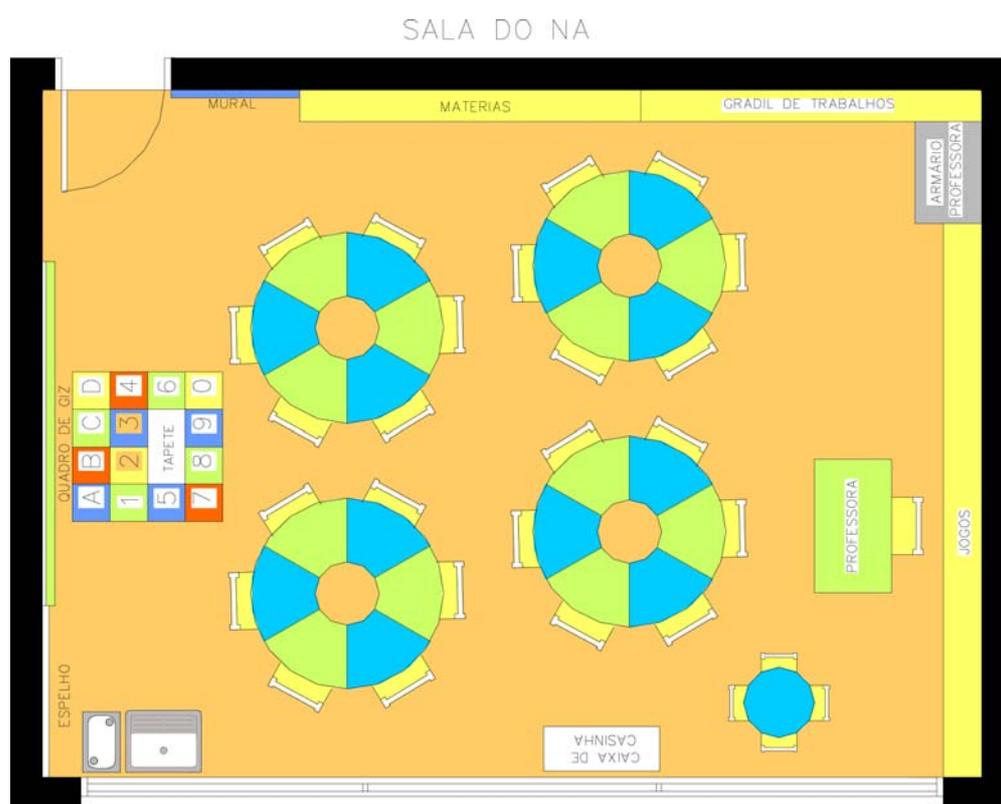
No próximo capítulo, passo a analisar as mudanças mais significativas na organização do espaço e como isto se refletiu na postura pedagógica das professoras.

6. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA COM BASE NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

CENÁRIO 1

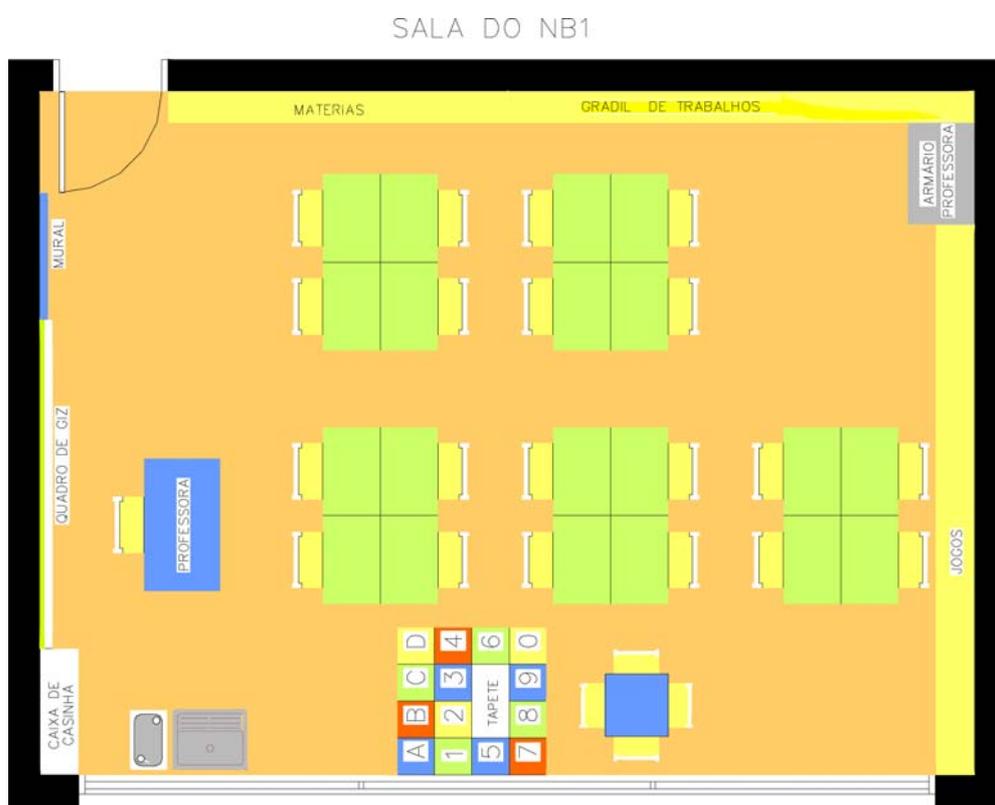
6.1 Primeiras constatações

Estávamos no início mês de abril. Minha proposta para coletar dados incluía, como já assinali anteriormente, observações nas salas de aula. Julgo importante esclarecer que os três grupos eram compostos de crianças que já vinham juntas há pelo menos um ano.





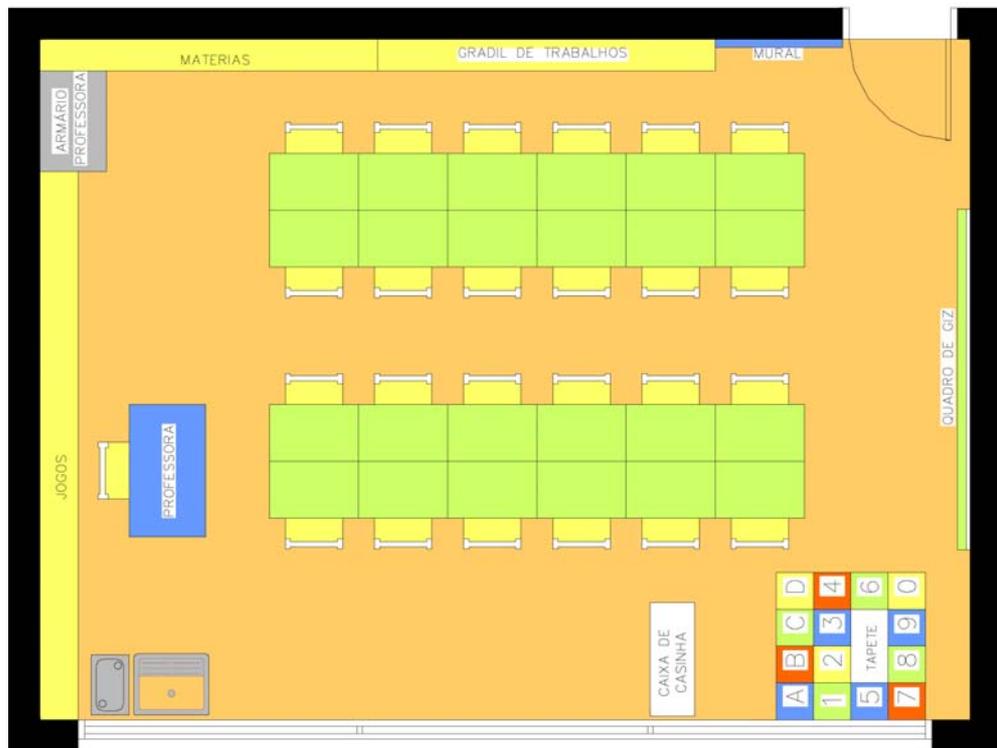
Nível A, abril

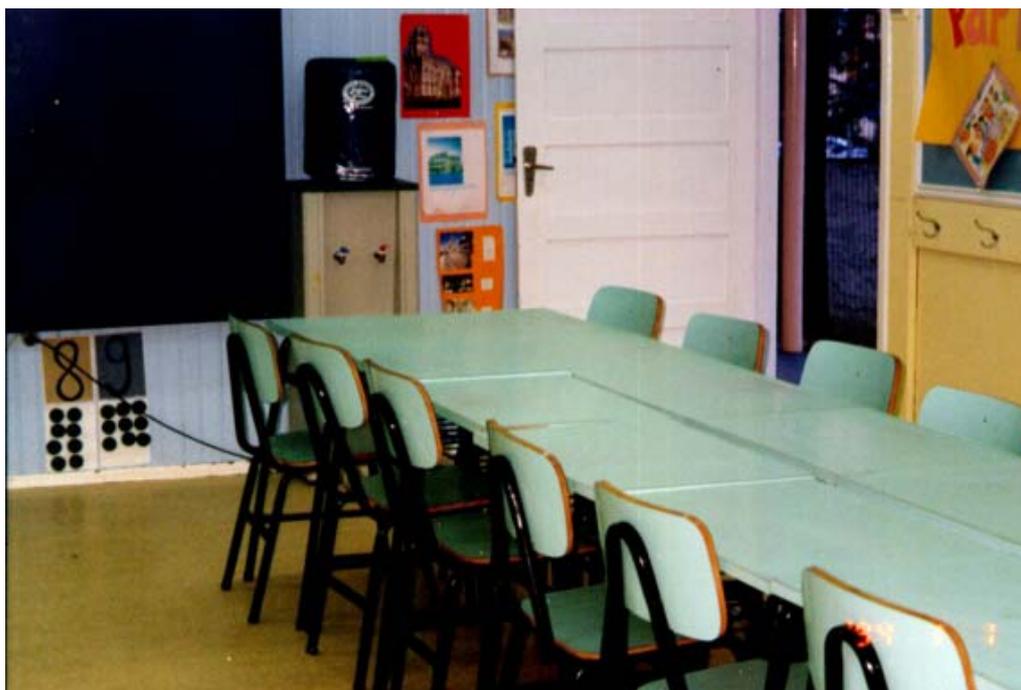




Nível B1, abril

SALA DO NB2





Nível B2, abril

As fotos e as plantas baixas das salas do NA, NB1 e do NB2 registraram que as mesmas eram muito semelhantes no modo como se organizavam. A estrutura era basicamente igual. Havia um grande espaço central com conjuntos de classes e cadeiras; e na parede dos fundos, quatro prateleiras com jogos, brinquedos e alguns materiais como tintas, cola, tesouras, lápis de cor e folhas para desenhar. Somente a primeira e a segunda prateleira estavam numa altura que permitia às crianças pegarem alguma coisa sem o auxílio da professora ou de outro adulto. No canto dessa parede, no espaço não ocupado pelas prateleiras, existe um armário do tipo convencional usado na maioria das escolas, com duas portas chaveadas. As crianças não tinham acesso a esse móvel, ali somente eram guardados pertences e materiais das professoras. Próximo ao conjunto de mesas e cadeiras, mais ao fundo da sala, no NA e NB2 estava colocada a mesa da professora. No NB1, esta se localizava na parede junto a um grande quadro de giz, que ocupava quase toda a parede à direita da porta principal. O pouco espaço que sobrava era via de regra ocupado por

“tímidos” materiais para o faz-de-conta, como panelinhas, pratos, bonecas, e por um quadro mural. Na parede contígua havia três janelas grandes que davam para o pátio e sob elas uma mesa baixa com alguns brinquedos, um tanque de lavar as mãos, um bebedor e cabides para dependurar toalhas. Na parede oposta a essa, há ganchos compondo o gradil para colocar os trabalhos. Poucas diferenças se percebem entre as três salas. As mesas e cadeiras, por exemplo, nos níveis B tinham modelos que reproduziam as usadas no ensino fundamental em tamanho menor. No NB1, eram agrupadas em cinco conjuntos e, no NB2, formavam dois grandes conjuntos. No NA compunham hexágonos quando agrupadas, formando quatro conjuntos de mesas. Quanto às diferenças mais significativas entre as salas, aponto a construção de um castelo em papel pardo num dos cantos da sala do B2. Nas salas do NA e do B1 o tapete e as almofadas, lugar para realizarem a roda⁹, localizavam-se na parede das janelas, mais ou menos ao centro. No B2, este local estava situado em frente ao quadro de giz.

6.1.1. Como as crianças brincam: os jogos que não são jogados

Segundo Bronfenbrenner(1996), o microssistema, dentre os vários sistemas ambientais, é o cenário mais próximo no qual o desenvolvimento ocorre. Assim sendo, a organização do ambiente da sala de aula de uma instituição de Educação Infantil pode ser considerada como um microssistema e se constitui, por excelência, num local onde características físicas, sociais e simbólicas permitirão, ou não, conforme estiver estruturado, que muitas interações ocorram entre as crianças e das crianças com os objetos e materiais.

Quando a forma como dispomos materiais e jogos é empobrecida e não

⁹ Roda é a denominação dada a um dos momentos da rotina diária das classes de Educação Infantil, onde sentadas em círculo, juntamente com o educador(a) as crianças conversam, contam experiências, ouvem histórias, planejam atividades, etc..

desafia as crianças cognitivamente, perde-se a oportunidade de, através dessas interações e conseqüentemente das brincadeiras que se criam, proporcionar a construção de conhecimentos. Durante o mês de abril, num dos momentos de observação, percebia-se bastante barulho na sala e crianças agitadas. Trocavam constantemente de atividade e preferiam correr pela sala. A professora cantava: *Guarda, guarda,*¹⁰ e as crianças iam colocando os brinquedos e jogos em seus lugares. Quase nenhum brinquedo da sala precisava ser guardado, pois as crianças praticamente não tocavam nos mesmos. De modo automático, sentavam-se na roda alvoroçadamente. A professora dizia:

-Vou contar até dez e fechar os olhos, quando abrir quero todos sentados quietos... Quando acabava de contar, alguns ainda se agitavam.

Segundo Mussati e Mayer(2002), o contexto em que se desenvolve a experiência geral e cotidiana das crianças influencia a construção cognitiva das mesmas de duas formas distintas e interdependentes:

1:o *microsistema* da pré-escola pode apoiar a motivação de saber das crianças, ajudando-as a identificar seus objetos de conhecimento;

2:o *microsistema* educacional, pode consolidar nas crianças o hábito de concentrarem-se nas tarefas, ajudando-as a focalizarem sua atenção numa série de elementos continuamente.

Especialmente sobre esse segundo aspecto, pude verificar, na realidade observada que a organização dos espaços e o modo como se colocavam os jogos e materiais na sala de aula não privilegiavam a concentração das crianças, ocasionando nas mesmas comportamentos passíveis de repreensão da professora. Em algumas situações a educadora fazia ameaças. Na tentativa de dar mais força à coerção que exercia, incluía-me nelas, dizendo:

-Ela vai anotar no seu caderno o nome de quem não está comportado.

Em meio tal situação, meu sentimento era de constrangimento e, nesses momentos, procurava conversar da maneira mais amigável que podia com o grupo. Num certo dia, na seqüência desta conversa, após muitos pedidos de atenção a professora pergunta:

-Quem quer saber alguma coisa sobre os castelos? As crianças pouco se

¹⁰ Esta música é bastante utilizada nas salas de aula da Educação Infantil, como um sinal para as crianças guardarem os brinquedos.

manifestaram, apesar da insistência da professora. Um menino disse que tinha uma novidade triste para contar, ao que a professora respondeu: *- Não é hora de falar nisso, o assunto agora é sobre castelos...*

Além da pouca concentração das crianças nos jogos e brinquedos que a professora disponibilizava, ao negar a palavra para uma das crianças que desejava contar uma “novidade triste”, a educadora evidenciou estar preocupada em dar seqüência a uma rotina e a um planejamento, desconsiderando o sentimento demonstrado pela criança. Essa atitude revela uma concepção pedagógica, cuja preocupação está pautada no entendimento adultocêntrico de Educação Infantil, em que a voz e a vez da criança não são considerados. Esse aspecto também é manifestado, por exemplo, na ocupação das mesas e cadeiras num amplo espaço na sala de aula, o que não ajuda as crianças a brincarem e a jogarem, a não ser nas mesas e no chão, nos poucos espaços que sobram. Segundo Musatti (2002), a qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, fazendo a criança sentir-se parte integrante do ambiente. Além disso, os materiais e jogos deverão ser instigantes e dispostos em locais acessíveis e atraentes, o que não acontecia no modo como os móveis e materiais estavam dispostos. Esses não favoreciam interações muito ricas, tampouco atendiam às afirmações de Musatti.

Nos três grupos observados, salas de NA,SNB1,SNB2, a organização espacial revelava concepções pedagógicas, no modo como as professoras relacionavam-se com as crianças, na legitimidade de cada um constituir seu lugar e constituir-se enquanto sujeito sócio-histórico. Na sala de NA, os quatro conjuntos de mesas formavam a figura de um hexágono, onde, em certa ocasião, ainda no mês de abril, a maioria dos meninos brincavam de montar legos¹¹. Faziam carros, armas e conversavam muito entre si. Noutro grupo, juntamente com algumas meninas, desenhavam com canetas hidrocor. Um menino me chamou a atenção pois “ irradiava” o desenho que fazia. Ainda um grupo de meninas e um menino brincavam em cima das mesas com uma boneca, desenhando modelos de roupas. Eram 14hs e

¹¹ Legos é um jogo de encaixe e montagem com peças coloridas de diferentes formas. Permite

15min e as crianças precisavam interromper suas brincadeiras para fazerem a roda, respeitando a rotina diária. Os alunos custaram um pouco a se acalmar. Alguns iam à janela observar as crianças brincarem no pátio. Era um dia lindo de outono. Se, por um lado, é importante a seqüência nos horários, tendo em vista a questão dos cuidados mais pertinentes dessa faixa etária, por outro, evidencia-se uma certa rigidez no cumprimento da rotina. Nesse aspecto, afirmo que quando a organização do espaço não propicia a descentração da figura do professor e não promove a autonomia das crianças, temos de fazer todas as coisas ao mesmo tempo. A tese de Barbosa(2000,p.224) discute as rotinas na Educação Infantil e aponta que:

As rotinas são dispositivos espaço-temporais. E podem quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução – facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são nem *a priori*, nem são únicas, sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas.

Na SNB1, como podemos observar na planta baixa apresentada no início deste capítulo, o maior espaço é o ocupado com mesas e cadeiras. Nesse modo de montar o espaço, as crianças automaticamente sentem-se impelidas a dirigem-se a elas, com o agravante de serem classes em tamanho um pouco menor das usadas no ensino fundamental, o que, de certa forma, limita a interação entre as crianças e as convida a realizarem atividades quase sempre sobre as mesas. Em dado momento observei, nesse contexto, que os alunos pegavam jogos como dominó, cartas, quebra-cabeças, jogos de encaixe com letras do alfabeto, a maioria deles trazido de casa. Um menino brincava sobre uma das mesas com um carrinho. Em volta de outra mesa, algumas crianças se envolviam com uma réplica de um castelo. A professora me explicou que essa mesa é chamada “das coisas interessantes”, é a dos brinquedos preferidos das crianças, também trazidos de casa. Pode-se destacar, nesse contexto, que, apesar deste modo de organizar o espaço, as crianças brincam, porém perdem na qualidade das interações, no contato físico, na liberdade dos movimentos e no toque, essencial na construção de vínculos afetivos. Segundo Wallon (1989), nessa faixa etária, a idade do grupo desempenha um importante papel no processo de desenvolvimento, tornando-se o segundo pólo na escolha de seus motivos e reações, ou seja, o outro na relação com o eu determina o que senti. Assim, os meios e os grupos que exercem influencia sobre as crianças são ampliados de ano para ano e passam a ser escolhidos segundo suas necessidades e preferências.

muitas construções por parte de quem os manipula.

Uma vez que a organização do espaço das três salas observadas era semelhante, os comportamentos demonstrados pelas crianças eram parecidos. O grupo de meninos do NB2, por exemplo, em determinado momento da observação, se dividiu. Uns brincavam numa mesa com motocas que haviam trazido de casa; outros dois montavam a seqüência da rotina; outros, ainda, conversavam em torno de um vidro com água e espuma, dizendo terem feito uma experiência; três meninos corriam pela sala e eram repreendidos pela professora. Ela comentou: *-Tenho uma combinação com eles, que não podem correr ou brincar de luta na sala, pois podem se machucar.* O lugar para circular na sala era pequeno, mesas e cadeiras ocupavam o grande espaço da sala. Os outros móveis e materiais localizavam-se nos espaços “que sobravam”, tais como embaixo das janelas, no canto ao lado do bebedor. Cabe destacar que, no fundo da sala, havia prateleiras com jogos e materiais que, durante o tempo em que observei, ninguém procurou, nem tampouco foi incentivado pela professora a fazê-lo. Numa das paredes eram colocadas as mochilas e ganchos para exposição dos trabalhos. Além disso, havia um painel onde estavam postos assuntos referentes ao Projeto em desenvolvimento. Na parede lateral, junto às janelas, havia um tanque e um bebedor. Naquele dia, o barulho na sala era intenso e as crianças estavam agitadas. Trocavam constantemente de atividade e preferiam correr pela sala. Pude verificar, então, que apesar das combinações feitas serem um modo democrático de relacionamento, a organização espacial, ao impedir a liberdade das expressões lúdicas das crianças, criava uma dicotomia entre corpo e mente, ou seja, entre razão e emoção.

