

Organização dos espaços por ambientes de aprendizagem: Potencialidades para a ação educativa na educação infantil

Gislaine de Souza Borges
Maria Luiza Rodrigues Flores

Resumo

O presente artigo aborda a organização dos espaços por ambientes de aprendizagem, analisando dados coletados em uma escola municipal de educação infantil de Porto Alegre (RS). O estudo qualitativo (MINAYO, 2012) envolveu a realização de entrevistas e a aplicação de questionários junto a profissionais desta escola, enfocando as potencialidades e os desafios desta abordagem, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Aportes teóricos sobre desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 1997), currículo (FARIA; SALLES, 2012) e espaço (FORNEIRO, 1998; ZABALZA, 1998; HADDAD; HORN, 2011) sustentaram as análises. O artigo conclui destacando a importância do espaço como elemento curricular, haja vista as características do desenvolvimento infantil e as potencialidades dos ambientes de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação infantil. Currículo. Ambientes de aprendizagem.

Introdução

Este artigo tem origem em um Trabalho de Conclusão de Curso realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Porto Alegre, onde a forma de orga-

nização da ação pedagógica junto às crianças pequenas se encontrava estruturada a partir de ambientes de aprendizagem. O projeto político-pedagógico desta EMEI se fundamentava na concepção de espaço como um elemento curricular que dá suporte e possibilita aprendizagens nas interações das crianças com o meio. Para enfatizar um aspecto desta experiência, propôs-se o seguinte problema: Quais são as potencialidades e os desafios da organização dos espaços por ambientes de aprendizagem para o trabalho com o grupo etário de 3 a 4 anos em uma escola de educação infantil?

Para tanto, foram colocados como objetivos da pesquisa: sistematizar a construção inicial, a implantação e a atualidade do projeto político-pedagógico desta escola, documentando seu processo; caracterizar a organização do trabalho através dos ambientes de aprendizagem nesta EMEI; investigar quais potencialidades e desafios são relatados pelas profissionais que atuam com grupos etários de 3 a 4 anos em relação à organização do trabalho pedagógico por ambientes de aprendizagem; e aprofundar teoricamente o papel do espaço na educação infantil.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, envolvendo significados e relações que não poderiam ser quantificados (MINAYO, 2012), sendo desenvolvida a partir de um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), abordando uma realidade específica em profundidade e por diferentes ângulos. Os passos metodológicos envolveram: consulta a artigos que relatam a construção, proposição e implantação do projeto pedagógico desta EMEI; análise do projeto político-pedagógico da instituição; aplicação de questionários a três ex-professoras e um membro da equipe diretiva; realização de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica à época da implementação dos ambientes de aprendizagem, com seis profissionais que atuam junto às crianças de 3 a 4 anos de idade, e com a equipe diretiva atual (diretora e vice-diretora); além de coleta de imagens dos espaços da escola.

As principais referências do estudo em termos de normativas e documentos orientadores em nível nacional incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CEB/CNE nº 5/2009, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009a) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Em relação aos documentos do Município, considerou-se uma versão preliminar

da Proposta de Referencial Curricular para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Do ponto de vista teórico, trabalhou-se com os conceitos de Faria e Salles (2012) sobre currículo e proposta pedagógica para a educação infantil. Dentro de uma perspectiva sociointeracionista, o estudo foi desenvolvido com base em Oliveira (1997), Rappaport (1981), Dourado e Prandini (2002), inspirado em Vygotsky, Piaget e Wallon. O papel do espaço e do ambiente para a efetivação de propostas pedagógicas de qualidade na educação infantil teve como base Forneiro (1998), Zabalza (1998), Horn (2004), Haddad e Horn (2011).

