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

Pietra Lemos Fernandes

PROFESSORA COMO DESIGNER DO ESPAÇO PEDAGÓGICO
NA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO

Porto Alegre
2019

Pietra Lemos Fernandes

PROFESSORA COMO DESIGNER DO ESPAÇO PEDAGÓGICO
NA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Aprovado em: 18 de dezembro de 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

Porto Alegre

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus – *Fiat voluntas Tua* - por ter me concedido a graça de ter paciência e calma para compreender o Seu tempo em cada momento na minha vida e ter estado comigo a cada instante de dúvida e ansiedade ao longo dessa jornada. Todas as minhas conquistas são reflexo do Amor que tens por mim.

A minha mãe e minha vó por me apoiarem em todas as decisões estando sempre ao meu lado, independente, do que fosse preciso renunciar por isso. Vocês são exemplos de força e doação para mim e tudo que eu sou hoje é reflexo do amor com que eu fui criada por vocês.

Ao Gustavo por ter me acompanhando desde o início da faculdade até o fim. E por ter tido paciência nesses últimos meses e não ter desistido de me motivar e acreditar em mim quando nem eu mesma acreditei que fosse possível continuar. Obrigada por tudo, principalmente, nesses últimos meses.

As minhas amigas fiéis – Ana, Lysi, Ingrid e Paula – por todos os puxões de orelha, choros, colos, motivações e sorrisos compartilhados durante os anos ou meses de amizade que nos unem. Sem vocês, com certeza, tudo teria sido mais pesado. Obrigada pela paciência e por estarem sempre comigo nos momentos bons e ruins.

A todos os membros do CLJ Dores que souberam compreender minhas ausências durante esse ano e comemoraram comigo a cada conquista.

E a todas as professoras e professores que tive a honra de conviver ao longo desses 6 anos enquanto estudante de pedagogia. E também a todas as escolas que me acolheram e me ensinaram muito sobre fazer docente e sobre cuidado que é preciso se ter para com as crianças e os espaços escolares.

Por fim, mas não menos importante, a minha orientadora Patrícia Camini, por ter confiado em mim – mais do que eu mesma – e por me incentivar, mesmo sem saber, a buscar ser uma professora melhor a cada dia. Com certeza, teu exemplo de determinação e amor pela nossa profissão me tornaram a pedagoga que estou me formando desde 2016, tem muito de ti em mim. Essa jornada valeu muito a pena por ter sido compartilhada contigo e serviu para que me encantasse um pouco mais pelo ensino fundamental.

A escola é uma unidade composta por diretores, professores, especialistas, pedagogos, merendeiros, todos integrados por um objetivo comum: construir um espaço de aprendizagem. Assim, todos são responsáveis pela escola. Por isso, a sala de aula não deve ser um ambiente de responsabilidade apenas do professor, mas de todos. A disposição das cadeiras, o cantinho da leitura, os espaços dos jogos, o apoio dos especialistas, as diretrizes pedagógicas, tudo deve ser discutido e avaliado coletivamente.

(FARIA; CAVALCANTE, 2015, p. 32)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de organização do espaço escolar no Ensino Individual, Mútuo e Simultâneo	14
Figura 2 - O uso das pedras pelos alunos no Ensino Mútuo ou Monitorial.....	15
Figura 3 - Sala de aula do Ensino Simultâneo.....	16
Figura 4 - Resultado da pesquisa comparando SAR e AEI.....	23
Figura 5 - Sala de aula no Colégio Pentágono, na cidade de São Paulo	24
Figura 6 - Porta de entrada da sala Amoreira	32
Figura 7 - Porta de entrada da sala Bambu	32
Figura 8 - Porta de entrada da sala Castanheira	32
Figura 9 - Identificação da sala de aula Bambu.....	33
Figura 10 - Identificação das salas Castanheira	34
Figura 11 - Identificação das salas Amoreira	34
Figura 12 - Quadro escola Amoreira	35
Figura 13 - Quadro escola Bambu	36
Figura 14 - Quadro escola Castanheira	36
Figura 15 - Organização das mesas e cadeiras da escola Amoreira.....	38
Figura 16 - Organização das mesas e cadeiras da escola Bambu.....	39
Figura 17 - Organização das mesas e cadeiras da escola Castanheira.....	40
Figura 18 - Cantinho da leitura da escola Amoreira.....	44
Figura 19 - Caixotes da escola Amoreira	44
Figura 20 - Livros da escola Bambu.....	46
Figura 21 - Cantinho da leitura da escola Bambu.....	46
Figura 22 - Suporte de livros da escola Castanheira.....	46
Figura 23 - Cantinho dos brinquedos da sala Amoreira.....	48
Figura 24 - Cantinho dos brinquedos da sala Amoreira.....	48
Figura 25 - Cantinho do brinquedo da sala Bambu.....	49
Figura 26 - Cantinho do brinquedo da sala Bambu.....	49
Figura 27 - Jogos da sala Castanheira.....	49
Figura 28 - Jogos da sala Castanheira.....	49
Figura 29 - Alfabetos da sala Amoreira.....	54
Figura 30 - Alfabeto parte inferior do quadro da sala Amoreira.....	54
Figura 31 - Banner com alfabeto da Sala Amoreira.....	55