Wallon(1989) afirma que o desenvolvimento humano é geneticamente social, propondo que a criança seja estudada contextualizadamente. Na abrangência de seu objeto de estudo, sugere que a educação deve ter por meta não somente o desenvolvimento intelectual, mas a pessoa como um todo.

É importante frisar que as prateleiras de jogos colocadas ao fundo das salas têm uma riqueza imensa de jogos, porém, na realidade, eles não oferecem às crianças uma experiência intensa, que prenda sua atenção, porque não são atrativos, porque não são contextualizados na própria sala de aula, quer seja no modo como se organiza, quer seja com sua relação ao fazer pedagógico da professora. Sobre isto, Musatti (Ibidem) diz que esse tipo de ambiente é chamado de *generoso*, o qual resulta não somente da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. Explicando melhor essa idéia, reforço a premissa de que não basta colocarmos os materiais em prateleiras, bem alinhados. É fundamental a intervenção do professor(a) para também encorajar os

alunos a interagirem com os mesmos. Muitas vezes, as crianças não jogam porque não conhecem o material e, conseqüentemente, não sabem como fazê-lo. Neste ponto, ainda, minhas observações focalizam o papel que a professora desempenha nesse momento da rotina, chamado de “brinquedo livre”¹². Na realidade, em muitas instituições infantis, este momento é visto como o das crianças brincarem “livremente”. Nessa hora, a educadora pode realizar outras tarefas que são inerentes à sua função, como atender os pais na porta, arrumar o material da sala e, se “sobrar um tempo”, olhar o que as crianças fazem e interagir com elas. Isso faz parte de uma concepção que vê a prática pedagógica muito centralizada nos momentos coletivos e direcionados pelo professor(a). Encontro respaldo para fazer essas afirmações nas idéias de Barbosa (2000, p.224), quando aponta para a necessidade da reflexão e planejamento das atividades cotidianas na educação da infância. Destaca a sensibilidade do professor ao “...*dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças. O quanto é importante ver e escutar o que há de alegria, de imprevisto, de inusitado, de animação no convívio cotidiano*”. Enfim, o professor precisa entender que as suas ações, desde a organização do ambiente à solicitação de atividades, bem como os comportamentos e materiais oferecidos, têm repercussões no ato educativo.

Muitas dessas atividades se explicitam no jogo simbólico ou na brincadeira de faz-de-conta, emergindo como uma das possibilidades mais ricas de representação e de aprendizagem da criança. Inúmeras vezes deparei-me com situações em que as crianças protagonizam o faz-de-conta. Certa vez, pude observar na sala NB2, meninos que jogavam com bonecos Pokemons,¹³ próximos à prateleira com objetos para o jogo de faz-de-conta, enquanto as meninas, na sua maioria, brincavam com bichinhos de pelúcia trazidos de casa. Durante esse tempo, a professora tratava de organizar a sala, só interrompendo o que fazia para receber as crianças que chegavam aos poucos. Segundo Kohl De Oliveira (1993), a partir da perspectiva de Vygotsky, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que sejam desempenhados papéis que cotidianamente a criança não teria condições de desempenhar. Por essa razão, os espaços devem ser evocativos deste brincar, encorajando a criança a criar, expressar emoções e a interagir com outras crianças. Mesmo quando as salas de aula observadas não tinham espaços adequados para o jogo de faz-de-conta, nem tampouco materiais apropriados, as crianças ainda assim

¹² Brinquedo livre é a denominação geralmente dada ao momento da rotina de uma Instituição de Educação Infantil, em que as crianças escolhem os jogos e materiais com as quais desejam interagir.

¹³ Pokemons são bonecos de plástico, personagens de desenho animado apresentado na TV, alguns representando a figura do bem e outros do mal.

protagonizavam enredos significativos. Na sala do NB1, por exemplo, uma menina levou para sala um imenso cachorro de pano, outras levaram bichinhos pequenos (gato e urso). Brincaram por longo tempo sobre uma mesa baixa, perto do chamado “canto da boneca”. Era na realidade um espaço muito acanhado e pouco convidativo ao brinquedo. Ao lado havia um tapete com almofadas, uma estante com poucos brinquedos e um espelho. Algumas louças em miniaturas eram usadas pelas meninas, para darem de comida aos bichos. Duas delas, em determinados momentos, iam na prateleira de jogos, que se localiza no fundo da sala e buscavam panos para enrolar os animais. O enredo evidenciava ser de colocar para dormir e dar comida aos bichos. Pude detectar claramente que essa cena se construiu pela vontade das crianças de brincar, apesar do espaço não ter sido preparado para isso. Fato semelhante aconteceu na sala do NB1, quando observei algumas meninas que brincavam com bonecas que trouxeram de casa. É interessante apontar que os brinquedos trazidos de casa eram sempre os preferidos, como já havíamos descrito anteriormente. Em função disso, as professoras decidiram liberar as crianças para trazê-los quando desejassem. Sobre esse assunto, a professora PB1 comentou comigo: *-Não existe mais o dia do brinquedo, conversei com os alunos e decidimos que poderiam trazer diariamente os brinquedos, com a condição de brincarem com os mesmos na hora do brinquedo livre. Vinha percebendo que as crianças não brincam com os jogos da sala.*

Dois pontos são fundamentais de serem referidos nesse momento. Um se refere ao significado do brinquedo trazido de casa, no que se refere à conotação afetiva que carrega e seu funcionamento como um elo de ligação entre a casa e a escola. Winnicot (1976); o outro diz respeito ao uso que as crianças fazem dos jogos da sala, utilizando-os como objetos para o faz-de-conta, como observei na sala do NA. Um menino pegava um carrinho réplica dos de supermercado e enchia-os com jogos da estante, localizada no fundo da sala. Nessa ocasião, pensei que a criança pegava vários jogos para jogá-los, porém logo percebi que ele os usava para brincar com uma colega, de festa de aniversário, ou seja, os jogos eram os presentes que a aniversariante ganhava.

Na seqüência de fatos observados, constatamos que as professoras abrem espaços para as crianças, porém isso não é o suficiente. Musatti (Ibidem,p.122 e 123) afirma que:

Sem uma organização bem pensada, os professores caem numa repetição mecânica de suas ações, ao invés de elaborar relações novas e produtivas ... O papel do professor não se limita a preparar e organizar o ambiente para implementação dos projetos e das atividades. Ele deve também se envolver nas

atividades das crianças. Quando o professor está atento e envolvido nos jogos, o significado das atitudes e das palavras das crianças é maior. Os seus comentários sobre o que está acontecendo incentivam a curiosidade, a percepção e a expressividade das crianças, ajudando-as a reconhecerem seus pensamentos e a compartilhá-los com o grupo.

Portanto, as interações dos(as) professores(as) têm a ver com a organização e o oferecimento de jogos e materiais às crianças, sendo o critério fundamental dessa seleção, o desafio que o material traz. Quando pensamos em termos de espaço, não é só colocar jogos na prateleira e organizar cantos temáticos nas salas de aula. É muito mais do que isto. É pensar que jogos desafiam as crianças é pensar em como, onde e quando, o(a) educador (a) deve interferir junto às crianças e jogar pelo menos algumas vezes. É poder imitar o outro, dentro de um conceito Vygotskyano de imitação, ou seja, a criança não copiará simplesmente o que o adulto lhe mostrou, mas reconstituirá sua ação a partir do modelo evidenciado.

6.1.2. A palavra das professoras: evidências de uma concepção pedagógica

As escolas de infância têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Essa traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de homem do(a) educador(a) que atua nesse cenário. Portanto, todo(a) professor(a) tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira que se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se planeja as atividades segundo o entendimento que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das sala de aula com armários (onde somente ela tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente pautada numa prática pedagógica tradicional.

Segundo Farias(1998), a pedagogia faz-se no espaço e o espaço por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica que se estabelece entre crianças e professor(a). Ainda exemplificando, dentro de uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender numa relação de mão única, ou seja o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do

espaço girará em torno da figura do(a) professor(a). As mesas e cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência.

Na realidade observada, em muitas situações as professoras revelaram em depoimentos e intervenções nas reuniões pedagógicas sua postura centralizadora. Quando da discussão de dois relatórios extraídos do livro de Madalena Freire, *A Paixão de Conhecer o Mundo*¹⁴ a primeira a se posicionar sobre o assunto foi a professora do nível A, há 15 anos na escola. Sua fala denotava claramente sua dificuldade em “deixar de ser a figura centralizadora” de sua sala de aula. Afirmou entre outras coisas:

- O professor precisa organizar primeiro o grupo. As crianças não conseguem fazer isso sozinhas... Meu Deus essas brincadeiras de lutas... como vou trabalhar com isso... Rer o texto de Madalena foi importante... é difícil que as crianças organizem o material... O livro diz uma coisa e fizemos o contrário...

Outra evidência de uma prática pedagógica mais conservadora diz respeito à formação de fila para as crianças entrarem na sala de aula. Pelo que pude compreender até o ano de 2000, as crianças chegavam à escola às 13 horas, como é ainda hoje, permanecendo num local comum sob os cuidados das auxiliares. Às 13 horas e 30 minutos tocava uma sineta para formarem fila e, desta forma se dirigiam às salas de aula, pouco distantes desta recepção. Cabe salientar que este trajeto, além de curto, é seguro, considerando que o espaço destinado à Educação Infantil não é compartilhado por outros graus de ensino, é todo cercado e só tem acesso a ele seus profissionais, às crianças e a seus pais. Portanto, apesar de entender que as filas são necessárias em algumas circunstâncias, como na prevenção de acidentes, ao evitar a dispersão de alguma criança,

¹⁴.Esse relatório fala na construção do grupo de alunos numa classe de NB, e na conseqüente organização da rotina diária).

naquele contexto seria dispensável. Esta situação foi alterada em março de 2001, por uma interferência da coordenação pedagógica. As crianças se organizariam para se dirigirem às salas, sem ser necessariamente em filas. Esta atitude acarretou reações contrárias em algumas professoras que se manifestaram, verbalizando seu desagrado, como a professora do NB1: *A fila organiza o trabalho, no começo eles ainda não sabem se organizar...Me desculpe M (coordenadora), mas deveríamos ser consultadas sobre a fila, afinal somos especialistas em educação infantil... Eles se empurram, batem-se , ainda não sabem andar em grupo sem se bater...A porta da sala tem tamanho pequeno para que todos entrem ao mesmo tempo. Eu não entendo porque não entrar em fila... Não sei porque a fila vai nos tornar mais ou menos tradicionais.* Neste depoimento pudemos perceber também a manifestação de repúdio frente à nova coordenação, bem como o “recado” de que as professoras também sabiam o que fazer em educação infantil.

É importante, também, fazer um destaque quanto ao modo como as professoras estruturavam suas rotinas de trabalho, revelando, através disso, suas posturas pedagógicas. Segundo Barbosa (2000), uma das características das rotinas pedagógicas é o fato delas conterem à idéia de repetição, de algo que faz resistência ao novo, e que recua frente a idéia de transformar. Além disso, elas são feitas a partir de uma seqüência de atos ou conjunto de procedimentos associados que não devem sair de sua ordem. Assim sendo, as rotinas têm um caracter normatizador. Na realidade observada as rotinas das três salas obedecem a uma mesma seqüência. Ao entrarem nas sala de aula as crianças têm o chamado brinquedo livre, após se organizam para fazer a roda, em seguida é trabalhada uma atividade coletiva que, de modo geral, tem a ver com o projeto ou assunto que está sendo trabalhado com as crianças. Segue-se higiene, merenda, recreio no pátio aberto ou coberto e uma atividade final que é geralmente coletiva. Essas rotinas só se alteram para a realização de atividades especializadas como música, educação física e computação. Pude observar na realidade focalizada, que alterar essa rotina é algo muito difícil para as professoras. Com a proximidade da Páscoa, constatei uma situação que caracterizava de forma clara essa postura. Um coelho de “verdade” visitava a sala de maternal. A escola possui um minizão, muito bem cuidado, onde vivia esse coelho. Quando as crianças maiores se aperceberam que havia um coelho numa das salas,

foram todos correndo, cercaram o bicho, cheios de curiosidade, muitos querendo dar-lhe comida, outros querendo segurá-lo. As professoras, muito aflitas, “recolheram” todas as crianças dizendo que não era hora de ver o coelho, tinham outras coisas a fazer. “ Controlada a situação” , retomaram suas rotinas.

Em outra situação, como em uma das entrevistas que tive com a coordenadora pedagógica, verifiquei também questões interessantes quanto à visão desta coordenação no que diz respeito ao modo como as professoras organizavam suas rotinas, bem como a dificuldade evidenciada por elas em propor atividades que não tivessem sua direção. Foi-me relatado, que durante um dos encontros de assessoramento da coordenadora com a professora do NA, esta disse-lhe: - *Eu sei que não vais gostar do que eu fiz. No final da tarde faço uma avaliação com as crianças. Levanto o polegar para quem se comportou bem, baixo para quem se comportou mal.* A coordenadora prontamente devolveu-lhe a questão: *Pensa se eu fizesse isto numa reunião pedagógica com vocês professores....então como será que as crianças se sentem.*

Neste diálogo ficam evidentes dois dados: primeiro, a professora percebe que sua conduta não é adequada; segundo, a coordenadora demonstra muita habilidade quando a faz refletir, reportando-a a uma situação análoga, enquanto adulta. O modo de interferir da coordenadora pedagógica, no decorrer de todo o processo, evidenciou sempre esta postura, ou seja, aproveitar todas as situações que surgiam para a prática da reflexão por parte das professoras. Outro exemplo foi o modo como a citada professora construiu sua rotina junto às crianças, relatado pela coordenadora:

- *Ela me disse que as crianças constroem a rotina com cartelas com desenhos da professora e que era muito difícil fazer diferente. Perguntei então: -Será que uma casinha simboliza para as crianças a saída? O que será que pensam? Como podem simbolizar de seu modo?...Não sou eu que vou dizer, mas as crianças através da tua*

mediação.

Nesse depoimento também ficou evidenciado que o trabalho era centrado na professora. Ainda durante a conversa, a coordenadora disse:

- Percebo que a professora é a figura central do processo. Ela atua numa estrutura espacial que reflete a do ensino fundamental, a maior parte das atividades é com papel e lápis. O brinquedo, a pintura, a música não estão presentes ... Percebo que elas querem receitas... de alguma forma isso elas tinham. Quando assumi esta coordenação tentei, desde o início, acabar com este procedimento. Sobre o fato das professoras necessitarem de receitas, um exemplo interessante aconteceu com a professora do NB1. Segundo a coordenação, ela iniciou um trabalho sobre Porto Alegre. As crianças haviam trazido materiais sobre pontos turísticos, fotos de ruas. Ao visitar a sala de aula, a coordenadora percebeu que as crianças estavam desenhando suas casas. Uma delas começou a desenhar seu condomínio, as casas eram todas iguais e a rua não tinha saída. A coordenadora comentou comigo:

- A discussão poderia ter-se iniciado por aí. Dei várias outras alternativas e a professora me disse que eu estava dando-lhe muitas informações ao mesmo tempo. Que iria anotar bem direitinho que eu poderia fazer, porém uma coisa de cada vez... Ao que respondi, dizendo talvez ela não fizesse nenhuma dessas. O que eu estava querendo lhe dizer é que muitas vezes o que nós pensamos que seja um bom início, não é para as crianças...

Um outro dado interessante que denota uma concepção pedagógica explicitada numa relação vertical com as crianças é o fato das educadoras terem uma mesa alta, bem maior que a das crianças, ocupando um espaço central e significativo nas salas de aula. Espaço, este, que certamente poderia favorecer outras interações das crianças, se trocado por outro material ou brinquedo. Isso revela o que Lima (1989) afirma sobre as relações que se estabelecem nos espaços escolares. Ela diz que

essas não são relações entre iguais no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, para questionar, para descobrir, para aprender. Todo o esquema espacial reflete a relação de autoridade e de disciplina, a disposição das carteiras, a posição do professor, tudo se volta para a tentativa de forçar o controle sobre as ações das crianças. Esse fato de certo modo comprova o dado de que, enquanto as creches se inspiraram, na sua origem, em modelos hospitalares, as pré-escolas tiveram a influência das escolas de ensino fundamental, principalmente aquelas que funcionavam junto às que atendiam esse grau de ensino.

Em síntese, em diferentes situações do cotidiano das professoras observadas pudemos verificar evidências de uma prática pedagógica centrada nas suas figuras. Nos seus depoimentos, nas participações em reuniões pedagógicas, no desenvolvimento das atividades propostas, nas suas contestações às propostas e aos encaminhamentos realizados pela coordenação pedagógica, isso se legitimou.

6.1.3. Estratégias da coordenação pedagógica: primeiros encontros hospitaleiros

As mudanças, via de regra, geram conflitos nem sempre absorvidos pelas pessoas. Quando abordamos propostas inovadoras em ambientes escolares, mais ainda. Isto porque os envolvidos nesse processo, sofrem influências de toda ordem, que certamente irão interferir no cotidiano de suas ações. Dentre estas influências, poderíamos citar o tipo de formação que o profissional teve, suas histórias pessoais, o tipo de instituição educacional na qual trabalha, envolvendo muitos ambientes.

Retomando Bronfenbrenner(1996), podemos considerar a escola onde os educadores atuam como um *microssistema*, onde os papéis desempenhados por eles e suas relações interpessoais acontecem num ambiente onde muitos fatores se entrelaçam e dão suporte para podermos entender seus posicionamentos e formas de atuar junto à própria coordenação pedagógica, junto a seus alunos e a seus colegas.

Como já citei anteriormente neste trabalho, os níveis A e B da etapa infantil tinham, até dezembro de 2000, uma coordenação distinta das classes de maternais e berçário. A partir dessa data, toda esta etapa teria a mesma coordenação. Esta

mudança gerou resistência por parte das professoras dos níveis A e B. Percebi o primeiro entrave, quando entrevistei, no início do ano, a coordenadora que assumia. Inicialmente ela apontou como um dos pontos de dificuldade o fato das professoras trabalharem há bastante tempo na escola numa outra perspectiva pedagógica. Sobre isto afirmou:

- Eu vejo como um desafio. É muito mais tranquilo poder selecionar profissionais, porém não acho que todos devam pensar como eu. Não é por "osmose" que as pessoas vão aprender...O que eu tenho procurado, neste início, é que me aceitem enquanto coordenadora. Este começo está sendo bem difícil. Percebo que elas não acreditam nas minhas idéias. Elas viam a proposta do turno oposto e das maternais e, certamente pensavam: essa pessoa vem para me botar de pernas para o ar, tinham medo, o que eu até entendo.

Como podemos perceber as professoras dos níveis A e B, teriam "a priori", colocada em cheque, sua forma de atuar, já que de antemão se estabeleciam pontos muito antagônicos no fazer pedagógico destas e das classes coordenadas pela pessoa que agora assumia toda a etapa infantil. Um dos aspectos mais visíveis era o modo como se organizavam os espaços. Conseqüentemente as resistências começavam a se estabelecer. Isto se explicitava no que a Coordenadora dizia, nas falas das professoras, nos seus olhares e entreolhares, nos gestos e na forma como estas professoras se comportavam nas reuniões pedagógicas. Especialmente em uma situação de reunião no início do ano, pude constatar que a PNB1 e a PNA faziam uma ostensiva oposição à Coordenadora, sentavam-se juntas, quase não participavam das discussões e se entreolhavam quando a coordenadora manifestava-se ou propunha algo.

Em uma das reuniões pedagógicas, o comentário feito por PNB1, revelava seu descontentamento e sua reação à nova coordenação:

-Imaginem, até o ano passado estava escrito na agenda das crianças que não podiam tirar o sapato e a camiseta. Agora parece que tudo pode. Agora podem fazer isso e tantas outras coisas, tomar banho de mangueira... É difícil mudar assim de repente...