Este artigo destaca um aspecto específico da pesquisa realizada, que diz respeito às potencialidades do trabalho pedagógico por meio dos ambientes de aprendizagem. Para desenvolvê-lo, o texto encontra-se assim organizado: na primeira seção, intitulada “Entrelaçando teorias para falar sobre educação infantil”, apresentamos uma revisão da literatura, enfocando a importância das teorizações sobre espaço e ambiente nas propostas pedagógicas de instituições de educação coletiva de crianças pequenas; em seguida, na seção “Potencialidades dos ambientes de aprendizagem na voz das educadoras da EMEI Porto Alegre”, destacamos as potencialidades dos ambientes de aprendizagem, a partir da coleta de dados junto a esta EMEI; e, por fim, nas “Considerações finais”, retomamos a relevância do espaço para o desenvolvimento do trabalho com as crianças na educação infantil, enfatizando aspectos potenciais da organização dos ambientes de aprendizagem para a faixa etária de 3 a 4 anos.

Entrelaçando teorias para falar sobre educação infantil

A temática dos ambientes de aprendizagem precisa ser abordada, considerando-se questões relevantes para a educação infantil, tais como: implantação de uma proposta político-pedagógica, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, interações e o papel do espaço como elemento do trabalho pedagógico.

A proposta pedagógica de uma instituição educacional é a base de seu trabalho. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), artigo 12, as escolas têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns aos sistemas de ensino. Essa determinação significa que, em consonância com as legisla-

ções superiores (nível federal, estadual e municipal), assim como considerando os documentos orientadores de caráter mandatório do Conselho Nacional de Educação e do respectivo conselho ao qual a instituição esteja subordinada (estadual ou municipal) e, ainda, atendendo às determinações de sua mantenedora, cada escola de educação infantil tem o dever de elaborar sua proposta pedagógica a fim de definir, tornar público e direcionar o trabalho realizado junto às crianças de até 6 anos de idade por ela atendidas.

Issa e Saraiva (2008, p. 86) colocam que “a busca de um fazer pedagógico inovador e de qualidade está atrelada à elaboração e efetivação de um projeto político-pedagógico que organize, legitime e identifique todo o trabalho educativo de uma escola infantil”.

Para efetivar uma proposta pedagógica, o trabalho de construção desta deve ser coletivo, de maneira que todos possam ser ouvidos e, em conjunto, organizem uma ação educativa que contemple o que a escola realiza e o que deseja realizar com as crianças. Zilma Oliveira (2002) menciona que a proposta de uma instituição é um fazer coletivo e destaca que, na atualidade, as propostas para a educação infantil devem romper com as formas antigas de pensar a escola, com isolamento e práticas descontextualizadas. Para a autora, uma proposta pedagógica para a educação infantil deve “[...] fazer o olho infantil saltar o muro, quebrar barreiras” (OLIVEIRA, 2002, p. 170).

De acordo com as atuais DCNEI, as propostas pedagógicas para essa etapa da educação básica deverão ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, sendo a criança conceituada como sujeito histórico e

[...] de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nessa perspectiva, interagir é um princípio básico da escola infantil, pois é na interação com o outro e com o meio que a criança poderá se desenvolver e aprender. A ideia de desenvolvimento humano por meio da interação vem sendo discutida por diferentes teóricos e áreas do conhecimento. Para fins deste estudo, entendemos que uma abordagem sociointeracionista favorece as discussões acerca da importância das interações no âmbito da escola infantil. Se

interação e brincadeira são eixos norteadores de seu currículo, cabe à escola infantil considerar o significado da interação e do brincar para o desenvolvimento da criança. De acordo com Horn (2004), na teoria de Wallon, o conceito de meio é fundamental, pois ele influencia no desenvolvimento infantil.

A criança pequena irá agir em consonância com as propostas e desafios do ambiente no qual está inserida, a partir das relações que conseguir estabelecer. Contudo, precisa de um retorno deste ambiente, incluindo aí todas as relações que puderem ser estabelecidas com este meio e com as pessoas que nele se encontram, de maneira a ir constituindo sua forma de interagir com o mundo e de dar-lhe significado. Horn (2004), abordando a relação do sujeito com o meio, afirma:

[...] assim se estabelece uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida e, nesse aspecto, a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental. Por isso em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde a tenra idade umas com as outras, com os adultos e com os objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude (HORN, 2004, p. 17).