Figura 32 - Alfabeto “boquinhos” da Sala Amoreira.....	55
Figura 33 - Alfabeto fônico da Sala Amoreira	55
Figura 34 - Alfabeto da sala Bambu	56
Figura 35 - Alfabeto da sala Bambu	57
Figura 36 - Alfabetos da sala Castanheira	58
Figura 37 - Alfabetos produzidos pela turma da sala Castanheira	58
Figura 38 - Alfabetos produzidos pela turma da sala Castanheira	59

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Caracterização dos alfabetos presentes nas salas de aula	52
---	----

RESUMO

Considerando a necessidade de que o espaço se torne um elemento curricular que requer planejamento intencional, este trabalho de conclusão de curso objetiva analisar a discursividade presente na organização dos espaços das salas de aula do 1º ano do ensino fundamental de três escolas, localizadas na cidade de Porto Alegre, sendo duas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e uma da rede privada. A questão norteadora busca perceber como as professoras de turmas de 1º ano do ensino fundamental organizam os espaços da sala de aula, tendo em vista as finalidades pedagógicas. Para isso, utilizou-se a análise de fotografias, inspirada pela fotoetnografia, como ferramenta metodológica. Como referencial teórico, a pesquisa articulou contribuições das áreas da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, arquitetura escolar e alfabetização, representadas principalmente por autores como Lina Iglesias Forneiro, Anitra Vickery, Doris Kowaltowski e Magda Soares. No tratamento dos dados, as análises foram organizadas em quatro eixos: quadro, mesas e cadeiras, cantinhos e alfabetos. Como resultados, a pesquisa indicou: 1) o quadro segue como objeto centralizado das salas de aula, tendo um espaço de grande relevância frente ao restante do mobiliário. Ele ocupa as paredes centrais e faz com que, conseqüentemente, os demais móveis e recursos orbitem e sejam direcionados para ele; 2) as mesas e cadeiras, embora ainda sejam comumente direcionadas para o quadro, tem tido maior variedade de opções de composição, permitindo que sua organização seja transformada dependendo da proposta e das concepções pedagógicas da professora titular da turma; 3) os cantinhos, ou espaços criados com um propósito específico, são limitados à leitura e aos brinquedos, utilizando pequenos espaços que sobram depois da ocupação pelas mesas e cadeiras; 4) os alfabetos localizados na pesquisa oferecem excesso e repetições de informações visuais, hierarquia pouco evidente entre eles nas salas em que há mais de um alfabeto e falta de informações relevantes para a compreensão das relações grafema-fonema. Conclui-se que as principais ações de planejamento do design das salas de aula de 1º ano foram o posicionamento das mesas e cadeiras e sua relação com o quadro, este já previamente disposto pelas escolas, e a disposição do alfabeto. Nesse sentido, o planejamento do espaço como uma das habilidades necessárias à docência nos anos iniciais e as condições oferecidas pela formação inicial e pelas escolas para que isso seja possível precisam avançar mais, no que se refere à inventividade e flexibilidade desses espaços para criação de módulos que permitam mais movimento e uma cultura de indagação. Ao contrastar duas escolas públicas e uma privada, foi possível perceber que há diferenças visíveis na qualidade do mobiliário disponível em favor da escola privada, como era esperado. No entanto, focando nos efeitos visíveis das ações das professoras na organização do espaço, as três salas são bem parecidas. Apesar das diversas possibilidades a mais que poderiam privilegiar o espaço da escola privada, por conta dos recursos financeiros serem maiores, não foram percebidas diferenças que possam ser consideradas como inovação para salas de aula do século XXI.