A essas resistências explicitadas em gestos, olhares e falas, a coordenação tratou de responder, inicialmente, apostando em dois fatores que estão intimamente ligados à organização do espaço:

acolhimento e aconchego. Os momentos escolhidos para atuar nesta dimensão foram prioritariamente as reuniões que se desenvolviam todas as quartas feiras na escola. Isso se manifestava por exemplo, na forma como a coordenadora organizava as cadeiras (em círculo, sempre colocando uma mensagem alusiva ao tema a ser tratado, personificada num cartão), no capricho evidenciado na confecção do material que usava, no modo como montava as transparências que iria utilizar, na música ambiental que colocava, no chá quentinho que oferecia nos dias mais frios, nas exposições dos livros mais recentes sobre o assunto que trataria naquele encontro, organizados numa estante estrategicamente colocada, no planejamento cuidadoso da pauta de reunião. Em dada ocasião, quando o frio do inverno começava a se anunciar, encontrei um clima bastante afetivo na reunião de professores com a coordenação pedagógica, tinha cafezinho e chá, pipocas, incenso ... Em cada cadeira (de adulto) um trecho retirado do texto a ser trabalhado na reunião com uma bala “anexada”, o qual dizia: *É muito importante que você saiba “LER” o ambiente, do contrário corre o risco de perder algumas coisas ou de interpretar outras de forma errada... gostaria que você percebesse quão predominante é o ambiente em nossa experiência, seja porque identificamos nele um ponto fundamental, seja porque ele foi realmente fundamental. (Professora da escola Villeta/ Regio Emilia)* Pudemos perceber que o conteúdo da mensagem tinha a ver não somente com as salas de aula das professoras, mas também com seus ambientes na escola, como por exemplo o local onde se realizava o encontro.

Yus(2002) nos diz que é preciso entender o papel dos (as) professores(as) numa dimensão que combina sensibilidade estética e prática cientificamente assegurada. Nessa perspectiva, sua aprendizagem é entendida como um processo orgânico e natural e não como um produto que pode ser mudado de acordo com a demanda. Os professores(as) devem ter autonomia para a elaboração e implementação de ambientes de aprendizagem que sejam apropriados

para as necessidades de seus alunos. É fundamental que os novos modelos de formação incluam o cultivo do próprio interior dos professores e seu despertar criativo. Nesse sentido esta formação requer uma sensibilidade especial para os desafios do desenvolvimento humano, não um pacote de métodos e materiais pré-determinados.

Uma outra estratégia, utilizada pela coordenação, foi a de propor momentos de integração entre o grupo de professores, já que existiam os “velhos” (trabalhando há 10, 15 anos na escola) e os novos, recentemente contratados, selecionados pela Coordenação que assumia o trabalho. Esse trabalho visava não somente a integrá-los como membros de um grupo, mas também a abrir caminhos para um trabalho de estudo e reflexão que não fosse solitário. Mallaguzzi (1999) afirma que o co-ensino é o trabalho em forma de colegiado, representando um rompimento com a solidão e com o isolamento profissional e cultural dos professores. Uma das atividades propostas pela coordenação com o intuito de construir um grupo de professores foi a encenação da peça “A Margarida Friorenta”, pelas professoras. Esse teatro foi apresentado quando as crianças de uma creche carente, mantida pela escola, foram receber os chocolates e gêneros de uma campanha realizada. Os depoimentos das professoras, após essa atividade, apontaram como fatores positivos a integração das crianças e do próprio grupo de professoras.

Com relação às estratégias utilizadas pela coordenação percebe-se que duas preocupações foram preponderantes no trabalho inicial, para romper a barreira da rejeição: apostar em tarefas que envolvessem todo o grupo, não impondo mudanças que não viessem das atitudes das próprias professoras e no trabalho de acolhimento e aconchego oferecido ao grupo, através da preparação do próprio ambiente, como a música, os pensamentos endereçados às professoras, o respeito pelas idéias que nem sempre coincidiam.

As mudanças nas atitudes das crianças e das próprias educadoras começaram a se construir num processo que lentamente rompia com as estruturas arraigadas há tanto tempo.

CENÁRIO 2

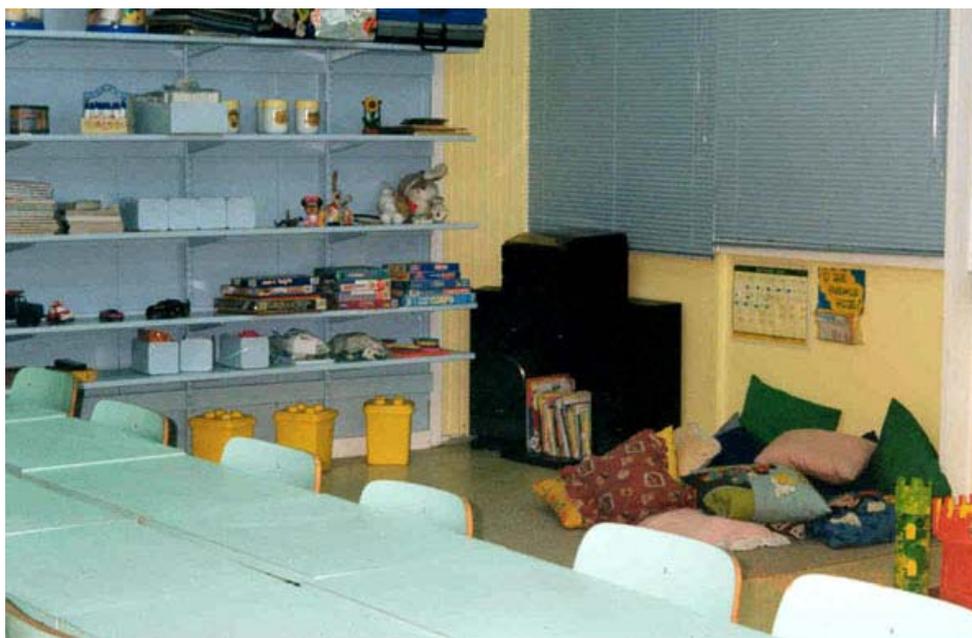
6.2. As rupturas com o conhecido

Estávamos no mês de junho. No cenário que se descortinava, algumas alterações começavam a distinguir uma sala da outra, permitindo enxergar algumas características do grupo e de sua professora.



Nível A, agosto

Na sala do NA se evidenciavam as mais aparentes. Um dos quatro conjuntos de mesas que havia em março foi retirado, ficando uma área central mais livre. Abaixo das janelas foi montada uma maquete de um parque dos dinossauros, sobre um papel pardo. Areia, pedras e galhos recolhidos pelas crianças representavam o ambiente onde viviam esses animais pré-históricos. Uma barraca colorida também foi introduzida num dos cantos da sala e o tapete da roda foi deslocado para ficar próximo à prateleira de jogos, fora dos locais de maior circulação.



Nível B1, agosto

Na sala NB1, o tapete da roda e as almofadas permaneciam no mesmo lugar. As mesas e as cadeiras ocupavam um grande espaço, porém com organização diferente da observada em abril. Um painel com fotos grandes das mães foi a única modificação observada, localizando-se ao lado do gradil dos trabalhos.



Nível B2, agosto

Na sala do NB2, as mesas eram agrupadas em dois grandes grupos, localizados no sentido vertical com relação à porta da sala. Um mural sobre os castelos destacava-se numa das paredes. Encostado nele, o tapete da roda e as almofadas, localizavam-se agora num dos cantos da sala, ao invés de estarem em frente ao quadro de giz. Sobre este espaço foi colocado um toldo. Também em todo o teto foram postas tiras de TNT (tecido muito leve e de baixo custo) rebaixando o pé direito da sala. A mesa da professora e as prateleiras permaneciam inalteradas

Nestes três cenários foi possível perceber uma prática pedagógica na qual se esboçavam algumas modificações que se explicitaram, principalmente, no modo como as crianças brincavam, nas idéias das professoras que se construíam de modo diverso ao como trabalhavam anteriormente, nas atitudes da coordenação ao contemplar essas mudanças. O ambiente começava a dar vida a uma centelha de mudança.

6.2.1. Como as crianças brincam: protagonizando enredos

O brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas. O brincar é tanto processo quanto modo, conseqüentemente, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica.

Segundo Moylé(2002), a maior aprendizagem está em oportunizar à criança aplicar algo da atividade lúdica dirigida a uma outra situação. Assim, o brincar, como atividade está constantemente gerando novas situações. Em termos de desenvolvimento, a criança sempre avança para um estágio posterior ao que vive. Esta idéia vem ao encontro do que afirma Vygotsky(1984) quando se refere ao jogo de faz-de-conta protagonizado pelas crianças, já comentado em capítulo anterior a esse.

É comum vermos as crianças protagonizando enredos e desempenhando papéis que cotidianamente não realizam. Nestes enredos, via de regra, são reproduzidas situações vividas no dia a dia das crianças.

É interessante verificar que mesmo nas salas de aula (NB1 E NB2) onde as mesas e cadeiras ocupam o maior espaço, as crianças vão buscando, por elas mesmas, locais mais apropriados para as brincadeiras, criando e modificando os materiais disponíveis. Segundo Moylés (Ibidem), nem sempre as crianças utilizam grande variedade de materiais, às vezes restringem bastante os recursos. Na faixa dos 4 a 6 anos, a brincadeira tem regras e enredos bem explicitados, onde é comum observarmos as crianças vivenciando cenas do seu cotidiano, criando um espaço de estar que lhes é próprio. Isto pôde ser constatado quando alunos do NB2 espalhavam eletrônix¹⁵ em cima das mesas, objetos que haviam trazido de suas casas. O enredo da brincadeira era colocá-los de pé, dizer o nome das letras e simular algumas situações, que cotidianamente vivem, como ir à escola, ir ao supermercado, jogar bola, brigar com os amigos. Em dado momento fizeram casa para os eletrônix em baixo das cadeiras. Este grupo permaneceu durante todo o tempo do brinquedo livre nesta atividade.

Outro aspecto importante a considerar é que a partir da realidade observada, foi o de que, ao criarem enredos, as crianças foram mostrando às professoras a necessidade de algumas mudanças na organização das salas de aula. Isso demonstra que, ao protagonizarem enredos, as crianças modificam o espaço e provocam na professora, minimamente, inquietudes. Uma delas foi a necessidade de diminuir os espaços ocupados pelas mesas e cadeiras, comentado pela professora do NA:

-Eu preciso das mesas com espaço para colocar tintas, materiais

¹⁵ Eletrônix é um brinquedo composto por letras de plástico que se transformam em bonecos semelhantes a robôs.

*no momento que fazem trabalhos coletivos. É também o lugar que merendam. Eu gostaria que a sala fosse maior. **É incrível como as crianças vão determinando lugares.** Uma coisa que observo da minha experiência é como gostam de brincar de cabanas, barracas. O ano passado eu trazia panos e eles faziam barracas cobrindo as mesas... Por exemplo, quero deixar o quadro de giz livre para eles desenharem. (havia cartazes dependurados em boa parte do mesmo) Enfim, eles vão explorando este espaço e a gente vai conhecendo o grupo.*

Sobre essas questões, Malaguzzi(1999) considera que o modo como nos relacionamos com as crianças é fundamental, pois isso influencia nossas motivações e aprendizagens, sendo que o ambiente deve ser preparado de forma a interligar o cognitivo ao relacionamento e a afetividade.

O brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, como, por exemplo as de escolher, imitar, dominar, adquirir competência, enfim de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. Assim, deve haver também conexões entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando a diversidade de linguagens simbólicas e, conseqüentemente, a relação entre o pensamento e a ação.

Isso é comum acontecer, quando as crianças brincam em grupos. Numa cena registrada no NB1, alguns meninos interagiam com bonecos Pokemons que trouxeram de suas casas. Eram muitos e eles os espalhavam no tapete, junto às almofadas. Conversavam, trocavam os bonecos... falavam muito em “evoluir”...(as crianças me contaram que evoluir significa a transformação de um boneco que passa a viver numa outra era, com a missão de destruir o Mal) quando trocam de bonecos entre si. Nesse contexto, os valores relacionados ao Mal e ao Bem são internalizados pelas crianças através das dramatizações e histórias que protagonizam com os bonecos.

Nessa mesma ocasião, ouvi uma parte do diálogo de algumas meninas com bichinhos que trouxeram de casa, (mais uma vez...). Eram leões, tigres e gatos de pelúcia. Elas, em cima das mesas de trabalho, montavam um enredo com cenas de dar de comer aos bichos, colocá-los para mamar na mamãe, simulam cenas de brigas entre os irmãos gatos e a interferência da mãe tigre e do pai leão no sentido de apartar, dando sentido a cenas de seu cotidiano. Inclusive os diálogos que se estabeleceram denotavam a repetição de frases que certamente são ditas no dia-a-dia junto a suas famílias. Exemplificando o que afirmo, transcrevo o diálogo a seguir:

Menina 1: Eles vão para o Zoológico.

Menina 2: A mamãe tigre não vai deixar...

Menina 1: Vamos por os filhinhos para mamar...

Menina 3: Papai caçou comida para os filhinhos e para mamãe...

No desenvolvimento desse enredo, o papai leão se aproxima e interfere dizendo que não é para ir ao Zôo. As meninas combinavam o que dizer e como seria o enredo e as regras do brinquedo. Nessa hora reproduziram cenas do seu dia a dia, de brigas entre irmãos, da interferência dos pais...Miavam como gatos, rosnavam como leões, e papai leão chamava sua companheira de meu amor... Uma menina tossia muito, imitando estar doente e se queixando para a mãe...

No brinquedo, além da criança protagonizar vivências que acontecem em cenas familiares e os sentimentos advindos dessas, viabiliza a possibilidade de criarem regras e enredos que se constituem em determinantes importantes na construção das condutas sociais exercidas na vida em sociedade, condutas, estas, explicitadas no desempenho de papéis que as crianças assumem ao brincarem. Por exemplo, na sucessão de ações desempenhadas na descrição acima, a noção de papel apareceu como, segundo Oliveira (1988), um recurso de desenvolvimento mediador básico na relação sujeito-mundo, a partir das situações novas criadas nas interações sociais. Ao confrontarem

necessidades, sentidos e representações as crianças continuamente negociam significados que atribuem a si mesmas e a situação como um todo.

6.2.2. A palavra das professoras: as modificações no plano das idéias

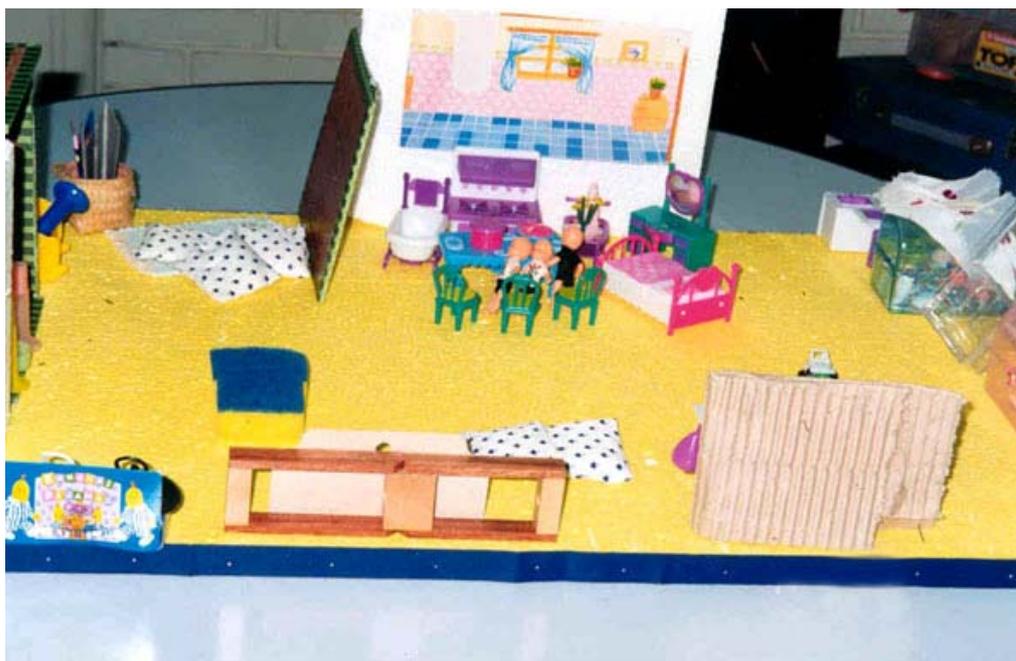
Sem um fio condutor, o debate sobre a formação de professores perde-se num labirinto dos mecanismos institucionais e disciplinares, Perrenoud(2002). No desenvolvimento do processo que acompanhei, uma das estratégias que a coordenação pedagógica usou junto às professoras, no intuito de conseguir que as mesmas modificassem seus espaços, foi a reflexão sobre suas práticas. A partir dessa premissa, entendemos que as soluções dos problemas surgidos ao longo de uma trajetória não são conhecidos de antemão. Na verdade, esse é um processo de construção que sempre parte do que as pessoas já fazem e sabem e, na realidade, sempre se parte de algo que já existe. Essa não é, na maioria das vezes, uma vivência tranqüila, sem “turbulências”, pois “mexe e remexe” com crenças já construídas. No caso das professoras observadas, o modo como foram formadas e o tipo de proposta pedagógica que experienciaram são fatores importantes a considerar, quando explicitavam o modo de organizarem seus espaços.

Para entender e poder ver com mais clareza como se construía, no plano das idéias das professoras, a organização do espaço de suas salas de aula, no início do mês de setembro, propus uma atividade de ordem prática. Essa consistia em propor às professoras, a partir de um material em miniaturas de móveis e objetos de uma sala de Educação Infantil, a montagem de uma maquete, que reproduzisse, num primeiro momento, sua sala atual e, num segundo momento, caso desejassem, a construção de um espaço considerado ideal. Os materiais expostos na foto a seguir foram então colocados à disposição das professoras.



Materiais oferecidos às professoras

Alguns pontos chamaram a atenção nessa atividade proposta. Em primeiro lugar o desejo, das três professoras, de modificar seus espaços, utilizando uma organização espacial com cantos temáticos (faz de conta, biblioteca, espaço para roda, entre outros) delimitados pelos próprios móveis da sala. Na seqüência de fotos, a seguir, estão contempladas essas afirmações.



Organização realizada pela professora do Nível A



Organização realizada pela professora do Nível B1

ficassem com os pés abanando... O lugar onde colocar os trabalhos ficaria o mesmo. As mochilas colocaria no outro canto, acho que elas não atrapalhariam... O quadro para escrever poderia ser menor, reduzido à metade. O armário que me serve de divisória, na frente eu colocaria junto com o calendário, as atividades da rotina; no outro lado eu faria como franelógrafos de antigamente com jogos de letras, de números de lixa, papel para escreverem. Na prateleira os jogos deveriam ficar bem ao acesso das crianças. E se a mesa de churrasco tivesse uns encaixes colocaria lápis, canetas, coisas assim, para que tivessem mais autonomia para pegarem materiais... Não dependeriam de mim para realizar as atividades que quisessem.

Essa mesma professora revelou também que começa a dar-se conta de que o espaço é parte integrante da ação pedagógica e não simplesmente um pano de fundo, conforme afirmou Campos De Carvalho(1994), idéia bem explicitada pela professora:

*- **Eu acredito que o espaço deve se tornar o meu aliado, meu parceiro de trabalho**, para que eu possa oportunizar às crianças opções de trabalho, sem ser aquela coisa tão formal, com autonomia, independência e tranquilidade, que eu não precise ficar tão controladora destas crianças. Hoje, por exemplo, uns meninos estavam brincando no corredor, as meninas estavam desenhando... Em outros tempos eu não deixava sair da sala. Hoje eu me pergunto porque eles não podem brincar na rua? Eu tenho que respeitar o desejo das crianças. Não há necessidade de todos estarem fazendo as mesmas coisas ao mesmo tempo. Eles não procuram, por exemplo, os jogos da sala de aula... Eu tenho que ver esta questão, substituir por outros que desafiem mais as crianças. Eu acho que estes que estão na sala já não os desafiam mais...*

Um ponto interessante de ser analisado refere-se à proposta de diminuição do espaço ocupado pelas mesas e cadeiras, relacionando a mudança de atuação da professora com as crianças, afetando a

própria dinâmica da sala de aula, bem como a iniciativa de povoar a sala com materiais e jogos interessantes que desafiassem as crianças a se desenvolverem em todas as áreas do conhecimento abandonando, assim, uma postura de trabalhar “para” a criança e incorporando a de trabalhar “com” a criança. Na fala da PNA isso se explicita, quando diz:

- Certamente eu posso mudar muitas coisas... Aqui eu tiro as mesas e cadeiras e deixo-as somente neste canto. Vou fazer uma divisória com biombo para delimitar um canto para contar histórias, com almofadas. Ao lado dele, um canto para casinha de bonecas, com cama, mesa, cadeiras e armário. Queria ter uns colchonetes na sala, para as crianças virarem cambalhotas, brincarem de correr e se atirarem nos colchonetes, seria uma área de maior movimento... Queria fazer um canto com pista para carrinhos, tipo autorama...com rampas. Neste outro canto eu tenho as bijuterias, maquiagem, secador de cabelo. É bom ter aqui uma prateleira baixinha, o baú das fantasias e o espelho, eu acho legal e as crianças também gostam muito... ao lado do bebedor. A prateleira eu quero deixar bem baixa, para as crianças alcançarem os materiais e jogos... Vejo a necessidade de muitas vezes eles irem para o corredor, e decidi deixar. Eu posso permitir porque é uma necessidade deles. Eles não atrapalham ninguém com isto. Tenho sentido que eles precisam mais de pátio. Tenho notado que eles estão muito agitados... Eles curtem espaços amplos.