Felipe (2001) salienta que as interações sociais também foram o fator principal para Vygotsky. Para este teórico, o indivíduo se desenvolve e constrói as aprendizagens sempre em relação com o meio, de maneira que estas são mediadas por sistemas simbólicos e pelo outro; e a linguagem ocupa um papel principal (FELIPE, 2001). Segundo Horn (2004), Vygotsky compreendia que o sujeito não é um receptáculo, é um ser ativo que, em “[...] interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética” (HORN, 2004, p. 18).

Conforme Marta Kohl de Oliveira (1997), Vygotsky considerava a existência de um nível de desenvolvimento real, constituído das capacidades já alcançadas pelas crianças, e um nível de desenvolvimento potencial, formado pela “[...] capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou companheiros mais capazes” (OLIVEIRA, 1997, p. 59). A distância entre estes dois níveis, para Vygotsky, configura a Zona de Desenvolvimento Potencial, na qual as funções não amadurecidas estão em “[...] processo de maturação” (HORN, 2004, p. 21).

Horn (2004) coloca que o professor deve ser o parceiro mais experiente e provocar avanços ao desafiar esta Zona de Desenvolvimento Potencial de cada criança, sendo que tal interferência pode ocorrer a partir da organização de cenários desafiadores que possibilitem a vivência de experiências múltiplas pelas crianças.

Para tanto, faz-se necessário compreender o modo como as crianças percebem o mundo ao seu redor, nas diferentes faixas etárias, uma vez que elas interagem com o outro e com o meio de acordo com a fase do desenvolvimento e os níveis de aprendizagem em que se encontram, ou seja, respondendo conforme suas possibilidades daquele momento.

Uma vez que, neste trabalho, nosso foco se encontra na ação pedagógica junto às crianças entre 3 e 4 anos de idade, torna-se necessário abordar mais detidamente alguns aspectos desta faixa etária. Para Dourado e Prandini (2002), na teoria de Wallon, as crianças desta idade encontram-se na fase do personalismo, justamente pela identificação de si que são capazes de realizar. É nesse momento que as crianças demonstram maior interesse em realizar tarefas de forma independente do adulto; por isso, é de suma importância que o ambiente da escola seja organizado com essa finalidade, pois, ao realizar atividades de forma independente, a criança se sente valorizada, construindo uma imagem positiva de si.

De acordo com Rappaport (1981), na perspectiva da teoria cognitiva de Piaget, a criança dessa faixa etária encontra-se no período pré-operatório e apresenta algumas características, tais como: o pensamento egocêntrico, no qual ela está centrada nela mesma, compreendendo o mundo a partir do seu ponto de vista; a função simbólica, que permite à criança representar e referir-se a objetos e situações que não são presentes; o brincar de faz de conta, no qual os objetos são transformados e situações do mundo real são vivenciadas na brincadeira – nesse brincar, a criança interage com o outro confrontando ideias, que permitem o avanço do seu raciocínio; e o desenvolvimento da linguagem verbal, configurando-se como o principal modo de comunicação da criança.

Nesse período dos 3 aos 4 anos de idade, uma das características da criança é o movimento. É por meio da ação que ela vai construindo a noção de esquema corporal, que favorece a construção da sua identidade e da sua autoimagem. Através das ações e do seu corpo como referência, a criança dessa

faixa etária começa a desenvolver as noções de tempo e espaço. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), as noções de espaço e tempo são construídas por meio da vivência diária com os adultos na medida em que as crianças interiorizam os conceitos utilizados por eles.

Em relação ao tempo, Bassols, Dieder e Valenti (2001) consideram que as crianças compreendem a marcação dos períodos inerentes a essa categoria, em seu contexto sociocultural, por meio do ritmo das situações diárias, ou seja, através da rotina em que o seu dia a dia se organiza. Cabe destacar que as questões orgânicas, familiares, culturais, afetivas e ambientais interferem no processo de desenvolvimento de cada criança. Dessa forma, algumas características podem aparecer mais cedo ou mais adiante, dependendo do contexto de vida da criança. Portanto, é de suma importância conhecer os marcos do desenvolvimento infantil para a promoção de um trabalho pedagógico que oportunize situações prazerosas e desafiadoras de aprendizagem.