Palavras-chave: Espaço escolar. Anos Iniciais do Ensino fundamental. Alfabetização. Arquitetura escolar. Fotoetnografia.

FERNANDES, Pietra Lemos. **Professora como designer do espaço pedagógico na sala de aula de alfabetização.** Porto Alegre, 2019. 74 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O HORIZONTE DAS INQUIETAÇÕES	10
2 O ESPAÇO DA SALA DE AULA	13
2.1 A SALA DE AULA: MODELO CLÁSSICO DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	13
2.2 A SALA DE AULA: DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS	18
3 MEMORIAL METODOLÓGICO	25
3.1 SELEÇÃO DAS ESCOLAS E QUESTÕES ÉTICAS	25
3.2 PROCEDIMENTOS DA FOTOETNOGRAFIA	27
4 PROFESSORAS COMO DESIGNERS DO ESPAÇO PEDAGÓGICO	30
4.1 QUADRO	35
4.2 MESAS E CADEIRAS	37
4.3 “CANTINHOS”	43
4.4 ALFABETOS	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS PROFESSORAS AGEM COMO DESIGNERS DO ESPAÇO DA SALA DE AULA?	62
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS	70

1 INTRODUÇÃO: O HORIZONTE DAS INQUIETAÇÕES

Este trabalho tem por objetivo analisar a discursividade presente nos modos de organizar o espaço das salas de aula do 1º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede estadual e uma da rede particular de Porto Alegre. O interesse pela temática surgiu ao perceber a importância da organização espacial do mobiliário e dos recursos didáticos em minhas experiências na educação infantil.

Ao pesquisar a literatura acadêmica acerca do espaço escolar, são encontradas muitas referências na área da educação infantil; no entanto, o mesmo não ocorre em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Pesquisando a literatura acadêmica, ao realizar este trabalho, concluo que sim e que a tematização do uso do espaço no ensino fundamental ainda carece de referências mais específicas a essa etapa da educação básica.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir de 2006, as crianças que até então frequentavam a educação infantil aos seis anos migraram para o 1º ano da etapa seguinte da educação básica; a partir disso, percebo um volume maior de pesquisas que se preocuparam com o espaço da sala de aula dos anos iniciais. Isso acontece, de acordo com Martinati e Rocha (2015, p. 310), porque “o novo EF requer mudanças organizacionais, estruturais, curriculares e de gestão”, tendo em vista que “os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas.” (MEC, 2004a, p.2).

Desse modo, é possível inferir a necessidade de dar a devida importância para a transição a ser vivenciada pelas crianças quando o espaço da sala de aula é significativamente diferente de um ano para outro. Conforme Battini (1982 *apud* FORNEIRO 1998, p. 231), “é necessário entender o espaço da escola como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo”. Nesse sentido, o espaço é potencializador de aprendizagens, necessitando planejamento para que seja utilizado de forma a promover experiências significativas.

Zabalza (1998, *apud* FORNEIRO, p. 236) explica que: “O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das

atividades formadoras”. Dessa forma, é possível perceber que as salas de aula, influenciam diretamente nas experiências a serem desenvolvidas e, por isso, apresentam mais possibilidades quando seu mobiliário é mais dinâmico e menos fixo.

A criança compreende o espaço sendo 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 que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar” (BATTINI, 1982 *apud* FORNEIRO, 1998, p. 231). No espaço, portanto, a criança pode desenvolver carinho, vínculo, lembrança afetiva que remeta a boa parte dos conhecimentos compartilhados nesse local ou, ao contrário, simplesmente torná-los pouco significativos. Portanto, é plausível definir o espaço de sala de aula como um educador, que, juntamente com o professor e as crianças, propiciará a aquisição e o desenvolvimento de aprendizagens.

Compreende-se que o espaço de vivências das crianças é como articulador de nossas memórias e que essas memórias partem de imagens e sensações que acontecem através da relação com o espaço (NETO; RICCA; SOUZA, 2016). Dessa forma, é plausível identificar a atuação das professoras como designers dos espaços de aprendizagens, pois cabe a elas encontrar possibilidades de uso das materialidades para que favoreça as dinâmicas pedagógicas coerentes com os seus objetivos. Portanto, as professoras, como designers, visualizam como as materialidades podem ser utilizadas pedagogicamente e acionam um plano para que elas funcionem de forma coordenada a um objetivo.