Como podemos perceber essa professora questiona-se quanto a sua prática e, para isso, as reuniões pedagógicas de estudos, os textos trabalhados e a própria forma de atuar das crianças em sala de aula, o respeito às suas necessidades, evidenciaram-se como fatores importantes de uma prática reflexiva. Perrenoud(2002) afirma que essa postura reflexiva do professor deve ser permanente, inserindo-se numa relação analítica com a ação. Sua prática não é medida por discursos ou intenções, mas pelas conseqüências da reflexão no seu exercício

cotidiano da profissão .

Nesses registros, podemos observar que, como a professora do NB1, a PNA evidenciava um respeito ao tempo da infância, onde um espaço social¹⁶ fora construído. Ainda no que diz respeito às dúvidas que transpareceram em seu depoimento, é importante ponderar que estas revelavam acima de tudo uma tomada de consciência do processo de mudança pelo qual passava. São na verdade os tempos que cada um vive, os quais não se transformam como num passe de mágica, constituindo-se em um processo que abre caminho, com certeza, para a reflexão e conseqüente mudança de atitude. Esta mudança, certamente, não acontece em um dado momento como se um “insigth”, ocorresse. Ao contrário, como afirma Perrenoud (Ibidem) esse é um processo de articulação entre o fazer e o refletir sobre este fazer, o qual por sua vez apresenta rupturas, avanços e retrocessos.

Pude ainda perceber, nas falas das professoras, sua preocupação em observar as crianças e detectar o que é mais importante para o grupo, mesmo que ainda isto se concretizasse somente no plano das idéias. PNB2 verbalizou:

-Eu estou sempre buscando alguma coisa. Ontem as crianças queriam fazer uma selva. Propus então que fizéssemos um painel, que coloquei na parede ao lado da porta. Eu começaria usando mesas e cadeiras mais baixas... não sei ainda onde as colocaria. Tenho uma certeza: quero tirar este armário onde guardo minhas coisas. As prateleiras dos jogos, a partir da terceira, quero tirar. Ao lado do tanque poderia fazer um espaço para as fantasias, colocar o espelho, pôr um pano fazendo um toldo. Aqui colocaria livros pois acho muito importante a leitura, alimenta a fantasia. Ao lado, com uma divisória eu colocaria o tapete com as almofadas. As lixeiras, tenho de deixar aqui e

¹⁶ A idéia de construção de tempo social da infância é trabalhada por Philippe Ariès em sua obra História Social da Criança e da Família, 1978

*faço alguma divisória, até uma arara¹⁷ poderia ser. Deslocaria as mochilas para perto da parede das janelas e o quadro de giz somente diminuiria. Queria ter mais um tapete... Atualmente percebo que eles não gostam mais de brincar com os jogos da escola. A partir de maio decidimos que poderiam trazer quando quisessem brinquedos de casa, pois observei que eles brincavam melhor com estes brinquedos.. Foi uma decisão minha em conjunto com o grupo, no começo foi mais difícil. Hoje eu percebo o quanto isso foi bom. Ainda referindo-se a sua vontade de mudar, completou: *Eu estou aberta à mudanças. Lembro que no início do ano eu não concebia trabalhar sem minha mesa de professora. Hoje eu vejo as coisas de modo diferente. **Eu estou mudando, também, meu modo de trabalhar.****

Reafirmo algumas questões que despontaram como indicadoras das idealizações feitas pela professora. Primeiramente, é preciso destacar o desejo de mudança manifesto na forma como colocaria móveis e materiais de forma diferente da atual, bem como a manifestação da capacidade de observação de seu grupo, quando diz, por exemplo, que os jogos trazidos de casa são os preferidos, que as crianças já não brincam com os da escola. ...Na verdade, esse fato de início mexe com a forma de manejar essa situação pela professora, assim como manifesta temor de que “isto não dê certo”. Demonstra também estar atenta e considerando o que o grupo de alunos deseja e tem necessidade.

Pontos comuns nas atitudes e depoimentos das três professoras são evidenciados, apesar de que nas suas realidades aparecem mudanças mais ou menos acentuadas. Por exemplo a sala do NB1, ainda, a esta altura do ano (setembro), apresenta poucas modificações com relação ao início do ano. As salas de NB2 e NA apresentam modificações mais aparentes, como podemos constatar no início deste capítulo. Entretanto, as coincidências referem-se, principalmente, ao

¹⁷ Arara é aqui citada como um cabide onde se colocam roupas e fantasias.

desejo de realizarem mudanças, ao fato de se sentirem mexidas em suas formas de darem aula e de se relacionarem com as crianças e, principalmente, ao desejo de organizarem seus espaços em cantos temáticos. O entendimento dessas professoras sobre este tema vem ao encontro do que afirma Ganaza(2001), quando diz que essa é uma prática educativa que se fundamenta no interacionismo, cujo ponto de partida é a aprendizagem em interação, considerando o contexto cultural como fator preponderante no desenvolvimento humano. Sob essa perspectiva, as crianças aprendem através da sua própria atividade não somente física mas, principalmente, mental e, ainda muito mais profundamente, se esses contextos forem ricos e desafiadores.

6.2.3. Estratégias da coordenação: os vínculos se estabelecem

Foi destacado, no item anterior, que a coordenação pedagógica encontrou, de início, algumas resistências por parte das professoras dos NA e NB, por motivos já comentados nesse trabalho. Passo agora a analisar os estes vínculos foram se modificando e, ao mesmo tempo, fortalecendo-se, à medida que as resistências iam desaparecendo.

A coordenação pedagógica tinha consciência da defasagem que existia entre o como as professoras organizavam seus espaços nas salas de aula e o como ela entendia que deveriam ser organizados os espaços na Educação Infantil.¹⁸ Sua opção não foi a de deliberadamente orientar, de forma autoritária, novas organizações no espaço. Pelo contrário, tratou, num primeiro momento de criar vínculos com e no grupo.

Os primeiros indícios de que esses vínculos se estabeleciam podem ser observados a partir da seguinte consideração. Uma das reuniões se iniciou com comentários sobre as atividades da Festa das

¹⁸ Vale lembrar que a questão da organização do espaço, foi o fio condutor que a coordenação elegeu para iniciar seu trabalho nesta etapa de ensino.

Mães. A ênfase foi dada no espírito de equipe e de solidariedade que foi vivido na atividade. Um depoimento interessante foi da professora do NA :

-A XX (diretora da etapa infantil) *nunca foi tão próxima de nós. Olha gurias, eu estou aqui há muitos anos e nunca a vi tão envolvida. Também a YY (secretaria da Direção) nos ajudou muito, interagindo com as crianças, coisa que não acontecia...*” PNB1 também opinou, dizendo que em outras ocasiões fez críticas à coordenação, mas que agora queria fazer um elogio, pela disponibilidade e auxílio que deu em todas as atividades da festa. A coordenadora aproveitou o ensejo e falou da importância de um trabalho de equipe, lembrando Gardner, comentando que ele havia dito estas palavras, após visitar Reggio Emília. Complementou, dizendo que um trabalho de equipe só se realiza se todos estiverem imbuídos na tarefa. Observou ainda que tem notado que começa a se estabelecer um grupo na etapa infantil. Realmente o clima da reunião era de descontração e bastante entusiasmo. Todas as professoras foram unânimes em falar, também, sobre “a loja de cosméticos” em que havia se transformado o corredor da etapa infantil, atividade pensada pelo grupo do turno inverso, para a festa das mães, onde as crianças fabricaram perfumes, cremes e sabonetes, simulando lojas onde vendiam “de verdade” os produtos que haviam fabricado. Disseram de como o espaço ficou interessante e o quanto as crianças se envolveram na atividade, desenvolvendo-se com autonomia e entusiasmo no desempenho do papel de lojistas.

Percebe-se que o trabalho em equipe buscou um objetivo comum, no caso a organização da Festa das Mães. Essa atividade, além de se constituir num elemento estruturador na construção de vínculos do grupo entre si e do grupo com a coordenação, permitiu às professoras verem as crianças no desempenho de papéis que lhes possibilitavam realizar atividades que no seu dia a dia não costumavam fazer. Mais uma vez fica ilustrado o quanto o ambiente pode ser propulsor do

desenvolvimento infantil quando rico e desafiador, como no caso das lojas de cosméticos. Por ser uma festa que envolveu toda a Etapa Infantil e o turno inverso, a coordenação pôde desempenhar o papel de articuladora, buscando objetivos comuns e, ao mesmo tempo, promovendo situações para integração dos diferentes elementos do grupo.

Outro dado que se junta a esse, foi o modo como a coordenação buscou entender a trajetória de cada professora, trajetória essa que se estrutura a partir de uma rede de relações (Rossetti Ferreira, 1993) nas quais fatores externos- políticos, econômicos, sociais, culturais- vividos não somente no *microsistema* no qual se inserem as professoras, nesse caso a escola, têm repercussões nos atos cotidianos que aí desempenham, quer quando se relacionam com as crianças, quer quando se relacionam com a própria coordenação, com as famílias das crianças e com suas figuras de apego. Assim as experiências vividas fora da escola, o tipo de formação profissional das educadoras, evidenciam que suas formas de agir não são lineares e não se modificam como num passe de mágica. Segundo Rossetti Ferreira (Ibidem) o comportamento é um fluxo contínuo, recortado, interpretado, significado pelas ações do outro e da própria situação, sendo continuamente constituído e transformado. Nesse processo ocorre uma transformação na rede de significados. Acontecem então as rupturas em relação aos modelos antigos de sentir, agir e pensar. Alguns depoimentos tomados ao longo do processo, em entrevistas e conversas com as professoras, evidenciam que cada uma percorreu uma trajetória profissional, possuindo formação diferenciada, tendo, porém, em comum o fato de terem se especializado para exercerem a função de professora de pré-escola.

No sentido dado por Perrenoud(2002), a formação do profissional é articulada no processo de ação e reflexão de sua prática, não existindo, portanto, um momento em que se considera concluída. As

falas, a seguir, mostram que as professoras observadas, tiveram uma formação acadêmica diferenciada:

PNA: - Estou há 17 anos nesta escola. Antes trabalhei dois anos em outra escola. Possuo especialização em Educação Infantil em nível médio. Minha formação em nível superior é em Letras na UFRGS. Trabalhei também com maternal e NB.

PNB1: - Tenho formação em Magistério e Pedagogia. Fiz curso de especialização em Educação Infantil. Estou a nove anos na escola e antes trabalhei seis anos numa escola pública onde ainda trabalho. No magistério estadual, desempenhei, além de docência, as funções de vice-diretora e coordenadora pedagógica .

PNB2: - Tenho formação em magistério e especialização em Educação Infantil. Fiz o curso de Formação Pedagógica no Cruzeiro do Sul. Sonhava ser médica, fiz três vezes vestibular para Medicina. Desisti e fui ser professora. Atualmente faço Pedagogia na PUC. Trabalho há 9 anos na escola e, antes disso, trabalhei 3 anos em escolas pequenas.

Se não houvesse um investimento no exercício cotidiano da reflexão sobre as suas ações, certamente um processo de estagnação aconteceria e, logicamente, o trabalho seria, minimamente, muito empobrecido. O envolvimento de todo o grupo nas propostas feitas pela coordenação, bem como o acolhimento de sugestões dadas pelas professoras, foi uma das estratégias utilizadas na organização dos espaços coletivos, na busca, também da construção de vínculos entre o grupo e desses com a Coordenadora.

Quando o grupo pensou numa proposta de organização do espaço da recepção, isso foi discutido inicialmente numa reunião pedagógica, onde novamente encontrei um clima de muito acolhimento e aconchego: incensos, bolos de abacaxi e laranja, sucos e café. Se,

no início do ano, os olhares e gestos denotavam resistência e até certo ponto rejeição, agora isso foi substituído por uma cumplicidade e um acarinhamento pedagógico e interpessoal. O início de noite prenunciava um friozinho agradável. noutra vez encontrei em minha cadeira como nas demais, um trecho do texto a ser trabalhado na reunião, dessa vez acompanhado de um bombom: *Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.*(MALAGUZZI, 1999,p.86)

A Coordenadora iniciou a reunião apresentando slides dos espaços das escolas de Reggio Emilia. Em determinado momento, chamou a atenção das professoras para o espaço da recepção de uma das escolas.

–Vocês observaram como eles dão ênfase para a intimidade, o acolhimento e o aconchego? Isto desde a recepção, as crianças são acolhidas de forma diferente...

Os comentários voltavam-se agora para o espaço da recepção. A professora do NB1 disse que uma das coisas que mais lhe chamou a atenção na leitura do texto foi o fato da recepção das escolas da Reggio Emilia serem tão “acolhedoras”, o que a fez imediatamente comparar com a frieza da recepção da sua Escola. Após vários comentários a Coordenadora propôs:

- Então, na próxima reunião vamos trabalhar em cima disso. Vamos repensar nossos espaços. Hoje nós vimos as coisas no plano

das idéias, no próximo encontro vamos ver questões mais práticas.

Esse encaminhamento da coordenadora demonstra mais uma vez que o modo de conduzir as mudanças e o encaminhamento das mesmas, sempre emergem do grupo como respostas aos seus questionamentos. Que por sua vez são embasados e ilustrados teoricamente. Isso revelava uma preocupação permanente com o processo de formação docente.

A criação de espaços coletivos, partilhados por todos os professores, num diálogo ampliado, permite o entendimento de que esses espaços, ao serem acolhedores e hospitaleiros, possibilitam a constituição de vínculos afetivos que dão suporte ao aprender. Contudo, esses espaços, extensão das salas de aula, não são simplesmente lugares marginais e, sim, constituem-se como lugares de ser e de estar presentes na escola, sintetizadores de múltiplas relações. É fundamental que expressem a cultura do grupo e explicitem as necessidades dos educadores e das crianças, assim como manifestem os anseios dos pais/mães e as aspirações do Projeto Político-Pedagógico Escolar. Se nos reportarmos ao documento, no qual se insere o Projeto maior da escola observada, constatamos que desde sua fundação, esta instituição inscreve neste Projeto como meta geral: *Construir o currículo de modo a contemplar o aluno em sua totalidade como ser físico, psicológico, cognitivo e moral, instrumentalizando-o para atuar na transformação da sociedade e na construção progressiva das condições necessárias ao seu êxito e felicidade pessoal.* Segundo Greenmann (1988), o ambiente é um sistema vivo em transformação. Inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando a forma como nos sentimos, pensamos e compartilhamos, afetando assim nossas vidas.

No próximo segmento deste trabalho, analiso a diversidade nas trajetórias dessas professoras, evidenciada através da modificação de

alguns espaços na organização da sala de aula e, conseqüentemente, como as crianças interagem neles. Ao lado disso, também, como seus discursos foram se construindo e de como a coordenação pedagógica direcionou o trabalho de uma forma mais objetiva.

CENÁRIO 3

6.3 A diversidade nas trajetórias

O segundo semestre se iniciara. Era mês de agosto. As caminhadas de cada educadora e de seu grupo se diversificavam mais, num espaço onde acrescentavam-se outras modificações.



Nível A, outubro

No NA, a mudança mais significativa foi a introdução de um canto de faz-de-conta, onde foram colocadas, na frente do espelho, mesa (feita de uma caixa de papelão), cadeiras, toalha, vaso de flor, tapete, bonecas sentadas nas cadeiras, pratinhos e xícaras. Um painel de papel pardo pintado pelas crianças ocupava o espaço anteriormente destinado ao parque dos dinossauros. Um brinquedo de plástico colorido representando uma banca de frutas, com prateleiras e gaveta para colocar dinheiro foi colocado num dos cantos da sala.



Nível B1, outubro

No NB1, a prateleira localizada ao lado do bebedouro e do tanque, onde, segundo a professora, era o canto do faz-de-conta, tinha, agora, mais brinquedos. As mudanças mais significativas foram a retirada da mesa da professora, a introdução de um aparelho de som trazido da casa da educadora (colocado embaixo da última janela em relação à porta de entrada) e, num dos cantos da sala, um castelo medieval feito de isopor.



Nível B2, outubro

No NB2, foram colocados móveis no teto, e uma casinha de boneca foi montada num dos cantos da sala. A mesa da professora foi retirada e o mural substituído pelo tema “natureza”. A professora introduziu uma estante fazendo um recanto para demarcar a casa de bonecas. Havia tapetes, almofadas e um armário com roupas de bonecas. Uma cesta forrada com pano xadrez continha xícaras e pratos. A prateleira de jogos foi reciclada, muitos foram retirados e nas caixas plásticas, foram colocados panos, bijuterias, contas, papéis coloridos.

6.3.1. Como as crianças brincam: a interação em cantos temáticos

Já afirmei, neste trabalho, que o meio social desempenha papel fundamental na construção do conhecimento(Vygotsky,1984). Nessa perspectiva, a interação social é entendida como um ingrediente básico dessa construção. Se acreditamos nessa premissa, a implicação pedagógica que emerge como decorrência disso é a de que a forma como organizamos o espaço nas salas de aula e nos demais espaços

coletivos da escola, possibilita ou inibe interações sociais.

Igualmente aponte que a organização do espaço em cantos temáticos, como o da boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens, dentre outros, possibilita um entendimento de uso coletivo do espaço, onde ao mesmo tempo são possíveis escolhas individuais e grupais, que certamente favorecem a autonomia das crianças, estimulando-lhes a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, *ibidem*). Os procedimentos e técnicas de ensino se tornam mais flexíveis, abertos e dinâmicos, favorecendo a exploração ativa do ambiente escolar, promovendo a possibilidade da criança manipular, jogar e experimentar sem a constante intervenção direta do (da) educador(a). É um fazer pedagógico que possibilita o descentramento da figura do adulto, levando em consideração as necessidades básicas e as potencialidades das crianças. Essa forma de organizar o espaço permite quebrar o paradigma de uma escola inspirada num modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras.

É importante considerar que o modo de organizar os materiais e colocá-los em locais “convidativos e acolhedores” no espaço da sala de aula, promove o chamamento das crianças para a interação, motivando o protagonismo infantil nas ações que se desenvolvem na sala de aula. Musatti(2002) denomina de *ambiente legível* aquele que se torna compreensível e significativo para as crianças, com materiais que as auxiliam a identificar as diferentes funções dos mesmos. Ao entrar na sala de NA encontrei algumas meninas sentadas no tapete da sala onde havia algumas almofadas. A cena observada ilustrou como as crianças foram protagonizando enredos. Uma delas tinha um copo com massa de modelar nas mãos e discutia como brincar, sob a liderança da que trouxera o pote. A professora se aproximou desse grupo com uma boneca na mão, perguntando de quem era “a filha”... Iniciou-se, então, uma brincadeira com bonecas sobre o tapete. Passaram a brincar nesse local, dando o pote de comida às bonecas. Criavam dessa forma cenas de seu cotidiano como tomar banho, comer, dormir, ir para escola. Quando representavam o estar na escola utilizavam as mesas e pegavam nas prateleiras, cola, lápis, tesoura, massa de modelar, tintas etc.. alguns outros materiais e desenhavam.

Interessante ressaltar, nessa cena, como as crianças utilizavam diferentes cantos temáticos da sala, de certo modo usando-os de forma integrada. Isso se evidenciou quando a brincadeira, que se iniciou no canto da casa, “evoluiu” para o local onde estavam as mesas e os materiais para pintar, desenhar. Sobre isto Zabalza (1987) diz que o espaço na educação se constitui numa estrutura de oportunidades, um fator externo que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades de ensino. Salienta, ainda, que a organização do espaço na educação infantil deverá possibilitar a fácil transformação desta organização. Assim, o tapete, que serve para fazer a roda e ouvir histórias poderá se transformar na sala de uma casa montada pelas crianças; as mesas, numa escola e assim por diante. Isso confirma as afirmações de Rossetti Ferreira(1997) quando considera o espaço coletivo da pré-escola como lugar de interações e aprendizagens entre pessoas e os saberes construídos, tendo em vista a matriz sócio-histórica em que se inserem.