No âmbito da escola infantil, o desenvolvimento e as interações das crianças podem ser favorecidos de acordo com o modo como os espaços são organizados. Ao longo dos últimos anos, muitos estudos foram realizados enfatizando a importância dos espaços para o trabalho educativo com as crianças pequenas. Os estudos de Horn (2004), Haddad e Horn (2011), Jaume (2004), Forneiro (1998) e Zabalza (1998) consideram que o espaço tem influência nas interações das crianças e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Essa visão a respeito do espaço escolar está atrelada a uma concepção de criança e de aprendizagem, entendendo aquela como alguém com amplo potencial e que se desenvolve a partir das suas interações com o meio e com o outro.

Forneiro (1998) refere-se ao *espaço* como espaço físico: “[...] locais para atividade caracterizados por objetos, pelos materiais didáticos, e pela decoração” (FORNEIRO, 1998, p. 232). A partir dessa concepção, Barbosa e Horn (2009) colocam que o espaço está relacionado às questões objetivas. Já o termo *ambiente*, para Forneiro (1998), envolve o conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem. Novamente, com base na concepção de Forneiro (1998), Barbosa e Horn (2009) compreendem que o termo *ambiente* está relacionado às questões subjetivas:

De um modo mais amplo poderíamos definir o ambiente como 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 todos esses elementos que pulsam dentro dele 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).

Essa noção de ambiente relacionada à vida permite uma visão diferenciada de espaço escolar. Forneiro (1998) considera que, no âmbito da escola, o ambiente de aprendizagem configura-se por meio de quatro dimensões (física, funcional, temporal e relacional), que são bem definidas, mas inter-relacionadas. A interação entre essas dimensões permite que o espaço escolar se torne um elemento do currículo, pois ele pode favorecer ou limitar as interações das crianças de acordo com a sua organização espacial, com o tempo que as crianças passam nesse espaço, com a decoração existente, com as relações que nele serão estabelecidas e com a função que ele exerce dentro da escola.

Em Reggio Emilia, essa concepção de espaço e de ambiente faz parte da concepção de educação das escolas infantis, que projetam seus espaços direcionados às crianças, de modo que estes sejam, ao mesmo tempo, acolhedores, desafiadores e favorecedores da autonomia dos pequenos. O ponto central da proposta é a forma como os espaços são organizados a partir de uma concepção de criança “[...] ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (FARIA, 2007, p. 281). Dessa forma, o espaço físico estruturado ao seu favor possibilita ações, encontros, descobertas em conjunto com os educadores e com os pares.

Ao pensar no papel dos espaços na escola infantil, considera-se importante a descentralização da figura da professora a fim de ampliar as competências da criança. Ao favorecer a independência da sua figura, a professora tem no espaço um parceiro, na medida em que este a auxilia, favorecendo as interações criança-criança, criança-educador e criança-objeto e permitindo a cada um explorar o ambiente sem que a professora esteja próxima durante todo o tempo.

Observamos que essa parceria entre ambiente e educador ocorre por meio da percepção das necessidades que as crianças apresentam em diferentes âmbitos. Jaume (2004) compreende que, ao serem planejados, os espaços e materiais devem contemplar a criança de forma global, observando todas as

suas necessidades: “[...] necessidades afetivas, necessidade de autonomia, de movimento, de socialização, fisiológicas, de descoberta, de exploração e de conhecimento” (JAUME, 2004, p. 364-365).

Na perspectiva aqui trazida sobre a importância dos espaços na educação infantil, torna-se indispensável pensar no trabalho com as crianças pequenas considerando-se o *espaço* e o *ambiente* oferecidos a elas como elementos curriculares. Tanto nos estudos brevemente apresentados quanto na vivência diária com as crianças, observa-se o quanto os espaços podem ser interessantes e desafiadores, assim como limitadores ou cerceadores da prática pedagógica.