No 1º ano do ensino fundamental, o planejamento e a organização desses espaços devem impulsionar os aprendizados relacionados à alfabetização, pensando que os ambientes escolares e as salas de aulas devem auxiliar na sustentação do ensino da leitura e da escrita e, com isso, oportunizar “[...] o ingresso mais sistemático no mundo da cultura escrita.” (SCHWARTZ; COSTA; BECALI, 2015, p. 9). Além disso, é preciso refletir que a composição desses espaços deve ponderar que as práticas alfabetizadoras se estabelecem a partir da relação com diversos usos que se fazem da leitura, da oralidade e da escrita na sociedade (id.; *ibid.*).

Partindo desse ponto, está clara a necessidade de tornar o espaço um elemento curricular a ser refletido e idealizado nos planejamentos escolares, principalmente no que se refere à educação infantil e ao ensino fundamental. Por isso, este trabalho de conclusão de curso terá como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora: como professoras de

turmas de 1º ano do ensino fundamental organizam espaços da sala de aula com finalidades pedagógicas?

Este trabalho foi organizado em duas etapas: em 2018/2, elaborou-se o projeto de pesquisa, a definição do problema a ser investigado, a metodologia e o início da revisão bibliográfica; e, em 2019/2, deu-se continuidade à pesquisa, procedendo ao trabalho de campo, análise de resultados e redação da versão final deste trabalho, seguindo o mesmo problema delineado no projeto.

O trabalho está organizado da seguinte forma: nesta introdução, apresento a justificativa da escolha da temática e breve contextualização do problema da pesquisa. O capítulo 2, intitulado “O espaço da sala de aula”, apresenta o modelo clássico de organização do espaço da sala de aula no início da escolarização, que foi se constituindo na Modernidade, bem como as discussões mais recentes sobre o assunto que vêm circulando no bojo dos estudos sobre metodologias ativas no século XXI. O capítulo 3, denominado “Memorial metodológico”, apresenta as escolas participantes da pesquisa, as salas de aula escolhidas e o procedimento metodológico da fotoetnografia, privilegiado neste estudo. O capítulo 4, “Professoras como designers do espaço pedagógico”, apresenta as unidades de análise separadas nas seguintes seções: 4.1 Quadro, 4.2 Mesas e cadeiras, 4.3 “Cantinhos” e 4.4 Alfabetos. Por fim, apresento as considerações finais, retomando os resultados da pesquisa e problematizando se as professoras de fato têm se constituído como designers do espaço da sala de aula.

2 O ESPAÇO DA SALA DE AULA

Considerando o problema de pesquisa que norteou este trabalho, o capítulo busca apresentar conceitos centrais para a compreensão da organização das salas de aulas historicamente. Para isso, o capítulo será dividido em duas seções: 1) A sala de aula: modelo clássico de organização do espaço escolar; e 2) A sala de aula: discussões contemporâneas.

A primeira seção apresenta os modelos de ensino que propuseram formas de organização das salas de aulas, desde o ensino mútuo ou monitorial no século XIX até o ensino simultâneo no século XX, destacando alguns mobiliários e objetos que constituíam os ambientes escolares nesse período. Já a segunda seção apresenta as discussões contemporâneas propostas pelas metodologias ativas sobre a organização das salas de aula, as definições de espaço e ambiente, a importância do planejamento e reflexão sobre a organização do espaço.

2.1 A SALA DE AULA: MODELO CLÁSSICO DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Ao pesquisar imagens de salas de aula, principalmente a partir do ensino fundamental, percebemos a presença constante de alguns itens de mobiliário escolar que têm atravessado diferentes períodos históricos. Há itens que parecem ter ganhado tamanha legitimidade escolar que dificilmente uma sala de aula é representada sem eles, como quadro centralizado, cadeiras e mesas individuais. Esses são elementos básicos, facilmente encontrados na maioria das escolas, sejam públicas ou particulares.