Uma constatação importante diz respeito ao quanto as crianças foram mobilizadas pelos cantos que elas construíram juntamente com a professora, e que estavam intimamente relacionados ao temas dos Projetos¹⁹ desenvolvidos em sala de aula. Caberia, aqui, destacar que esse modo de organizar o ensino tem como suporte saber partir de uma situação problema e, através de um fio condutor, como ir estruturando e “costurando” idéias chaves e conceitos, numa perspectiva interdisciplinar, buscando levar em conta os verdadeiros vínculos e conexões dos conhecimentos. Esse modo de concretizar o currículo escolar se apóia na premissa do aprender a aprender numa dimensão sócio-interacionista e, sob essa perspectiva, a organização do espaço em sala de aula é fator preponderante. Dentre outros fatores, os materiais, livros e objetos deverão estar dispostos de modo que o aluno interaja com os mesmos sem a intermediação sistematicamente direta da professora, na construção dos conhecimentos envolvidos e mediados no Projeto em desenvolvimento.

Em certa altura, no decorrer do ano letivo, a professora do NB1 mostrou-me entusiasmada um castelo medieval feito de isopor. Esse foi um trabalho realizado em parceria com uma mãe arquiteta, a partir de um projeto feito junto com as crianças, o qual tratava sobre as relações entre diferentes tipos de moradia e os modos de vida dos indivíduos. Elas colaram, cortaram e trabalharam em grupo montando o castelo,

¹⁹ Este é um tema profundamente estudado, dentre outros autores, por Fernando Hernandez, professor titular da Universidade de Barcelona, Espanha. Esse autor discorre sobre este tema em várias obras como *A Organização do Ensino em Projetos de Trabalho*, (1996) *Transgressão e Mudança na Educação*, (1998) *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho* (2000) editados pela ARTMED, Porto Alegre.

usando cola quente, o que lhes agradou muito, segundo palavras da professora. Após algumas discussões com o grupo, sobre onde estaria melhor colocado, decidiram que seria num dos cantos, próximo ao tanque. As crianças seguidamente brincavam de cavaleiros que “vão e voltam das guerras”...A professora muitas vezes era chamada a participar da atividade, como quando a “roldana do fosso” do castelo não funcionava. Por longo tempo, os meninos e meninas brincaram com os bonecos de plástico, usando o castelo como foco do brinquedo.

Além dos cantos criados pela professora, constatei que as próprias crianças foram criando outros, através dos enredos que se repetiam durante alguns dias.

Se a professora permite às crianças a construção desses espaços, compartilhando com seus alunos as normas de funcionamento dos mesmos, certamente vínculos de confiança se estabelecerão. As possibilidades de múltiplas vivências permitirão o contraponto nas idéias e opiniões diferentes entre as crianças, estabelecendo na sala de aula um clima de cumplicidade. Os alunos do NB1 evidenciaram como estruturaram cantos através da própria brincadeira, quando por exemplo, os meninos que jogavam com Pokemons, dirigiram-se para a prateleira da casinha de bonecas, próxima ao tanque. Um sentou-se na frente do espelho e o outro o penteou com uma espécie de espátula plástica, molhou o cabelo, fez um topete. Para cortar o cabelo utilizou uma faca de plástico usada nesse canto da casinha. O terceiro menino fazia cafezinho com água e servia os “clientes”. Achei interessante esse enredo primeiro, porque envolveu meninos numa atividade mais procurada pelas meninas, segundo porque o envolvimento dos meninos nesse enredo, encadeou duas cenas de faz de conta: ser cabelereiro e fazer café, enriquecendo o brinquedo. Segundo depoimento da professora, esta brincadeira vem se repetindo e que os “topetes” feitos nos cabelos eram muito cuidados durante a tarde para não se desfazerem. Na interpretação de Bronfenbrenner(2000) o espaço ecológico por ele defendido, pode ser evidenciado nessa cena, na medida em que as transformações no corpo (no caso cortar os cabelos e fazer topetes), foram possíveis porque o espaço estava organizado de tal modo que possibilitou uma

integração sujeito-ambiente

Na realidade observada, a fala das professoras e suas atitudes em sala de aula foram de certo modo evidenciando a reciprocidade nesse processo. Ora as crianças iam mostrando ricas interações nos novos espaços construídos, ora isso começava a modificar posturas pedagógicas das professoras. No próximo item, esse tema será abordado.

6.3.2. A palavra das professoras: ação e reflexão das idéias

O modo como o espaço foi se modificando nas salas de aula observadas teve correspondência nas atitudes das professoras e em seus depoimentos, na medida em que, cotidianamente, através da observação de como seus alunos brincavam, dos materiais que preferiam, dos locais onde mais prazerosamente trabalhavam, as professoras eram instigadas a se questionarem sobre seus “caminhos pedagógicos”.

Perrenoud (2002) diz que a forma de agir e de estar no mundo de uma pessoa não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seus esquemas de pensamento e ação. Essa modificação pode ser até modesta, limitando-se a modificar um pouco o olhar sobre as coisas.

Como já foi dito anteriormente, a trajetória pessoal de cada professor(a) intervém de modo significativo nas mudanças buscadas. Na instituição observada, as propostas de transformações pretendidas pela coordenação pedagógica não foram ditadas de modo autoritário e muito menos determinadas através da imposição de um modelo único de organização de sala de aula. Por todos esses motivos, os caminhos trilhados pelas educadoras foram diferentes e também seus espaços e

idéias pedagógicas não foram semelhantes. Posso afirmar que a trajetória diferenciada de cada uma se explicitou por fatos que puderam ser constatados desde logo. A retirada da mesa da professora, a substituição do quadro de giz por um de menor tamanho, a criação de um canto mais rico e acolhedor para o jogo de faz-de-conta aconteceram nas três salas em momentos bem distintos e se diferenciaram até pelo local onde foram colocados nos espaços, pelas cores e pelas formas. A semelhança observada no início do ano nas três salas de aula não existia mais, dando lugar a cenários mais hospitaleiros e identificados com seus atores, ou seja, as professoras e as crianças que ali conviviam. Ao lado disso, o modo como as professoras expressavam suas idéias também denotava mudanças no que diz respeito a sua postura diante das crianças e a sua própria conduta pedagógica. Num dos encontros de estudos, a Coordenadora projetou um vídeo, que retratava uma escola infantil de Barcelona, onde os espaços se organizam através de arranjos espaciais semi-abertos, delimitando cantos temáticos. Em dado momento chamou a atenção sobre as divisórias dos arranjos espaciais. Eram meias paredes de casas de bonecas, por exemplo, com janelas e portas, dando muitas possibilidades das crianças interagirem, se olharem, ao mesmo tempo que permitiam ao professor acompanhar a atividade que a criança fazia. A Coordenadora disse que essas divisórias eram possíveis de serem feitas, por exemplo, com tijolos de “caixas de leite” vazias. Podia-se assim construir paredes e divisórias com custo baixo. Nessa oportunidade a professora do NB2, chamava a atenção do grupo, sobre o aconchego dado por tapetes, almofadas e lustres “de guarda-chuva” nos cantos da biblioteca e das rodas, o que dava um clima muito especial, com o auxílio de objetos e cores.

A respeito do aconchego e da preocupação estética, Vecchi(1998) consultora pedagógica de Reggio Emilia, diz que a dimensão estética pertence naturalmente à criança e que o belo atraiu desde sempre os homens. Aponta também que o sentimento de cuidado, o aconchego e

a hospitalidade fazem parte de tradições muito antigas. Acredita que a pedagogia e a didática revelam sua atenção ao cuidado com o ambiente, naquilo que permitem, naquilo que negam, naquilo que comunicam. Os móveis e os objetos devem privilegiar e favorecer, com uma especial atenção, a sensibilidade e a relação do homem com o ambiente. Retratam um ambiente de vida, onde se respira uma atmosfera culta e atenta às inteligências e às sensibilidades que pertencem aos indivíduos desde que nascem. Um ambiente que não é categorizado como uma escola de ensino fundamental, nem como a casa das crianças, com todos os esteriótipos que derivam disso, mas um local multifuncional, onde as crianças e adultos trabalham com instrumentos antigos e atuais, discutem, ouvem, comem, dormem, vivem o hoje com cuidado, inteligência, charme e atenção às relações.

Durante o ano letivo, constatei que, especialmente, a professora do NB2 destacava-se nas questões estéticas, procurando dar mais acolhimento a seu espaço. Primeiramente, montou um castelo num dos cantos da sala, local onde as crianças brincavam muito; em outro momento, rebaixou todo teto de sua sala com tiras de pano leve e tons pastéis; em certa ocasião, montou com as crianças uma toalha de piquenique com retalhos de fazenda, onde em sua volta, muitas vezes, seus alunos merendavam. Seu procedimento diferenciava-se em alguns aspectos de suas colegas. Em parte, a explicação para isto veio quando, em um de nossos encontros, verbalizou que na sua infância, conviveu muito com as artes plásticas, contando-me:

- Minha mãe é pintora. Então a gente tinha cavaletes de pintura em casa... minha irmã desenhava e eu pintava. Eu vivia num espaço onde podia criar e me expressar. Quando eu comecei a trabalhar com crianças é que eu relaxei mais, era muito complicado ...

Isso corrobora com a idéia de que a escola onde essa professora trabalhou, e o modo como foi formada para exercer a profissão de professora não lhe deram condições de seguir criando. Porém, no

momento em que permitem e instigam sua reflexão sobre a importância de se promover um ambiente sensível à estética e à própria criatividade, isso novamente se manifestou. Na abordagem de Bronfenbrenner(1996), numa estrutura ecológica de relações podemos interpretar que um ambiente distante da sala de aula atua como fator relevante nas interações que nela se estabelecem. Por esse motivo, é fundamental que estudemos os ambientes nos quais nos comportamos, para abandonarmos descrições particularizadas.

Por outro lado, chamou-me a atenção o depoimento da Professora do NB1, quando disse de sua dificuldade de reorganizar espaços até em sua própria casa, de como se sentia incompetente para adequar e criar novos espaços. Sobre isto, afirmou: - *Acho bastante interessante esta proposta de reorganizar os espaços na sala de aula, mas sinto que preciso ser ajudada para mudar meus espaços.* Se compararmos os espaços das três salas observadas, a desta professora foi a que menos alterações teve. Essa ajuda solicitada pela professora veio a concretizar-se quase ao final do ano, após todo um processo em que a coordenadora apostou forte na reflexão e estudo do grupo e na paciência de esperar o tempo de cada uma das professoras, tema que discutiremos no próximo tópico.

6.3.3. Estratégias da coordenação: concretizando proposta

Aproximando-se o mês de novembro, a Coordenadora Pedagógica tinha muitas evidências de que as professoras dos Níveis A e B mudavam suas condutas, as quais se expressavam nas alterações feitas nos espaços de suas salas de aula, nos encaminhamentos dados às questões pedagógicas, nas suas próprias falas, como já demonstramos em muitos exemplos registrados neste trabalho. Nessa etapa do ano e naquele momento da caminhada iniciada no começo do ano letivo, a Coordenadora julgou oportuno provocar a explicitação, de um modo mais concreto, das idéias das professoras, a respeito do espaço e de seus modos de atuação junto às crianças. Verifiquei, no decorrer desta análise que, num primeiro momento as professoras expressavam através de suas idéias o desejo de mudar e, aos poucos, isso foi se estruturando no plano de algumas modificações concretas, evidenciadas nas

alterações realizadas em suas salas de aula.

Perrenoud (2002) nos diz que a prática reflexiva postula implicitamente que a ação tem vínculos com uma forma de representação. O indivíduo sabe o que faz e logo, ele pode se perguntar sobre os motivos e efeitos de sua ação.

Portanto, o momento do processo desenvolvido ao longo do ano indicava que as professoras tinham idéias do que desejavam alterar em seus espaços, e a forma de organizá-los tinha relação com os encaminhamentos pedagógicos e, no trato com as crianças. A professora do NA, por exemplo, verbalizou:

- Eu acho que, em termos de organização do espaço, nós transformamos a sala de aula. Inicialmente, eu tinha um número de cadeiras e mesas, retirei algumas porque percebi que as crianças precisavam de mais espaço para circular e brincar. Isso foi muito bom. Essa foi a primeira mudança e ganhamos em termos de espaço. O grupo está bem mais tranquilo para se organizar nas brincadeiras. O tapete que conseguimos foi bárbaro e, junto com as almofadas, forma o cantinho mais aconchegante da sala. As crianças, volta e meia, estão brincando neste espaço, é o canto preferido delas. Procuram muito os materiais como canetinhas, lápis, papel, massinha, que estão bem visíveis e ao seu alcance. Enfim, eu acho que o espaço mudou e as crianças estão com mais autonomia. Podemos constatar, nesta declaração, que a professora tem consciência das modificações ocorridas e de que isto fez parte de um processo que, paulatinamente, veio se construindo. Malaguzzi(apud Edwards,1999,p.49) afirma que

O ato central dos adultos é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significados, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com as crianças.

Para poder extrair o que é significativo para as aprendizagens

infantis, é fundamental que a professora tenha a perspicácia de “ler” e “responder” ao seu grupo de alunos. Ao ser perguntada sobre a que atribuía a modificação ocorrida em sua sala de aula, respondeu:

- Bom, eu acho que foi a partir da observação de como as crianças brincam, do que gostam de brincar e de fazer... Eu fui pensando e conversando junto com eles. Eles propuseram algumas mudanças que não eram possíveis, como mudar o lugar do tanque. Nós tiramos o quadro negro, que foi uma coisa importante, pois ocupava quase uma parede inteira. Eu quero colocar um quadro menor, tipo cavalete. Eu atribuo isso àquilo que as crianças estavam pedindo e minha observação do que estavam precisando. Tem a cabaninha que montamos de vez em quando. Às vezes, eles brincam no canto de bonecas, fazem comidinha. Eu acho que toda esta mudança resultou da leitura do grupo.

Citando Perrenoud (2002), ao tratar da ação/reflexão na formação de professores(as), remete-se aos postulados de Bourdieu quando descreve o que chamou de “ilusão da improvisação”. Essa acontece quando os indivíduos inventam seus atos, sem perceberem a trama constante das decisões conscientes e de suas relações em situação de rotina. Resistimos muito à idéia de que somos movidos pelo habitus,²⁰ sem nos darmos conta em nível consciente, de identificar os esquemas²¹ em jogo. Na espécie humana, os esquemas de alto nível são aprendidos na medida em que se desenvolvem, a partir da formação e posteriormente da prática do profissional. A ação pedagógica dos (das) professores(as) acontece num espaço que é social, porque sintetiza uma multiplicidade de relações, “dialogantes” entre si, refletindo as estruturas da sociedade nas quais se inserem.

²⁰ Segundo Bourdieu (1989) Habitus, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver com relação ao grupo de pertencimento, indica uma disposição incorporada.

²¹ Esquema é aqui entendido na perspectiva de Piaget, ou seja é a estrutura da ação mental ou material, o invariante que se conserva de uma situação singular para outra. É a organização invariável da conduta em situações determinadas.

A coordenação pedagógica percebeu que na prática construída ao longo de 14, 15 anos pelas professoras, instalaram-se muitas repetições que impediam a proposição de novas formas de agir. Em um de nossos encontros, no início do ano, isso ficou claro, quando a coordenadora referiu sobre seu desafio de trabalhar com essas educadoras:

- As professoras (das classes de NA e B) trabalham há muitos anos (14 e 16 anos) na Escola com uma concepção de criança, espaço, educação, certamente diferente da que proponho...estruturam suas rotinas de modo muito semelhante... se observares o modo como organizam suas salas, isso está mostrado também, são quase iguais...

Quase ao final do ano, a estratégia escolhida pela Coordenação para instigar as professoras a alterarem com mais segurança e propriedade seus espaços, foi a de planejar uma reunião de estudos subsidiada por um texto que embasava teoricamente a questão da organização dos arranjos espaciais ²² e a projeção de um vídeo que descrevia um projeto sobre a montagem de salas de aula,²³ o qual ilustrava os principais aportes teóricos contidos no texto. Apesar de outras leituras terem sido realizadas e discutidas ao longo do ano, a premissa que certamente moveu essa proposta da Coordenação, foi a de que a reflexão sobre a ação renova-se constantemente, pois a prática pedagógica é eminentemente dinâmica e, em todos os dias, novos elementos assumem papéis relevantes (Perrenoud 2002).

Na declaração da professora de NB2, pudemos ilustrar este aporte teórico:

²² O texto selecionado para estudo foi : A Organização do Espaço em Instituições Pré Escolares de Mara Campos de Carvalho e Márcia Rubiano, artigo publicado no livro Educação Infantil Muitos Olhares, organizado por Zilma Oliveira. Este artigo aponta para a função fundamental que tem o ambiente físico social nas instituições educacionais.

²³ O vídeo exibido registra a execução de um Projeto desenvolvido em uma escola infantil da rede privada de Porto Alegre, denominado Construindo a Adaptação à Escola Infantil para Aprender Prazerosamente., pertencente ao acervo da Central de Produções/FACED/UFRGS

- No meu caso, eu trabalhava no NA, e tínhamos outra disposição da sala. Trabalhávamos em outro pavilhão. Nossas salas eram bem tradicionais. Com a entrada da nova Coordenação, todas as vezes que conversávamos, eu lhe dizia que eu não queria mais minha sala como era, mas não sabia como mudar... Eu sentia muito “formalismo” na minha sala, como eu a arrumava. Acredito que tinha a ver com nossa preocupação de prepará-los para a primeira série. Tem coisas que dá para resolver na hora, outras não. Mas, quando eu olho minha sala, hoje, e como ela era em março e abril, eu já noto diferenças. Eu acredito que isto têm a ver com o modo que percebo hoje minha relação com as crianças e o papel que eu desempenho. Mas eu sei que tem muitas coisas a mudar. Mas eu já observo outras atitudes nos meus alunos. Estão mais tranquilos, brincam mais...

A rotina diária por vezes “anestesia” a professora, impedindo-a de ler os significados que as crianças vão dando às próprias atividades propostas. Segundo Barbosa (2000), é preciso refletir e planejar as atividades cotidianas e dar-se conta do que existe de educativo, de socialização e de aprendizagem nas atividades propostas às crianças. Num aparte da Professora de NA, constata-se essa premissa:

- Olhando minha caminhada durante o ano, também percebo o quanto eu mudei. As poucas coisas que eu já consegui mudar foram significativas para as crianças se tornarem mais calmas, mais independentes. Existem muitas coisas que dá para mudar com eles. Por exemplo, às vezes, eu olho a sala do turno inverso, e me dá uma vontade grande de mudar. Às vezes, no teu dia a dia, tu estás tão habituada com as coisas, que é difícil mudar, trabalhar de uma forma diferente. É preciso tempo também para as mudanças, para se acostumar com elas.

Nesse momento, a Coordenadora interveio dizendo:

- Quanto mais o espaço for povoado com objetos e cantos

temáticos desafiadores para interação das crianças, mais aprendizagens se construirão.

Na verdade, no entendimento dessa coordenadora, o espaço incita a um modo de agir. Nessa perspectiva, é importante pensar sobre que coisas são possíveis de se fazer num espaço, de um modo melhor que no outro. Certamente, muitas classes, dispostas uma atrás das outras, não possibilitarão o encontro, o olhar-se entre as crianças, aspectos fundamentais em seu desenvolvimento. O lugar do tanque, por exemplo, nas salas observadas, vai oportunizar fazer mais ou menos coisas, vai possibilitar brincar de cabelereiro ou comida para os bichos e bonecas que desempenham o papel de filhos nas brincadeiras infantis. Continuando em sua intervenção, a Coordenadora falou:

- Aquela prateleira com brinquedos da casinha era usada para fazer comidas e dá-las às bonecas. Agora, abre-se outra possibilidade que é o salão de beleza. Eu posso trazer rolos, secador de cabelo, posso fazer uma rampa no tanque e lavar cabelos das bonecas. Então, este espaço que num dado momento serviu para um tipo de enredo, pode transformar-se em outro. Esta mobilidade é fundamental. As crianças mudam, as atividades vão se enriquecendo. A Professora do NB1 ainda comentou

- Hoje vejo que as crianças podem estar fazendo coisas totalmente diferentes em sala. Isto pode ser visto na construção do castelo, enquanto uns se envolviam com esta atividade outros faziam outros trabalhos. E havia momentos que, por eles mesmos, trocavam de atividade entre si.

A PNA também diz que o mesmo acontecia com o vale dos Dinossauros que foi montado em sala, onde as crianças espontaneamente procuravam esse espaço para brincar.