Potencialidades dos ambientes de aprendizagem na voz das educadoras

O material empírico que deu sustentação a este artigo foi coletado junto à EMEI Porto Alegre, que atuava a partir de uma concepção que compreende os espaços como elemento curricular na educação infantil. Do ponto de vista do resgate histórico da trajetória desta instituição, de acordo com os dados coletados, identificou-se que, a partir de uma constatação pela equipe diretiva de que nesta unidade o ambiente escolar se encontrava sem desafios para as crianças, estando também as educadoras desmotivadas, ocorreu um movimento de reestruturação do projeto político-pedagógico entre os anos de 2005 e 2007 que implicou na organização dos espaços da escola por ambientes de aprendizagem. Seis anos após a conclusão da implementação, o projeto construído permanece, mas com modificações em relação ao projeto inicial, tendo havido, inclusive, no ano de 2013, um movimento de reavaliação proposto pela equipe diretiva, em exercício quando da coleta de dados.

Os espaços desta instituição estavam constituídos de forma a oferecer experiências às crianças desde diferentes linguagens ou campos de experiências. Quando da realização do estudo, esta EMEI desenvolvia seu projeto político-pedagógico baseando-se em oito ambientes de aprendizagem. São eles: Sala das Ciências, Jogoteca, Corpo e Movimento, Ateliê, Pintatoteca, Brinquedoteca, Informática e Sala da Fantasia. A seguir, exibimos imagens de cinco ambientes, cedidas pela escola, permitindo uma aproximação do leitor à realidade descrita.

Figura 1 — Sala das Ciências



Figura 2 — Jogoteca



Figura 3 — Corpo e Movimento



Figura 4 — Pintatoteca



As crianças, a partir dos 2 anos (Maternal 1), começavam a circular por estes espaços desenvolvendo atividades planejadas com as educadoras, conforme os interesses e as necessidades. Estes ambientes de aprendizagem também eram as salas de referência das crianças¹, contendo mochileiros para os seus pertences, brinquedos exclusivos da turma, espaço dedicado aos painéis e cartazes envolvendo rotina, chamada, calendário, entre outros. Na sala-referência, as crianças eram recebidas durante o primeiro horário e brincavam livremente logo que chegavam à escola, retornando para descansar após o almoço e ao final da tarde, antes de sua saída.

Os ambientes de aprendizagem funcionavam através do rodízio de salas, ou seja, as crianças trocavam de sala uma vez por turno para desenvolver as propostas planejadas previamente. Existia um tempo de uma hora para permanecer em cada ambiente de aprendizagem e, após as atividades, as crianças se dirigiam para o pátio ou para sua sala-referência, de acordo com a rotina da turma.

A escolha das salas era realizada pela equipe de trabalho no início do ano considerando-se a faixa etária da turma e, de acordo com estas escolhas, a grade de horários era organizada. Cabe destacar que existia uma flexibilidade dentro desta organização, pois o dia a dia na educação infantil é dinâmico e muitas vezes o planejamento precisa ser alterado.

A partir do olhar das educadoras sobre suas práticas, foi possível verificar as potencialidades dos ambientes de aprendizagem nesta EMEI. De forma geral, segundo essas profissionais, em relação ao trabalho com as crianças entre 3 e 4 anos, o potencial está na troca de espaços (no movimento) e na possibilidade de abordar as múltiplas linguagens. As entrevistadas consideraram que, nessa faixa etária, a movimentação diária é interessante por oportunizar a novidade e a mudança de espaço. Essa troca de salas possibilitaria uma crescente independência das crianças em relação aos adultos: à medida que circulam pela escola, elas vão conhecendo cada espaço e progressivamente aprendem a se deslocar de forma mais independente e segura.

Uma das professoras colocou que a mudança de ambiente organiza o grupo em relação ao planejamento, pois a sala indica a eles a proposta que será realizada:

1 Maternal 1, crianças de 2 a 3 anos de idade (Brinquedoteca); Maternal 2A, crianças de 3 a 4 anos (Jogoteca); Maternal 2B, crianças de 3 a 4 anos (Sala das Ciências); Jardim A1, crianças de 4 a 5 anos (Corpo e Movimento); Jardim A2, crianças de 4 a 5 anos (Pintatoteca); Jardim B, crianças de 5 a 5 anos e 11 meses (Ateliê) e Jardim B2, crianças de 5 a 5 anos e 11 meses (Sala da Fantasia).