Vidal (2009) confirma a utilização de alguns móveis e objetos frequentemente nas salas de aula e o seu modelo de organização ao analisar fotografias desses ambientes em diferentes épocas (1908, 1960 e 2007) e locais. A autora afirma que é

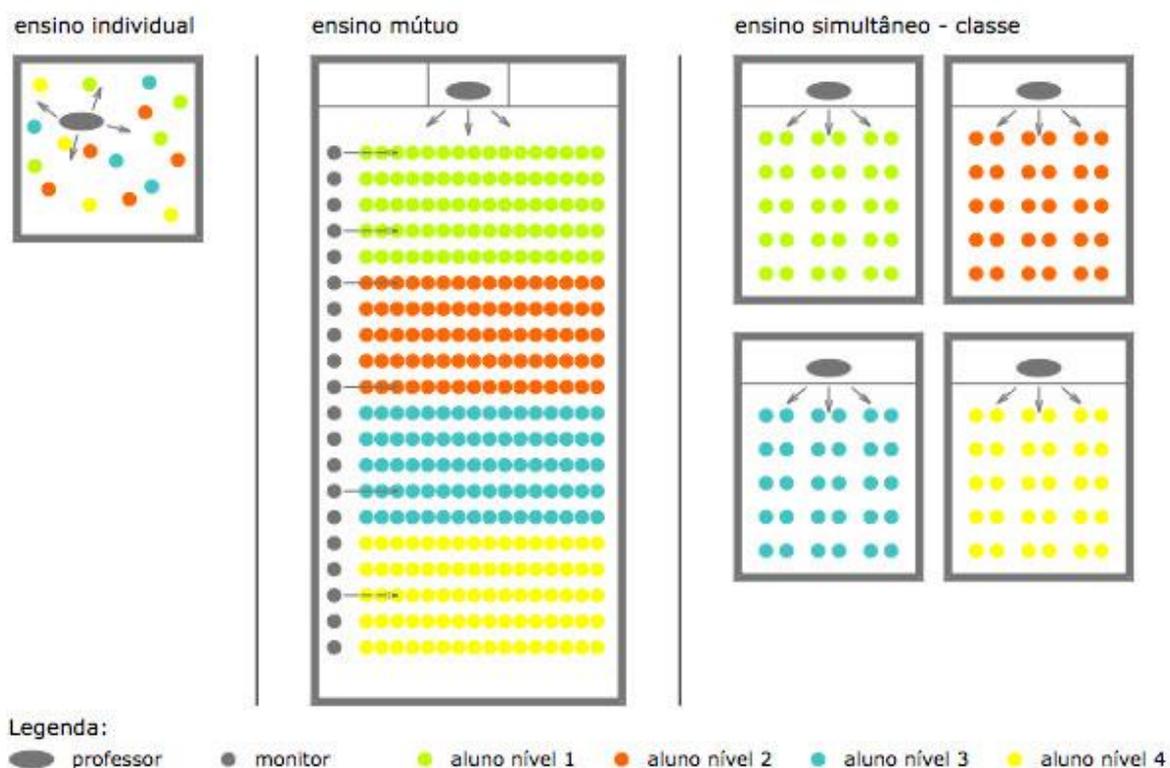
[...] notável permanência dos elementos estruturantes da organização das salas de aula: a distribuição dos alunos em filas e voltados para a mesma direção; a existência de suportes de escrita, como folhas soltas, cadernos e quadro-negros; a utilização de objetos para escrever, como giz, lápis e canetas; a posição corporal dos estudantes, sentados em cadeiras e com os braços apoiados em mesas, e dos professores em pé (VIDAL, 2009, p. 28).

O quadro costumeiramente está presente nas memórias das pessoas, da infância à vida adulta, devido à sua centralidade histórica como dispositivo organizador da aula. Bastos

(2005, p.135) afirma que “[...] o cotidiano escolar passava e passa ainda hoje através desse dispositivo de escrita e de disciplina do emprego do tempo e do fazer escolar, da escola infantil à Universidade”.

A autora (BASTOS, 2005) apresenta historicamente a presença do quadro nas salas de aula, acionado por diferentes métodos de ensino: inicialmente no ensino individual, passando pelo ensino mútuo ou monitorial e pelo ensino simultâneo. Na figura 1, é possível perceber visualmente as mudanças que foram acontecendo ao longo dos anos na organização das salas de aula.

Figura 1 - Esquema de organização do espaço escolar no ensino individual, mútuo e simultâneo.



Fonte: <http://in-learning.ist.utl.pt/modos-de-organizacao-escolar.html> Acesso em: nov. 2019.