Podemos constatar, analisando as intervenções das professoras

nessa reunião, dados reveladores de seus posicionamentos quanto ao modo de organizarem seus espaços nas salas de aula e sua postura pedagógica frente a isso. No depoimento das educadoras evidencia-se como ponto comum a consciência de que não eram as mesmas professoras do início do ano, principalmente porque foram “desacomodadas” nos modos como ministravam suas aulas, como se relacionavam com as crianças, como organizavam seus espaços. O fato de verem outros modos de organizar os espaços na Educação Infantil, nesse caso as salas de turno inverso, possibilitou-lhes constatar que as crianças que ali se relacionavam e trabalhavam faziam-no de um modo mais prazeroso. As professoras que ali atuavam se descentravam bastante na sua relação com as crianças, enfim, todo o aconchego, acolhimento dado pelas cores, pela disposição dos móveis, lhes mostravam uma realidade que minimamente parecia ser melhor que as suas. Tinham muita clareza de que não basta mudar móveis, povoar de cores e aromas o espaço. Outras questões precisavam ser revistas e nisso entrava, certamente, a questão pedagógica que as levava a repensar seu papel dentro da sala de aula. Essa é a perspectiva de Perrenoud (2001), quando fala sobre a urgência e a incerteza como características da prática docente. Ele afirma que nem todos os (as) professores(as) agem sempre de maneira precipitada. Tudo vai depender da complexidade de seu ambiente e, principalmente, da existência de um projeto rotineiro para sua classe ou de um projeto ambicioso e desafiador. Do mesmo modo, continua afirmando, a incerteza depende do contexto, mas também *da relação do professor(a) com os outros, com o saber e com a vida.*

O trabalho da Coordenação Pedagógica da Etapa Infantil da Instituição observada, utilizou-se de diferentes estratégias para estudar e refletir com os (as) professores(as), como demonstrei ao longo deste trabalho, em vários momentos. É importante considerar, mais uma vez, que a formação docente não é algo que se construa imediatamente. Em muitas outras profissões isso é possível através de

cursos rápidos que usam por exemplo uma tecnologia de ponta para aperfeiçoar e qualificar seus profissionais. Sabemos que em educação isto não se dá dessa forma.

Segundo Yus (2001) os aspectos mais decisivos para a renovação pedagógica exigem muitas vezes mudanças nas perspectivas na tarefa profissional, na visão educativa, dos problemas sociais e pessoais e, muitas vezes, na escala de valores morais e suas atitudes correspondentes o que, certamente, não ocorrem de forma simplificada. Estas mudanças necessitam de um ambiente adequado e, sobretudo, de um tempo que é superior, muitas vezes, à urgência das demandas. Quando propôs a construção de um projeto sobre a reorganização dos espaços, a partir do texto e do vídeo, a coordenadora instigou as educadoras a refletirem sobre toda a trajetória de estudos e de discussões, realizada ao longo do ano. Perrenoud (2002), diz que a reflexão é na maior parte das vezes prospectiva quando ocorre no planejamento de uma nova atividade. Longe do calor da ação, esse processo nem sempre é tranquilo.

Porém, quando as mudanças vão ocorrendo, marcas significativas são cunhadas ao longo do processo. Assim, como quando caminhamos na areia, as marcas dos nossos pés vão indicando aonde queremos chegar. No próximo título, trataremos de apontar as marcas significativas deixadas no último cenário.

ÚLTIMO CENÁRIO

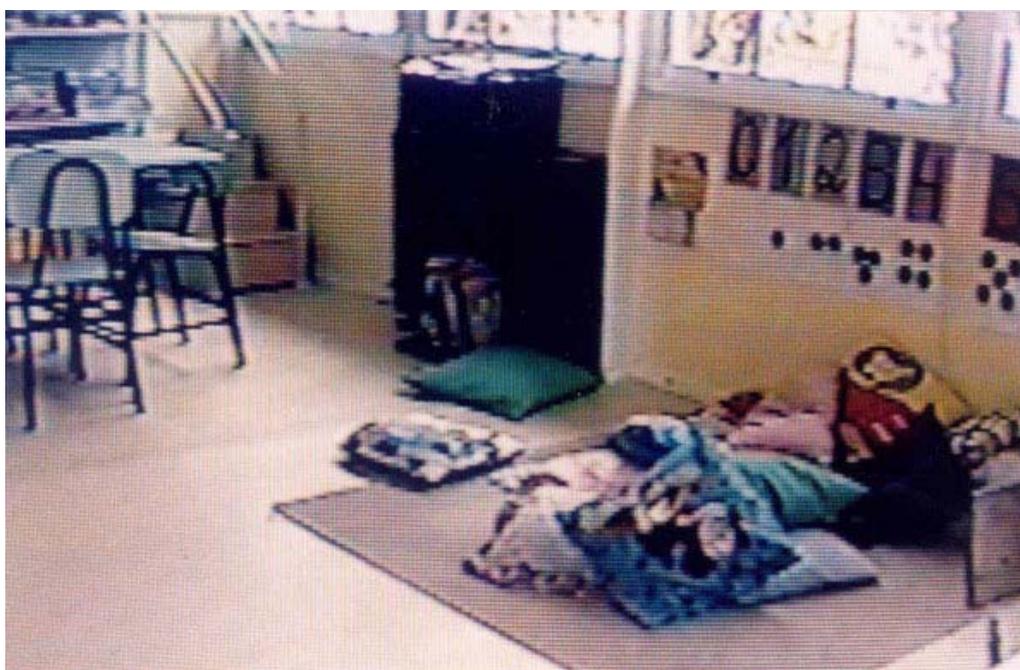
6.4 Concretizando mudanças: marcas significativas

Era o mês de dezembro. Se lançarmos um olhar de forma retrospectiva ao mês de abril, quando o trabalho de coleta de dados se iniciou, tendo como foco as três salas de aula, perceberemos mudanças que, aparentemente, podem parecer pequenas. Porém, na realidade, elas retratam e foram cenário de profundas alterações nas interações entre as crianças, mas, principalmente, no fazer pedagógico das professoras observadas e na constituição dos grupos. O lugar onde estavam cotidianamente transformou-se num espaço social, espaço de relações dialógicas, de criações e recriações, espaço de socialização e de desenvolvimento infantil, cujas dimensões do cuidar/educar articulados, respingaram sobre todo o processo e mobilizaram os saberes tanto das crianças quanto dos educadores e Coordenação Pedagógica.



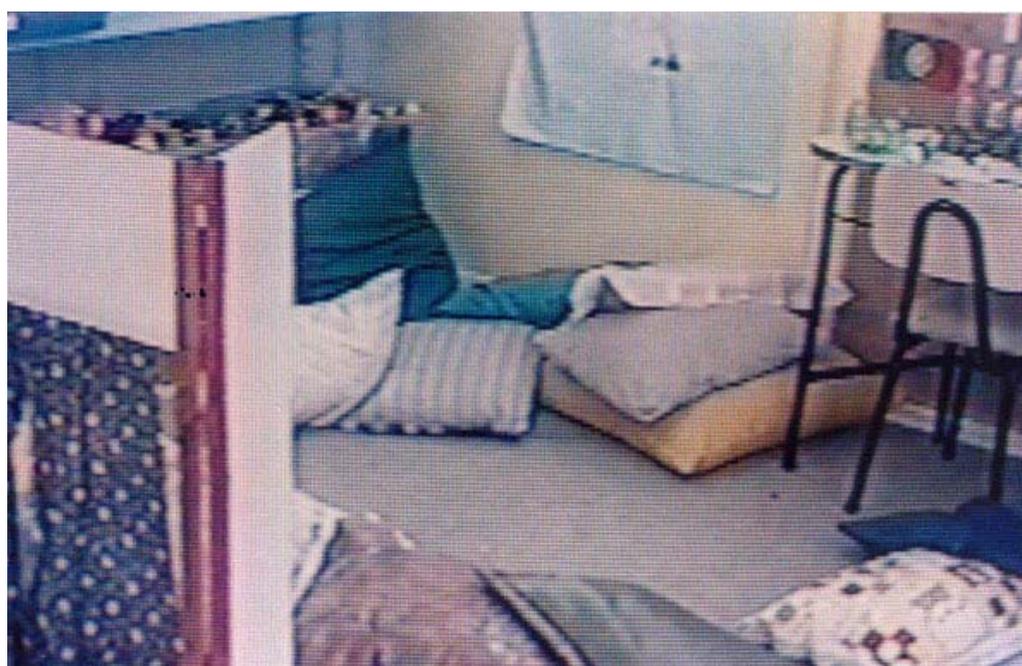
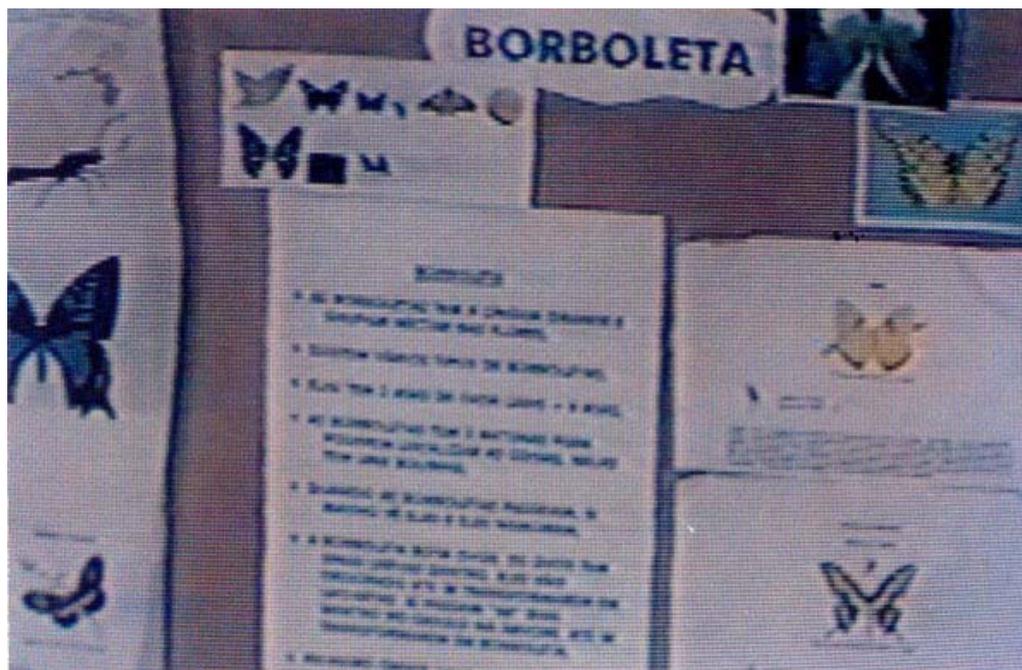
Nível A, dezembro

No NA, foi introduzido um computador estragado para o brinquedo das crianças e colocado abaixo da prateleira de jogos, a qual já não tinha a mesma quantidade de materiais. Foram postos mais Legos e instrumentos para desenhar, pintar e colar. O projeto em andamento, que falava sobre a origem da família das crianças, tinha um canto reservado, onde as crianças colocaram objetos trazidos de casa, como bandeiras de diferentes países. O canto da roda foi limitado por uma estante. O canto da casa, por exemplo, tinha mais objetos, como panelas, pratos, bonecos.



Nível B1, dezembro.

No NB1, a prateleira de jogos foi completamente reestruturada. Nela havia muito mais materiais para compor trabalhos do que os jogos e brinquedos estruturados que havia antes. O aparelho de som foi deslocado mais para o canto, fazendo uma limitação com um espaço dedicado ao projeto em andamento, com registros em cartazes sobre alimentos. Um brinquedo reproduzindo uma barraca de feira com caixa registradora e bandejas com frutas e legumes de plástico, classificadas por tipo, completava esse espaço. Uma mesa baixa foi colocada para o jogo simbólico, com pratos e xícaras sobre a mesma.



Nível B2, dezembro.

No NB2, o mural trazia informações sobre o projeto em desenvolvimento, que se referia aos animais. A borboleta e informações sobre a mesma preenchiam o espaço. A prateleira de jogos sofreu uma grande reestruturação. Praticamente, todos os que ali havia foram retirados. Nas caixas plásticas havia panos, bijuterias,

contas, papéis coloridos. Todo o material que as crianças utilizavam para realizarem suas atividades estavam á disposição dos mesmas. Legos e jogos de encaixe foram mantidos. A mesa da professora foi retirada. A professora colocou uma estante para demarcar a casa de bonecas, fazendo um recanto decorado com tapetes, almofadas e um armário com roupas de bonecas. Uma cesta forrada com pano xadrez tinha xícaras e pratos.

6.4.1. Como as crianças brincam: os jogos que são jogados nos espaços criados

Retomando os aportes teóricos de Bronfenbrenner(1996), temos que o cenário é um lugar onde as pessoas podem iniciar facilmente interações frente a frente. À luz dessa idéia, o cenário da sala de aula é considerado por ele um microssistema, unidade básica onde papéis e relações interpessoais são experimentados pelo indivíduo em desenvolvimento. Campos de Carvalho e outros(2002) apontam que o cenário da pré-escola é constituído por múltiplos fatores, simbólicos, físicos e humanos, sendo permeado por uma complexa rede dinâmica de significações.²⁴ Desde o entendimento de que os componentes individuais, os campos interativos e a matriz sócio histórica encontram-se dinamicamente relacionados, em princípio, ao se modificar o arranjo espacial de um local ou qualquer outro elemento do cenário, poderão vir a se modificar outros elementos da rede. Ou seja, se acreditamos que a criança aprende em interação com outras crianças, num meio que é eminentemente social, conseqüentemente, a forma como dispomos os móveis e objetos na sala de aula, assim como os relacionamentos que se estabelecem, serão fatores determinantes no desenvolvimento infantil.

Marcano (1989) interpretando Bronfenbrenner afirma que é

²⁴ Cabe lembrar que Rede de Significações é o conjunto de fatores orgânicos, físicos, sociais ideológicos e simbólicos que formam uma rede. Essa constitui um meio, o qual, em cada momento e situação, captura, recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto.(Rosseti Ferreira,1997)

necessário abrir o ambiente escolar às influências do exterior em uma interação enriquecedora, de modo que a sala de aula seja um contexto natural de aprendizagem, não podendo estar isolado da realidade. Assim, um espaço que atenda às necessidades da criança de brincar, de jogar, de desenhar num contexto naturalmente desafiador é fundamental para seu desenvolvimento, para além do ambiente de sala de aula.

Encontro também em Mallaguzzi(1999), a afirmação de que os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e do próprio processo educacional. Podemos interpretar essa idéia á luz do entendimento de que o modo como as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado, isso se deve em grande parte ao protagonismo infantil, consequência de sua própria atividade e dos recursos que lhes colocamos ao alcance. Se, em qualquer contexto, as crianças não esperam para apresentar questões para si próprias e para construir estratégias de pensamento, isso será concretizado de modo muito mais qualificado em ambientes desafiadores. Pude constatar que, na organização da sala do NB1, a introdução de novos elementos no espaço e o enriquecimento de cantos que já existiam, deram mais vida ao espaço e propiciaram interações mais duradouras no brincar que as crianças realizavam. A reorganização das mesas e cadeiras permitiu uma maior possibilidade de circulação às crianças e a utilização do aparelho de som como demarcação do canto destinado à biblioteca deu mais aconchego a esse espaço. Numa das vezes, em que observei essa sala, encontrei duas crianças recostadas em almofadas, “lendo” livros de histórias. Ao lado desse local estava colocado um castelo construído pelo grupo, ao redor do qual alguns meninos brincavam com bonecos Pokemons e miniaturas plásticas de dinossauros. No espaço ocupado pelo tanque, um salão de beleza foi instalado com objetos

como pentes, secador de cabelo (de verdade, porém “sem funcionar”) e potes de cremes vazios. Neste espaço, três meninos brincavam de cortar, pentear, lavar os cabelos. No canto da casa, constatei que um grupo de meninas e um menino, protagonizava um enredo de fazer comida, com panelinhas e pratos sobre uma mesa que tinha um guardanapo e, numa improvisada cama, havia bonecos e panos. Sobre o tapete, um grupo de meninos brincava com um jogo de encaixe que haviam trazido de casa, o qual formava uma bola que se abria e fechava. Nesse cenário, em alguns momentos a Professora participava das atividades que transcorriam na sala de aula, fazendo perguntas às crianças, alcançando materiais. Constatei, também, que em outras vezes, colocava-se na porta da sala para observar crianças que brincavam no corredor e no pátio interno. Dentre a disponibilização de novos materiais, percebi a inclusão de contas (para fazer colares e pulseiras), e observei que duas meninas as enfiavam num fio de nylon, sentadas em uma das mesas da sala.

Nesse cenário observado, um fato que merece destaque é o das crianças usarem o corredor que dá acesso ao pátio interno, como uma opção de atividade durante o brincar livre. Em alguns registros feitos neste trabalho, verifiquei que, antes as crianças não podiam sair da sala enquanto não fosse a hora do recreio. A atitude da Professora, permitindo que isso acontecesse, deu mostras de seu entendimento de que os espaços de aprendizagem das crianças não se restringem às quatro paredes da sala de aula. Segundo Rinaldi(1999), as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, material e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação.

As modificações ocorridas nos espaços das salas de aula também mostraram cantos mais delimitados e povoados com objetos, congregando grupos maiores de crianças em torno deles. A disposição do mobiliário, ao permitir uma melhor circulação na sala de aula, modificou também a postura da Professora em relação às interações

com as crianças. Se, no início do ano letivo, o momento da rotina destinado ao brinquedo livre era utilizado, muitas vezes, para arrumar a sala, anotar agendas, agora observava-se uma maior interação da professora com as crianças, quando dialogava com elas, nos jogos com regras. Chamava atenção, igualmente, a forma como a educadora interferia nos conflitos entre as crianças. Em dado momento, os meninos que brincavam em torno do castelo, eram “atacados” por um colega que, com uma espada, os molestava. Essa interferência não fazia parte do enredo, pois as crianças queixavam-se do menino para a professora. Esta devolveu a solução do conflito ao grupo envolvido, intermediando somente quando algum impasse se criava. O fato de devolver para as crianças a resolução de suas desavenças, evidencia o entendimento de que a construção da autonomia moral e intelectual acontece dentro de um mesmo processo. Kamii(2002) afirma que ser autônomo é governar a si mesmo, tanto na esfera moral, como na intelectual. Segundo essa autora, no sentido piagetiano do termo, ser autônomo no âmbito moral significa decidir por si próprio entre o certo e o errado. Nesse entendimento, quando ameaçamos crianças com punições ou as manipulamos com *subornos* reforçamos sua heteronomia. No âmbito intelectual, a autonomia é construída quando encorajamos as crianças a pensarem de seu próprio modo, *ao invés de obrigá-las a darem respostas certas.*(Kamii1991) Quando educadores adotam a autonomia como objetivo da educação, tudo o que fazem é afetado por esse princípio. As crianças aprendem a tomar decisões, tomando decisões, aprendem a jogar jogando.

Sobre a quantidade de materiais, observei, no início do ano, haver um grande número de jogos e materiais colocados “na prateleira dos jogos” que não eram utilizados. A diminuição desses e uma reclassificação dos mesmos pelas professoras encaminharam, também, mudanças na interação das crianças com esses materiais. Marcano (1989) afirma que não é conveniente sobrecarregar o ambiente com excesso de mobiliário e de objetos desnecessários, na

medida em que as crianças não os utilizam. Deve-se ter em conta que é muito mais enriquecedor proporcionar materiais diferentes em quantidade razoável do que em grandes quantidades de materiais semelhantes. Deste modo, cada objeto posto no espaço deve conter por si mesmo um potencial de aprendizagem único e diferente dos outros.

De forma semelhante às modificações ocorridas no NB1, na sala do NB2 também aconteceram transformações significativas, o que redundou numa maior qualidade nas interações entre as crianças, corroborando para isto as limitações no espaço feita por tapetes e mesa baixa, dividindo o espaço destinado à roda, à biblioteca e à reorganização das mesas e cadeiras. Em uma das observações, feitas constatei que as crianças se organizavam em torno de dois brinquedos: o de carrinhos na pista de Legos, que construíram no tapete, e o do caminhão carregados de dinossauros com que as meninas brincavam. Foi interessante constatar que, nesse grupo, atualmente as meninas brincavam todas juntas, normalmente com um dos meninos. Quando não estavam brincando de bonecas e o menino produzindo roupas para as mesmas, estavam envolvidas com bichos de pano. Naquela tarde, o brinquedo era colocar os dinossauros na caçamba do caminhão e empurrá-lo pela sala, aproveitando um maior espaço que a retirada de algumas mesas possibilitava. O grupo de meninos prosseguia brincando na pista de carros, modificando-a e fazendo alguns trechos elevados. A Professora seguidamente os questionava sobre as modificações realizadas nas pistas e o modo como conduziam os carros. As atividades observadas naquela tarde foram mais duradouras que em outras ocasiões e feitas por grupos maiores que brincavam e jogavam juntos. Destacava-se novamente, a participação mais próxima da Professora nas atividades escolhidas pelas crianças, desempenhando, porém, um papel de “coadjuvante e não de ator principal” nesse processo. Segundo Marcano(Ibidem) escolher materiais abertos, que permitem múltiplos usos e de certo modo mais

complexos, oportunizam uma interação mais prolongada, reduzindo a presença, a ajuda e a orientação do adulto. Malaguzzi(1999) também afirma que o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e interpessoal.