A turma gosta do rodízio, eles perguntam “qual sala nós vamos hoje?” [...] Eles sabem destas questões de que, por exemplo, na sala do Ateliê e da Pintatoteca nós vamos realizar pinturas, colagens, modelagens, e não jogos, por exemplo, que os jogos são na Jogoteca (Professora B2).²

Outra característica positiva do trabalho por meio dos ambientes de aprendizagem é a abordagem das diferentes linguagens e dos conhecimentos relacionados ao mundo natural e social. As salas contemplam a linguagem corporal, musical, verbal, escrita, gráfico-plástica, matemática, o brincar e as questões da natureza e sociedade, destacaram as educadoras.

O termo *linguagem*, segundo o relatório do projeto Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009c, p. 83), refere-se às diferentes formas de construir significado, produzir e expressar saberes. O fato de as salas possibilitarem, mais especificamente, a vivência de alguma linguagem incentiva, de certa maneira, uma abordagem mais direta das educadoras. Faria e Salles (2012), ao abordarem as questões do currículo para a educação infantil, consideram que tratar as linguagens e os conhecimentos culturais de forma separada é apenas uma maneira de tornar o currículo mais claro. Na prática cotidiana, o trabalho será integral, com a união das diferentes linguagens.

Edwards (2005, p. 7) entende que as crianças têm inúmeras formas de aprender e de pensar: “[...] embora possuam estilos de aprendizagem singulares, poucas crianças apreciam a aprendizagem que só utiliza uma de suas inteligências. Em vez disso, elas gostam de atividades e experiências que as mesclam”. Na EMEI Porto Alegre, as entrevistadas entendem a divisão das salas como uma forma de desafio. Elas colocam que se sentem provocadas a trabalhar de forma diversificada devido à exigência das salas.

Gosto bastante desta questão do rodízio nas salas ambiente, nos ambientes de aprendizagem. Porque a gente consegue dar abertura para vários tipos de conhecimento. Quando vamos à Fantasia, por exemplo, de repente eu não sou muito de fantoches, o meu lado é mais matemático, mas eu como professora sou desafiada a isso por causa da sala (Professora B2).

² As falas das educadoras, em itálico para diferenciá-las das citações teóricas, são aqui reproduzidas sem correções, preservando-se as características de oralidade.

Nessa perspectiva, os ambientes de aprendizagem também surgem como um aliado no planejamento da professora, que precisa exercitar sua capacidade de articular os interesses das crianças com conhecimentos, linguagens e propostas de cada sala. Além disso, em cada sala-ambiente, a temática do projeto de trabalho poderá ser abordada, fazendo a integração do assunto estudado.³ Dessa forma, entendemos que os ambientes de aprendizagem exigem da professora um planejamento mais detalhado, pensando em todas as possibilidades que estes podem oferecer para o seu grupo de crianças. Tal característica vai ao encontro da proposta dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009a), mais especificamente no trecho em que é destacada a importância da organização dos espaços para o incentivo à autonomia das crianças:

As professoras devem planejar atividades variadas, disponibilizando os espaços e os materiais necessários, de forma a sugerir diferentes possibilidades de expressão, de brincadeira, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações (BRASIL, 2009a, p. 38).

Percebe-se que esse trecho expressa uma dimensão potencial da ação pedagógica em escolas infantis onde o espaço é organizado por ambientes de aprendizagem. Com base no material coletado durante as entrevistas com as educadoras da EMEI Porto Alegre, entende-se que a configuração dos espaços desta escola favoreceu tanto a independência das crianças quanto um trabalho diversificado por parte das educadoras, que referiram compreender o seu fazer pedagógico como um desafio constante.

Uso de ambientes de aprendizagem na educação infantil: algumas considerações

A EMEI Porto Alegre encontrou nos ambientes de aprendizagem uma forma diferenciada de organizar sua ação educativa. Essa forma de estruturação do espaço e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico iniciou nesta escola em 2007 e funcionava até o momento da coleta dos dados aqui apresentados. Conforme as falas das entrevistadas, esta seria uma estratégia adequada para o trabalho junto aos grupos etários de 3 a 4 anos.