A participação mais atuante das professoras dos níveis B junto aos seus alunos, a interação entre as crianças em cantos temáticos organizados nas salas de aula, também se configurou na sala do NA. Em um dos encontros que tive com este grupo, pude verificar que as crianças inicialmente se organizavam em torno de quatro atividades. Um grupo de meninos brincava sobre o tapete e as almofadas com bonecos e carrinhos que trouxeram de casa. Faziam garagens, rampas e usavam os bonecos como protagonistas dos enredos de dirigirem os carros, consertarem os que estragavam. Um grupo de quatro meninas e um menino jogavam um bingo de letras, inicialmente contando com a participação da Professora, sobre uma das mesas. É importante ressaltar que a seleção de alguns jogos mais relacionados à leitura e à escrita, organizados pela professora, atraíram significativamente a atenção das crianças. Em cima de um conjunto de mesas, três meninos jogavam com um tabuleiro do jogo “Trilha das Formigas”. Na verdade, eles não seguiam uma regra, brincavam simbolicamente, fazendo uma corrida com suas peças. A Professora, em dado momento sentou com o grupo e os ensinou a jogar segundo as regras do jogo.

O fato da Professora organizar o espaço de modo a instigar a autonomia moral e intelectual das crianças não minimiza seu papel de adulto no processo de interação das crianças com o ambiente e materiais e objetos colocados a sua disposição. Pelo contrário, valoriza e ressalta a participação das crianças, reafirmando que elas são capazes, de modo bastante autônomo, de extrair significados de suas experiências

cotidianas. Esse processo ocorre através de atos mentais que envolvem planejamento, coordenação de idéias e abstrações. (Kamii,1985) Assim, o papel principal dos adultos é o de ativar, de um modo indireto, a competência das crianças de extraírem significados que embasarão suas aprendizagens.

6.4.2. A palavra das professoras: evidências de mudanças de uma concepção pedagógica

Uma concepção pedagógica traduz-se, ou melhor dizendo, revela-se nas muitas facetas do cotidiano de um educador(a), no modo como planeja suas aulas, na forma como interfere nos conflitos das crianças, nas escolhas teóricas que faz. Conforme afirmei anteriormente neste trabalho, especialmente a organização do espaço da sala de aula, retrata de forma explícita uma concepção pedagógica. Ao observarmos cuidadosamente esses espaços, conseguimos captar o clima e o estilo de trabalho da professora e de seus alunos. Segundo Edwards(1999), o visitante de qualquer instituição para crianças pequenas percebe as mensagens que o espaço transmite sobre a qualidade e os cuidados e, sobretudo, as escolhas didáticas que fazem parte do programa.

Do cotidiano das professoras observadas, vários foram os momentos que evidenciaram modificações em sua ação, quer seja no trato com as crianças, quer seja na proposição de atividades, quer seja no planejamentos que realizaram. Especialmente na elaboração de um Projeto sobre reestruturação dos espaços internos das salas de aula, isso ficou evidente. Ao explanar esse planejamento numa das reuniões pedagógicas, a PNA afirmou:

- Eu coloquei como meu objetivo geral: Tornar nossa sala de aula mais atraente e aconchegante, facilitando a autonomia das crianças principalmente. Busco sempre ler o que grupo está necessitando através de suas brincadeiras e diálogos organizando, assim, um ambiente mais diversificado No meu ambiente atualmente há prateleiras com jogos, mesas e alguns cantos já foram se modificando. Por exemplo, o do vale encantado que eles curtiram bastante. Agora,

eu coloquei o mapa-mundi para mostrar de onde vieram as famílias, dentro do atual Projeto. No começo eles curtiram, agora percebo que não ligam muito. Combinamos, então, de retirá-lo e colocamos desenhos com diferentes técnicas para enfeitar a sala. Acho que as coisas têm de identificar o grupo. Por isso escolhi o nome do projeto: Nossa sala, nossa cara

Na medida em que essa professora preocupou-se em oferecer um espaço que oportunizasse a autonomia das crianças, revelou a postura de entender que sua atuação na sala de aula não é a da figura que centraliza e concentra a partir de si todas as ações e atividades a serem desenvolvidas junto às crianças. Essa atitude vem ao encontro da concepção de que a criança aprende na interação com o ambiente e, nessa premissa, ser autônomo faz parte do processo. Na teoria de Piaget, autonomia significa não o direito, mas a capacidade de governar a si mesmo, tanto na esfera moral, bem como na esfera intelectual. Melhor explicitando, na esfera moral, essa capacidade se refere a poder decidir entre o certo e o errado, na esfera intelectual, entre o adequado e o inadequado, levando em conta fatores relevantes independentemente de recompensas e punições(Kamii,2002). Ao lado disso, a atitude de observar seus alunos e a partir disso propor novos encaminhamentos também revela uma educadora que compartilha com os mesmos seu fazer pedagógico, devolvendo a eles o atendimento às suas necessidades, no modo como organiza o ambiente e de como encaminha atividades.

Na intervenção da Professora do NB1, podemos constatar a referência que faz ao planejamento do seu Projeto, demonstrando também sua postura pedagógica frente ao trabalho com o grupo:

- Quando tu falaste em trabalhar junto com as crianças, eu me lembrei de um dos objetivos do meu projeto da reestruturação do espaço, é bem isso. Eu nomeei de Nossos Cantos e Recantos. Meu objetivo principal é adequar os espaços da sala às necessidades e aos

*interesses das crianças, aproveitando os ambientes criados para trabalhar os assuntos escolhidos. Acho que é bem isso, além do brincar, usar os cantos e recantos como recurso de trabalho. Outro objetivo, que tenho é trabalhar a autonomia e independência das crianças, proporcionando privacidade e ao mesmo tempo interação com o grupo. Através das leituras que eu fiz de como e onde meus alunos preferiam brincar, que atividades escolhiam com mais frequência, tomei algumas decisões. Por exemplo: diminuir as prateleiras nas laterais; fazer um levantamento dos jogos; colocar o armário de lado dividindo o ambiente; deixar alguns ganchos no teto para pendurar tecidos que façam toldos; trocar o quadro de giz por um menor; trocar o espelho por um menor e fazer o canto do cabelereiro; colocar aí uma mesa suspensa; pôr lâmpadas ou luzinhas de natal; colocar arara para dividir o ambiente; tirar as prateleiras que estão ao lado do tanque e colocá-las no canto da leitura e da escrita, onde terão jogos com letras e uma mesinha pequena onde as crianças poderão jogar e escrever...Tirar os ganchos dos trabalhos e usar as pastas para isto. Os ganchos ocupam muito lugar...bem como as mochilas. **Na verdade nós trabalhamos muito tempo dentro de outra concepção. Antes eu propunha atividades iguais para todos e tínhamos que concluir o trabalho juntos. Hoje vejo de outra maneira, percebo que podemos fazer coisas diferentes em tempos diferentes.***

Assim como a Professora do NA, também essa teve a preocupação de montar seu projeto a partir das leituras que fez de seu grupo, do modo como as crianças brincam, suas preferências por brinquedos e materiais. Freire(1983) afirma que é procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que captamos seus interesses e preferências. Ao buscar usar os cantos da sala de aula como recursos para seu trabalho, a professora percebe que poderá possibilitar a autonomia das crianças que, conseqüentemente, se descentrarão de sua figura para realizarem atividades. Tais atividades, por sua vez, constituirão fator preponderante na construção de competências. Segundo Zabalza(1998), o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que dificultará ou facilitará o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de

linguagens, de instrumentos que favorecerão a interação professora-alunos e, conseqüentemente, o ato de aprender dentro dessa perspectiva.

Podemos constatar a partir da descrição das três salas de aula, apontadas no início deste tópico, que os Projetos em desenvolvimento tinham um lugar destinado aos objetos, gravuras e cartazes que se relacionavam com ao tema dos mesmos. Essa característica ficou mais evidente na sala da Professora do NB2, pois a mesma atrelou as questões referentes a reformulação do espaço a outro Projeto em desenvolvimento, no caso sobre os animais. Iniciou sua exposição afirmando:

*- Denominei o Projeto com o título Espaço...passos. É um projeto que busca atrelar dois aspectos: a pesquisa sobre diferentes animais e, concomitante a isto, a reorganização do espaço. O grupo foi dividido para pesquisar sobre os animais escolhidos a partir de uma listagem. Eu achava que eles não dariam conta, mas eles estão me surpreendendo, está dando "super certo". Eles trazem materiais, descobrem coisas interessantes como a pata dos ursos... Eles estão levantando hipóteses muito legais, tentam ler e escrever o que descobrem...Procuramos voltar o trabalho da sala de aula para estas questões, ou seja, na medida em que trazem as informações, procuramos lugares adequados para expor o que aprendemos ou os objetos que trouxemos de casa. Hoje, por exemplo, uma das crianças foi apresentar suas descobertas sobre as leoas; então foram até o painel dos ursos, que estava num dos espaços da sala, comparando características físicas entre os dois animais, fizemos uma casa para as leoas e seus filhotes...A minha proposta dentro do trabalho é a de como articular o meu espaço, por isso eu dei o nome do projeto de Espaços... passos, porque é aos pouquinhos que eu pretendo reorganizar este ambiente, propiciando às crianças locais onde possam buscar informações, onde possam se sentir aconchegados... de sentir a fantasia. Eu tenho feito cantos bem de acordo com o texto que lemos da Rubiano. buscando preservar a privacidade, locais que possam interagir entre eles...Eles têm interagido muito com o ambiente. Percebo que a minha mesa que também foi retirada era uma mesa de depósito, eu nunca sentava nela... Naturalmente as coisas se encaixaram...Onde poderíamos colocar as abelhas que confeccionamos e os painéis? Eles mesmos tiraram o painel da selva, colocando o das borboletas. Eles estão dando a solução para as coisas. Transformamos uma porta de treliça em mesa, buscamos outras almofadas...**Eu acho que essas coisas estão mudando internamente minha postura como professora, percebo como as atividades podem ir se estruturando a partir da reorganização e possibilidades de novos espaços.** Talvez os cantos fixos vão surgir com o tempo, a partir do próprio interesse das crianças*

Aportes importantes emergem do depoimento dessa professora. Destaco como

fundamental o fato de verbalizar que as crianças a surpreenderam no modo como resolveram as situações que iam surgindo no cotidiano. Zabalza(1996) afirma que ensinar não é transmitir conhecimentos, entre outros motivos, porque não reflete a riqueza e a variedade das trocas que se produzem entre as crianças e a professora na sala de aula. As experiências desenvolvidas na escola infantil remetem a aspectos funcionais específicos, tais como: o que e como trabalhar, que tarefa propor numa situação concreta, não esquecendo, porém, que um dos objetivos dessa etapa de ensino é proporcionar às crianças recursos para poder lidar com a realidade em que se inserem. Outro destaque importante no relato da professora é sua preocupação com a organização dos cantos, na medida em que o grupo mostra o uso e a necessidade dos mesmos, atrelada aos avanços cognitivos com relação à temática que estudam. Isto se evidencia, por exemplo, na construção da casa da leoa, proposta por uma das crianças. Segundo Santomé(1998), o trabalho com projetos desenvolve-se com a finalidade de resolver problemas das crianças em sua vida cotidiana, como construir uma cabana, fazer uma horta, proteger um animal ferido. O desenvolvimento de um Projeto no qual a construção do espaço permite a vivência de ricas e variadas experiências, certamente inclui a atuação de uma professora que protagoniza junto com seus alunos as situações de aprendizagem. Revela uma educadora muito diferente daquela que ao iniciar o ano letivo ocupava uma mesa num local bem central da sala, não podia prescindir de um quadro de giz bem grande para as crianças copiarem... Reapresenta uma professora que, segundo Freire(1992), entende que o desafio do educador é manter-se lúcido, diferenciando o que é história do sujeito que ele retoma naquele momento, para poder devolver ao seu dono o que lhe pertence. Para isso conta com um instrumento fundamental que é a reflexão sobre a prática e a teoria, juntamente com a avaliação e o planejamento de sua ação cotidiana

O ponto em comum dos três relatos é sem dúvida a alusão ao texto que serviu de subsídio para a proposta de elaboração dos Projetos, quando afirmaram que consideraram em suas propostas as funções básicas, que segundo David e Weinstein(1987) apontam no texto de Campos de Carvalho e Rubiano(1994), o que os ambientes deveriam proporcionar às crianças: identidade pessoal, desenvolvimento da competência, estimulação dos sentidos, promoção de segurança e confiança, oportunidades para o contato social e privacidade. Ao optarem por uma organização espacial disposta em arranjos semi-abertos, constituindo-se em cantos temáticos, buscaram desempenhar um papel descentralizador em suas ações pedagógicas, ao mesmo tempo em que permitiram a seus alunos a construção da autonomia moral e intelectual.

6.4.3. Estratégias da coordenação: valorizando as trajetórias

Férias que se aproximavam, determinaram tempos de decidir os encaminhamentos para o próximo ano letivo.

Enfatizando o trabalho em equipe e valorizando as experiências de cada um, a Coordenação da Etapa Infantil reuniu o grupo pela última vez, no ano de 2001. Durante todo esse ano, a proposta desenvolvida teve como aportes principais o trabalho em equipe e o respeito à caminhada de cada professora nas mudanças, principalmente relacionadas à reorganização dos espaços nas salas de aula. Assim, como havia uma intenção de tornar acolhedores e aconchegantes esses espaços, também a Coordenação apostou no “acolher e aconchegar” nos encontros que promovia e que se concretizavam, como pudemos observar ao longo deste texto, no modo como as reuniões pedagógicas eram planejadas, no material impecável apresentado aos educadores, na forma como o espaço se organizava nesses encontros, no aroma dos incensos, no cheiro do bolo e do chá nas tardes mais frias. Essa postura se enquadra no que Yus(2002) chama de *escola convidativa*, ou seja se as pessoas trabalham juntas, podem desenvolver uma escola convidativa, que tem como características, o respeito à singularidade do indivíduo, onde reina o espírito cooperativo, onde exista um sentimento de pertencimento por parte dos integrantes do grupo, onde o ambiente é agradável e onde pairam expectativas positivas. Purkey e Novak(2002) afirmam que uma escola convidativa se parece muito com uma família convidativa. Essa semelhança se dá no oferecimento de um ambiente acolhedor e carinhoso, onde alunos e professores(as) possam se sentir confortáveis e crescer. Para isso, é importante cuidar dos detalhes para que sejam atraentes, tais como sinais convidativos que se manifestam no mobiliário e na decoração dos espaços. Podemos considerar que este “clima amoroso” de escola vem ao encontro dos pressupostos que embasaram a criação da Instituição observada, apontados nos

capítulos iniciais desta tese. A reunião, que encerrou o trabalho desenvolvido no ano de 2001, evidenciou com muita propriedade esses aspectos.

Registro, em primeiro lugar, a escolha do local onde esse encontro aconteceu. Era uma ampla sala destinada a cursos e encontros promovidos pela escola. Através de uma parede toda de vidro se descortinava uma vista linda da cidade. Havia flores sobre uma mesa e taças para brindar, com Champagne, o ano que se iniciaria, além de uma bandeja com salgadinhos. Uma música de fundo completava o cenário, onde as cadeiras estavam dispostas em círculo. Esse cuidado ao organizar o ambiente transmitia às educadoras uma mensagem muito positiva de que também os adultos daquela instituição são acolhidos em um ambiente que promove aconchego e revela respeito pelo bem estar de todos. A Coordenadora iniciou os trabalhos, elogiando a caminhada do grupo, o que denotava seu entusiasmo pelo trabalho desenvolvido:

- Do meu ponto de vista, acredito que houve um crescimento grande do grupo. Percebi que as relações entre crianças e adultos e entre crianças e crianças foram muito beneficiadas. O ambiente realmente ajuda na construção destas relações. Quando fizemos modificações no espaço, percebemos o quanto elas são significativas. Isto não acontece somente na escola. Em outros lugares como restaurantes, por exemplo, muitas vezes o que nos atrai num lugar é a forma como o ambiente é organizado.

Na seqüência desse encontro, a Coordenação solicitou que as professoras comentassem sobre como viam seus arranjos espaciais de sala de aula e como entendiam sua prática dentro do mesmo. Ficou muito evidente, nessas falas, a consciência de que a modificação do espaço foi se alterando paulatinamente, numa ação conjunta entre crianças e professora, evidenciando que esse é um espaço solidariamente partilhado na sua ocupação. Segundo Freire(1986), a

relação professor/alunos instrumentaliza algumas atividades significativas, carregadas no interesse e curiosidade de aprender. Nesse tipo de relação o professor desempenha um papel relevante na medida em que interage na construção do processo do conhecimento. Tais atividades, foram tomando formas e cores, que por sua vez povoaram o espaço vivido pelas educadoras e suas crianças.

Ao exporem suas avaliações, as professoras revelaram consciência de que muitas coisas haviam mudado. Nas suas palavras, principalmente, foi afirmada a mudança de uma concepção pedagógica. A primeira a se manifestar foi a PNB1:

- Eu particularmente, que vinha trabalhando numa proposta mais tradicional, que tudo tinha sua hora e seu lugar para ser feito, com a participação de todo o grupo, percebo o quanto as modificações que eu fiz no espaço, que ainda não foram as ideais, contribuíram para o desenvolvimento da autonomia dos meus alunos. Meu trabalho foi muito mais facilitado na medida em que as crianças podiam fazer suas escolhas e trabalhavam de forma independente. Realmente, no início do ano, pensei que, trabalhando com diferentes opções para as crianças, tudo se transformaria numa grande anarquia. Vejo como tudo flui com mais prazer nas tarefas que as crianças fazem. Cada vez entendo mais como nosso papel em sala de aula fica sendo o de observador e organizador. Eu espero poder transformar mais ainda meu espaço da sala.

Foi interessante constatar como as observações das professoras não se restringiam ao grupo de alunos. O olhar de sensibilidade “se espalhava” na escola como um todo, como atestam as palavras de PNB2:

-Me lembro da J., tua aluna bem pequeninha... como sua postura mudou no final do ano...mais solta, mais feliz. Cada vez mais me convenço do quanto é importante essa diversidade de espaços na sala,

principalmente no aconchego. Ele não só deve aninhar as crianças nos braços, mas é também aconchegar com cores, objetos e brinquedos que acolham as crianças. Isto é o ambiente que proporciona. É bem como a PNB1 colocou. Nós vínhamos numa caminhada sem nos darmos conta do quanto a organização espacial pode contribuir para um trabalho mais descentrado da figura do professor.

Mais uma vez fica evidenciado, no fazer pedagógico destas educadoras, o desenvolvimento de uma prática reflexiva, mesmo que ainda incipiente. Isso chama minha atenção por não fazer parte do dia-a-dia da maioria dos professores e professoras em nossa contemporaneidade. Perrenoud, em sua obra *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*(2002), discute exaustivamente esta questão, tanto na formação inicial dos docentes como quanto na formação contínua. Entre outros aspectos, diferencia o que é refletir na ação e refletir sobre a ação, discutindo os pressupostos dos caminhos da profissionalização e da prática reflexiva. Nesse sentido, afirma que não há ação complexa sem reflexão durante o processo. Refletir, durante esse processo, consiste em se perguntar o que está ocorrendo, o que vai acontecer e o que podemos fazer. Refletir sobre a ação já é algo diferente, pois tomamos nossa ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, seja para explicá-la ou criticá-la. Entendemos, assim, que a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma relação com outras ações, imaginadas ou realizadas em situações análogas. A partir do entendimento do que seja refletir, é importante que o (a) professor(a) possa aprender a ver com olhos observadores e reflexivos, a escutar o discurso que está sendo dito, a ler e a sentir o que está nas entrelinhas e nos gestos. Especialmente na prática pedagógica voltada ao público infantil, é fundamental ter a sensibilidade de compreender o que realmente é necessário para aquele grupo de crianças, o que elas manifestam através de suas brincadeiras, de seus diálogos, dos enredos que compõem nos espaços que constroem e ocupam.

Segundo Freire(1983), é procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que o professor(a) capta seus interesses. As propostas de trabalho expressam, desse modo, esses interesses e necessidades. No mesmo encontro referido anteriormente, isto pôde ser percebido na manifestação da PNA:

*- Ao longo do ano, fizemos várias modificações no espaço físico da sala de aula com o objetivo de proporcionar um ambiente prazeroso, desafiador e ao mesmo tempo que proporcionasse possibilidades de desenvolvimento individual e grupal. **Observei que as mudanças mais significativas ocorreram principalmente comigo, ou seja, na minha maneira de trabalhar com as crianças.** De alguma forma fui percebendo o quanto centralizava atividades com minhas propostas, desejando que todo o grupo ao mesmo tempo participasse com interesse das mesmas. Aos poucos fui permitindo tempo e espaço para que as aprendizagens pudessem ocorrer de uma forma mais espontânea, mais envolvente. Ao mesmo tempo em que as trocas eram positivas, o grupo demonstrava que as regras não estavam claras. Tentei ajustes nesse sentido. Inicialmente nossa sala era basicamente composta por mesas, cadeiras, prateleiras e armário. Notei que brincavam muito pouco com os jogos da sala, envolviam-se com os brinquedos trazidos de casa...*

Se, no início do ano, as professoras além de manifestarem resistência à nova Coordenação, julgavam-se detentoras de uma prática pedagógica “absolutamente adequada e correta”; ao seu final, tinham outra postura com relação a isso. Especialmente as palavras da PNB1 expressam que era outro o sentimento ao final do ano:

*- Quando começamos um estudo sobre espaços na Escola Infantil, eu parava para pensar e pensava que seria um pouco desorganizado, pois vinha de um trabalho onde o professor era quem determinava as atividades e acreditava que este era o melhor encaminhamento. **Imaginem quanta pretensão e onipotência!** Aos*

*poucos, através de conversas, leituras, fotos e alguns vídeos, comecei a observar meus alunos e com eles construir algumas modificações, delimitando alguns espaços em nossa sala. Estamos começando! Mas este começo está muito cheio de crença dentro de mim. Percebi que as crianças estão mais autônomas e independentes, realizando brincadeiras de acordo com seus interesses e não por determinação da professora. Está muito mais fácil o trabalho, pois o diversificamos durante a tarde. Ninguém precisa fazer tudo igual naquele momento. Uns brincam, outros desenham, outros jogam... as crianças estão mais tranquilas, as coisas fluem... dentro de um espaço que é de extrema importância no nosso dia-a-dia, **é nosso aliado, nosso parceiro!***

As palavras da PNB2 reforçam a de suas colegas:

*- Senti uma mudança significativa, tanto no comportamento das crianças, quanto no meu próprio comportamento. Iniciei o ano com vontade de mudar, mas ainda não sabendo bem como, nem onde. Aos poucos fui sentindo as crianças e propondo a mudança física da sala de aula. Notei o quanto o ambiente agia diretamente no interesse, curiosidade, organização e sentimento deles e meu. **Parece que fomos crescendo e nos descobrindo. A alegria fluía, passava por entre nós. Conforme o ano foi passando, fomos nos tranquilizando e tomando posse de nosso espaço, moldando com a nossa cara cada canto e curtindo cada momento e cada canto.***

Merece ainda ser destacada a relação que se estabeleceu entre as próprias professoras no sentido de se ajudarem mutuamente. Isto se deu principalmente, pelo entendimento por parte da coordenação pedagógica do que seja um trabalho em equipe ou um trabalho com um grupo de professores. Perrenoud(2001) afirma que incitar e não obrigar os profissionais a terem determinadas atitudes ou impor normas e regras de suas condutas é o caminho a ser seguido. Segue dizendo que normatizar o trabalho em equipe muitas vezes significa esvaziá-lo de seu sentido e criar estruturas frágeis em terrenos nos quais é

preciso conciliar constantemente o movimento das pessoas nas suas relações interpessoais, na expressão de seus sentimentos. Por seu turno, incitar o trabalho em equipe sem obrigar sua realização é admitir uma certa desordem, um ir e vir que contém altos e baixos, avanços e retrocessos, envolvendo negociações permanentes. Todo o trabalho em equipe passa por crises, por discordâncias, que certamente é o que move o grupo a crescer. Segundo Freire (1992,p.30)

O educador lida com o ato criador diariamente. O coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada diferente instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um com o outro, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia do maestro com cada um e com todos, é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Esta é a arte de reger diferenças, socializando saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático.

Certamente, a Coordenação Pedagógica desse grupo apostou forte no trabalho em equipe, onde cada um tivesse respeitada sua trajetória e, ao mesmo tempo, fosse peça importante de um conjunto que buscou harmonia em todo o processo. É, portanto, fundamental que se cultive nos contextos em que se vive e trabalha, disposições para ser, saber, sentir e agir, entendendo a formação profissional do (da) educador(a) infantil como mudança ecológica. Segundo Hargreaves e Fullan (1992)

As sementes do desenvolvimento não crescerão se lançadas em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem em persistente isolamento. Se a inovação for imposta do exterior por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza deste contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor. p.140

É importante esclarecer que essa perspectiva de desenvolvimento

profissional se assenta numa visão de mundo contextualizada, na qual é importante inserir a construção de novas formas de formação, nos próprios contextos de onde emergem, de um modo não linear. Essa dimensão pode ser lida a partir dos pressupostos de Bronfenbrenner (1996), na medida em que entendemos a ecologia do desenvolvimento profissional imersa num processo de interação mútua entre o (a) educador (a) e o ambiente na qual ele (ela) se insere que, por sua vez, é influenciado pelas interrelações de contextos vivenciais mediatos e imediatos, que estimulam este (a) educador (a).

7. ENCAMINHANDO CONCLUSÕES

Para encaminhar reflexões de caráter conclusivo, vou utilizar a metáfora da costura, descrita por Mussatti(2000). Tal metáfora permite exemplificar como podemos articular idéias, teorias, dados empíricos na composição de um texto científico. Ou seja, cada fio representa um aspecto relevante, cujos sentidos entrelaçaram-se ao longo do percurso, constituindo, entre pontos e contrapontos, a reunião de diferentes panos, que se integram na trama do tecido.

Nesta tessitura, três fios sobressaem-se para compor o trabalho: o brincar das crianças nos espaços das salas de aula; a fala das educadoras, retratando não somente sua linguagem oral, mas, também, o comportamento evidenciado em sua prática junto às crianças; as estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica para transformar os espaços e, através deles, a prática pedagógica das educadoras.

As observações, filmagens e entrevistas realizadas ao longo do ano apontaram que a maneira de brincar e de interagir das crianças era, de certo modo, dificultada por fatores como a falta de espaço, ocupado principalmente por mesas e cadeiras, pela localização inacessível de muitos dos jogos e brinquedos da sala de aula e pelo pouco uso dos mesmos. A função da professora era desempenhada de uma forma adultocêntrica, o que, de certa maneira, impedia ações por parte das crianças que as auxiliassem na construção de seus saberes.

Conforme já apontado neste trabalho, a criança protagoniza ações, para as quais não é mandada, tampouco é dirigida. Constatei que, na realidade observada, o protagonismo infantil foi mostrando às educadoras que a forma de organizar o espaço poderia qualificar o brincar, quando materiais desafiadores foram postos a sua disposição, quando a delimitação do espaço da sala de aula por áreas ou cantos

permitiu a descentração da figura do adulto e uma maior autonomia por parte das crianças, quando a professora interagiu com os alunos enquanto estes brincavam e jogavam. Um exemplo que ilustra esta afirmação ocorreu quando as crianças, ao brincarem com os bichos de pelúcia, encenando situações vividas em seus cotidianos, mostraram às professoras que esta brincadeira seria mais qualificada se objetos alusivos ao faz de conta fossem acrescentados e organizados num dos cantos da sala. Outra situação igualmente reveladora dos “recados” da necessidade de mudanças, dados pelas crianças, foi o quanto elas preferiam brincar e jogar com o que traziam de suas casas.

Esse processo, porém, não foi unilateral, nem tampouco explicitou quem desencadeou por primeiro estas transformações, não seria relevante discutir quem foi seu ator principal. Ao puxar o outro fio da trama, aponto o fazer pedagógico das professoras.

A prática pedagógica das educadoras, desenvolvida por muitos anos, mostrava uma postura tradicional que evidenciava principalmente, a dificuldade das professoras em alterar suas rotinas, em entenderem que as atividades propostas às crianças deveriam ser únicas e realizadas por todas ao mesmo tempo. Tal concepção pedagógica é o que caracteriza a maioria das práticas realizadas nas Instituições de Educação Infantil. No transcorrer de muitos estudos e, prioritariamente, a partir de uma prática refletida, essa postura começou a tomar outras nuances, que apostavam na capacidade das crianças de se autogerirem, de realizarem atividades diversificadas dentro de uma perspectiva que descentrava das figuras das educadoras a maior parte das ações desempenhadas pelas crianças, o que redimensionou o papel das professoras.

Nesta tessitura, na medida em que essas profissionais foram subsidiadas por uma coordenação pedagógica que propunha estudos, discutia cenas de vídeos, dialogava e socializava diferentes práticas, o olhar para seus alunos era “permeado” por um referencial teórico que

lhes permitia observarem, prestarem atenção nas brincadeiras das crianças e, ao mesmo tempo, refletirem sobre suas práticas. A “devolução” dessa leitura acontecia nas modificações que iam ocorrendo no espaço, numa maior flexibilização da rotina diária, na ampliação do uso dos espaços que extrapolavam os limites da sala de aula. Enfim, no abandono de uma postura pedagógica de trabalhar **para** a criança e o assumir a de trabalhar **com** a criança. Desse modo, reciprocamente alunos e professoras foram se construindo e se transformando. O espaço constituiu-se pelo estabelecimento de múltiplas relações afetivas, cognitivas e sociais.

Nesse processo, a ação exercida pela coordenação foi a de desempenhar o papel da “linha” que, perpassando o pano, uniu e deu forma ao tecido. O modo de acolher e de “receber” as professoras legitimou o que a coordenação acreditava enquanto princípios essenciais a serem levados em conta na organização dos espaços das crianças: aconchegar, acolher e promover a construção de vínculos afetivos e cognitivos. Isto se explicitava nos encontros de estudos, na maneira como a coordenadora assessorava individualmente as educadoras, no preparo dos materiais que seriam utilizados nas reuniões, no respeito pelo saber dos outros e principalmente na espera paciente de uma transformação que viesse do interior de cada professora, considerando seus tempos individuais. Em resposta a isso, a postura demonstrada por elas, inicialmente receosas e até certo ponto defensivas e resistentes à mudança, transformou-se em uma atitude de acatarem orientações, de buscarem acertar, de mudarem suas condutas pedagógicas e de acreditarem que isso seria possível. Um dos exemplos disso, foi quando as professoras se propuseram a construir junto a suas crianças o Projeto que reorganizou os espaços nas suas salas de aula.

Para dar visibilidade aos dados coletados, aponteí quatro cenários onde protagonizaram as crianças, as professoras e a coordenadora

pedagógica da Instituição, como atores principais de um processo que não se desenvolveu de forma separada nessas três categorias. As relações entre todos os personagens estiveram sempre presentes nas análises realizadas, em razão, principalmente, do entendimento de que seus protagonismos não ocorriam de forma linear e, muito menos, desvinculados de fatores advindos de outros ambientes.

Cada cenário pode ser interpretado conforme postula Bronfenbrenner(1996) como um *microsistema ecológico*, cuja dinamicidade afeta, considerando esse estudo, o contexto institucional. É a consideração do individual e do grupo, da sala de aula e da instituição, das professoras e da coordenação pedagógica, das crianças e de suas famílias, entendendo todos estes segmentos como influências no processo como um todo.

Destacando que a questão principal desta tese foi a de mostrar como e em que se modificava a conduta pedagógica das professoras, instigadas, principalmente, pelas modificações dos arranjos espaciais das salas de aula, o estudo dessa trajetória envolveu a interação mútua entre as professoras e o ambiente em transformação, entre as crianças e as educadoras, entre as crianças entre si, entre as professoras e a coordenação pedagógica.

Cabe destacar, mais uma vez, o entendimento de que a construção do espaço é eminentemente social e se entrelaça com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente, diferentes influências mediatas e imediatas, advindas da cultura e do meio onde estão inseridos seus atores.

Dado que a Instituição pesquisada faz parte de um sistema educacional e pertence a uma sociedade que vive a crise da modernidade, cujos paradigmas estão em constantes questionamentos, os movimentos que nela se instalam provocam e são provocados por movimentos sociais mais amplos. Nesse sentido,

constrói-se uma rede de significações na qual múltiplos fatores congregam-se e dão visibilidade aos diversos fios que tecem o espaço social.

Retomo à questão central desta tese, reafirmando que o **como e em que** se modificou a postura pedagógica das professoras não tem somente um fator linearmente determinado. Foi decorrência do entrelaçamento dos fios de uma trama, composta pela ação refletida das professoras, pelos protagonismos das crianças e pelas intervenções da coordenação pedagógica, através de um trabalho contínuo de formação.

Acredito ter evidenciado, neste trabalho, o quanto não basta organizarmos o espaço em cantos temáticos e colocarmos jogos e materiais à disposição das crianças, sem que o professor tenha a consciência do desafio que isto impõe às crianças. Se esse fosse o caminho escolhido pela coordenação pedagógica da Instituição, certamente as modificações evidenciadas em suas práticas não teriam acontecido. O respaldo teórico dado às educadoras, através de um trabalho continuado de formação, foi decisivo nesta trajetória.

A metodologia utilizada para análise dos dados foi a de um estudo de caso, o que mostrou as particularidades de uma dada realidade, com todas as implicações advindas de um contexto que não pode ser transposto simples e linearmente para outro. Porém, com certeza, através das conclusões explicitadas, este estudo aponta para a necessidade da construção de políticas públicas que apostem na formação continuada dos educadores na especificidade da Educação Infantil.

8. REFERÊNCIAS

ABUD, Purificacion. El Modelo Froebeliano de Espacio-Escuela: su Introducion en España. *Revista História de la Educación*, Madrid: n.10, p.107 –133,1991.

ALVES, Nilda. *O espaço Escolar e suas Marcas*. Rio de Janeiro: DO&A,1998.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar ,1979.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por Amor e Por Força: rotinas na Educação Infantil*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2000.

BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil SA, 1989.

BRONFENBRENNER, Urie. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ARTMED,1996.

CARVALHO Mara Campos; RUBIANO Márcia Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré Escolares in Moraes Oliveira Zilma (org)*Educação Infantil Muitos Olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Mara Campos et alii. *Organização de Ambientes Infantis Coletivos*. Ribeirão Preto: CINDEDI/USP,2002. Texto digitado.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org) *Bambini, Spazi, Relazioni*. Milão:Reggio Children,1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil Como Direito. in Brasil, Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios para Credenciamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: 1998.

EDWARDS, Carolyn e outros. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre:ARTMED,1999

ESCOLANO, Augustin; FRAGO, Antonio Vinão. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A,1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *O Espaço Físico nas Instituições de Educação Infantil*, in Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil. Brasil: Ministério da Educação e Cultura. Brasília, Coordenação de Educação Infantil,Brasília: 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Estruturalismo e Filosofia: Foucault*. Porto Alegre:(s.n.)1999. Texto Digitado

_____ Foucault e o Desejável Conhecimento do Sujeito. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 24 n.1. Jan./jun p. 39-60,1999

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo in Goulart, Ana Lúcia Faria(org) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002

_____ Em Direção a um modelo Ecológico de Supervisão de Educadoras de Infância .apud *Revista Inovação*. Lisboa:Vol.10,n.1,p.45-55,1997

FORNERO, Lina Iglesias. *A Organização dos Espaços na Educação Infantil* in Zabalza, Miguel. *Qualidade na Educação Infantil*. P.Alegre: Artes Médicas,1998.

FREIRE, Madalena. *A Paixão de Conhecer o Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1983

_____ Dois Olhares ao Espaço Ação na Pré Escola. in Moraes, Regis. (Org) *Sala de Aula que espaço é Este?* Campinas:Papirus,1986.

_____ Escola, Grupo e Democracia. *Paixão de Aprender*,P.Alegre:n.3,p.30-37,jun.1992.

FRAGO, Antonio Vinão. El Espacio Y El Tiempo Escolares como Objeto Histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Madrid:Ano V, n. 7,p.31-42, Set 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANAZA,M. Isabel. Evaluar los Rincones: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de educación infantil. *Aula de Infantil*, Barcelona:Editora Pilar Quera, p.25-31fev de 2001.

GREENMAN,J. *Carings. Spaces, Learning Spaces :Children's environments that work*. Redmond ,VA, Exchange Press,1988.

HORN, Maria da Graça Souza. Montaber: O Cotidiano de uma Creche. *Revista do Professor*. Rio Pardo: Ano 14 n. 53 p. 33-37,jan/mar/1998

KAMII, Constance. *O Conhecimento Físico na Educação Pré Escolar*. Porto Alegre: ARTMED,1985.

_____. Jogos em Grupo. São Paulo: Trajetória,1991.

_____. *Crianças Pequenas Reinventam a Aritmética*. Porto Alegre: ARTMED, 2002

KOCH, Dorvalino. *Desafios da Educação Infantil*. São Paulo: Loyola, 1985.

KUHLMANN, Moisés. *Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Mayumi Souza. *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LOUGHIN, C.E ; SUINA, J.H. *El Ambiente de Aprendizaje*. Diseño y Organización. Madrid: Morata/Mec,1987.

MANTONDON, Cleopatre. Sociologia da Infância: Balanço dos Trabalhos da Língua Inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo:n.112,p.33-60.mar 2001.

MARCANO, Beatriz Trueba. *Talleres integrales en Educacion Infantil: Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid: Ed. de la Torre, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco,2000.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica*. São Paulo: Flamboyant,1965.

_____. *Ideas Generales Sobre mi Método*. Buenos Aires: Losada,1948.

MORAES, Regis. Org. *Sala de Aula Que espaço é Esse?* Campinas: Papirus,1986.

MORAES OLIVEIRA, Zilma. *Relatório de Pesquisa*. Programa de Aperfeiçoamento Científico. Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto: 1998 (no prelo).

_____. (org) *Educação Infantil Muitos Olhares*. São Paulo: Cortez,1994.

_____. *Jogo de Papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. São Paulo: IPUSP, Tese (Doutorado),1988

MOYLES,Janet. *Só Brincar?* Porto Alegre,: Artmed, 2002.

NADEL, Jacqueline; BEST, Francine. *La Pedagogia de Henri Wallon Hoy*. Barcelona: Reforma de la Escuela S.A.1982.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____*Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____*Ensinar: agir na Urgência, decidir na Incerteza*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____*As competências para Ensinar no Século XXI*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIAGET, Jean. *A Noção de tempo na Criança*. Rio de Janeiro: Record, 1973

_____*Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973

POL, E ; MORALES, M. El Espacio Escolar, um problema interdisciplinar. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona: n.86, p. 5-12, 1982.

RABITTI, Giordana. *À Procura da Dimensão Perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RINALDI, Carla. *Pedagogi: Arredi*. in *Atelier3, Arredi per Infancia*, Quattro Castella, Reggio Emilia, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Org. *Temas em Destaque: Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSSETTI, Maria Clotilde ; GOSUEN, Adriano. *O Meio interacional em transformação pelas novas tecnologias*. CINDEDI. USP, Ribeirão Preto, 1999 . (texto digitado)

ROSSETTI, Maria Clotilde. *Análise do Desenvolvimento Humano Enquanto uma Construção Através de uma Rede de Significações*. Ribeirão Preto, CINDEDI/USP, 1997.(texto digitado)

ROSSETTI, Maria Clotilde ; Vitória, Telma. *Processo de Adaptação de bebês na Creche*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: p. 55-64, 1986.

SANTOMÉ, Jurgo. *Globalização e Interdisciplinariedade*. Porto Alegre; ARTMED, 1998.

SIROTA, Regine. *Emergência de Uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n.112 p.7-31, mar/2001.

VECCHI, Vea. *Grazia e Cura come Educacione*. In *Atelier3, Quattro Castella, Reggio Emilia, ISAFF*, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes,1984.

WALLON, Henri. *Origens do Pensamento na Criança*. São Paulo:Manole,1989

WEREBE, Maria José Garcia e BRULFERT, Jacqueline Nadel. Henri Wallon. São Paulo.:Ática, 1986

WINNICOTT,W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro:mago,1976

YUS, Rafael. *Educação Integral uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre:Artmed,2002.

_____*Formação ou Conformação dos Professores*. Revista Pátio. Porto Alegre, ARTMED,p. 22-26 mai/jun 2001.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

_____*Didáctica de la Educacion Infantil*. Madrid:Narcea,1987.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ANDRÉ, Marli e LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo:EPU, 1986

AVILA,Ivany et alii. Cenas do Cotidiano da Creche: um Tempo de Monotonia. Apud Avila, Ivany Souza e Xavier, Maria Luiza Merino. *Plano de Atenção a Infância: Objetivos e Metas na Área Pedagógica*. P. Alegre:Mediação ,1997.

DAMATTA, Roberto. *A Casa & a Rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

FONSECA, Cláudia. *Família, Fofoca e Honra*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

HADDAD, Lenira. *A Creche em Busca de Identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.