³ Conforme a possibilidade, visto que na Pedagogia de Projetos não existe uma determinação de que a temática seja trabalhada diariamente ou em todas as circunstâncias.

As entrevistas demonstram que a prática pedagógica alicerçada nos espaços como elemento curricular possibilita que as educadoras realizem um trabalho diversificado, de maneira que as múltiplas possibilidades de aprendizagem das crianças sejam consideradas, na medida em que estes ambientes possibilitam essa articulação entre as diferentes linguagens. A vivência de deslocamento pela escola, segundo essas profissionais, também permite exercícios de independência das crianças ao conseguirem trocar de espaço de forma segura.

Além disso, cabe destacar as possibilidades de que as educadoras exercitem uma visão mais integral da criança ao organizarem sua ação a partir das diferentes formas de ser/estar no mundo (linguagens), características dos ambientes de aprendizagem. Nesse contexto espacial, as professoras afirmaram conseguir observar de forma mais detalhada cada criança como um todo, identificando na prática diária, em cada espaço, as experiências em que elas se envolviam mais, aqueles espaços em que elas demonstram menor interesse, assim como aquelas áreas em que alguma criança do grupo poderia demandar maior atenção.

Entendemos que espaços compostos com materiais variados, que instiguem a curiosidade e convidem as crianças a explorá-los, beneficiam tanto aquelas propostas mediadas pelas educadoras quanto as atividades sem uma interferência mais direta do adulto. É nessa perspectiva, também, que o espaço assim organizado cumpriria o seu papel de parceiro da educadora, que, em momentos como o supracitado, teria maior possibilidade de trabalhar individualmente com algumas crianças.

Conforme foi aqui exposto, as crianças aprendem através da interação com o outro e com o meio. No âmbito da escola infantil, o meio tem um papel crucial, pois, de acordo com a sua organização, ele pode ser um mediador das aprendizagens favorecendo experiências ricas e descentrando a criança da figura das educadoras.

Em resumo, a pesquisa realizada na EMEI Porto Alegre permitiu verificar que a organização dos ambientes pode, de fato, colaborar para a ação educativa junto às crianças de 3 a 4 anos de idade, na medida em que o espaço seja visto como um elemento do currículo, que possibilita um trabalho diversificado, desafiando não apenas as crianças, mas também as profissionais, de forma a manterem constante questionamento sobre as suas práticas com as crianças.

Referências

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BASSOLS, Ana Margareth Siqueira; DIEDER, Ana Lúcia; VALENTI, Michele Dorneles. A criança pré-escolar. In: EIZIRIK, Cláudio; KAPCZINSKI, Flávio; BASSOLS, Ana (orgs.). **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 dez. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Coordenação de Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, nov. 2002. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110> Acesso em: 31 jan. 2014.

EDWARDS, Carolyn Pope. Ensinando as crianças através de centenas de linguagens. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano III, n. 8, p. 06-09, jul./out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (orgs.). **Pedagogias da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, Vitória Líbia de Barreto; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

FELIPE, Jane. Desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel António (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADDAD, Lenira; HORN, Maria da Graça Souza. A criança quer mais que espaço. **Revista Educação**, São Paulo, n. 1, p. 44-59, set. 2011. (Coleção Educação Infantil).

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

ISSA, Maria Helena Cuppari; SARAIVA, Rosália Alvim. Projeto político-pedagógico de escolas infantis: a gestão como base para sua construção e efetivação. **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 85-98, jan./jun. 2008.

JAUIME, Maria Antônia Riera. O ambiente e a distribuição de espaços. In: ARRIBAS, Tereza Lieixa. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p. 9-29.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Referencial Curricular para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre: versão preliminar**. Porto Alegre: SME/PMPA, 2011. (Não publicado).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Educação Infantil Porto Alegre. **Projeto Político-Pedagógico**. Porto Alegre: PMPA/ SMED, 2011.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do desenvolvimento: a idade pré-escolar**. V.3. São Paulo: EPU, 1981.