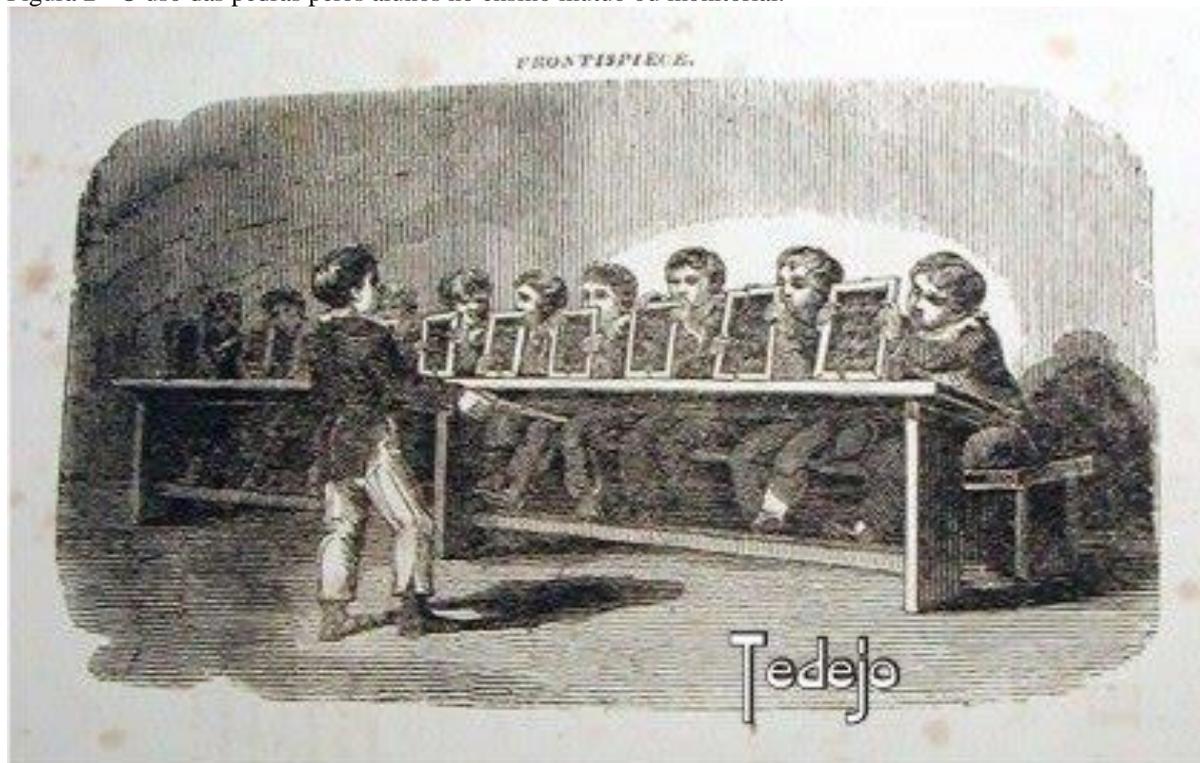
Na primeira metade século XIX¹, o ensino mútuo ou monitorial “[...] inaugura uma arquitetura do espaço escolar, em que mobiliário e material passam a ser dispositivos fundamentais para o sucesso do método” (BASTOS, 2005, p. 136). Nesse método, os alunos são organizados em fileiras graduadas conforme níveis de conhecimentos. Alunos monitores se ocupam do ensino em cada fileira ou grupo de fileiras. Conforme os alunos avançam na aprendizagem, eles são promovidos para outros grupos. O professor se ocupa do ensino dos monitores, os quais multiplicam a ação desse professor. O método mútuo ou monitorial,

¹De acordo com Bastos (1997), o método mútuo foi adotado oficialmente no Brasil em 1827.

portanto, atendia à “difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras [e] exigia a racionalização do ato pedagógico: pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos-mestres” (BASTOS, 1997, p. 133).

Nessa organização em fileiras, os alunos utilizavam pequenos quadros, que permitiam “a iniciação às letras, aos números, às figuras geométricas, e também à aprendizagem simultânea da leitura e da escrita” (BASTOS, 2005, p. 136), conforme representação da figura 2.

Figura 2 - O uso das pedras pelos alunos no ensino mútuo ou monitorial.



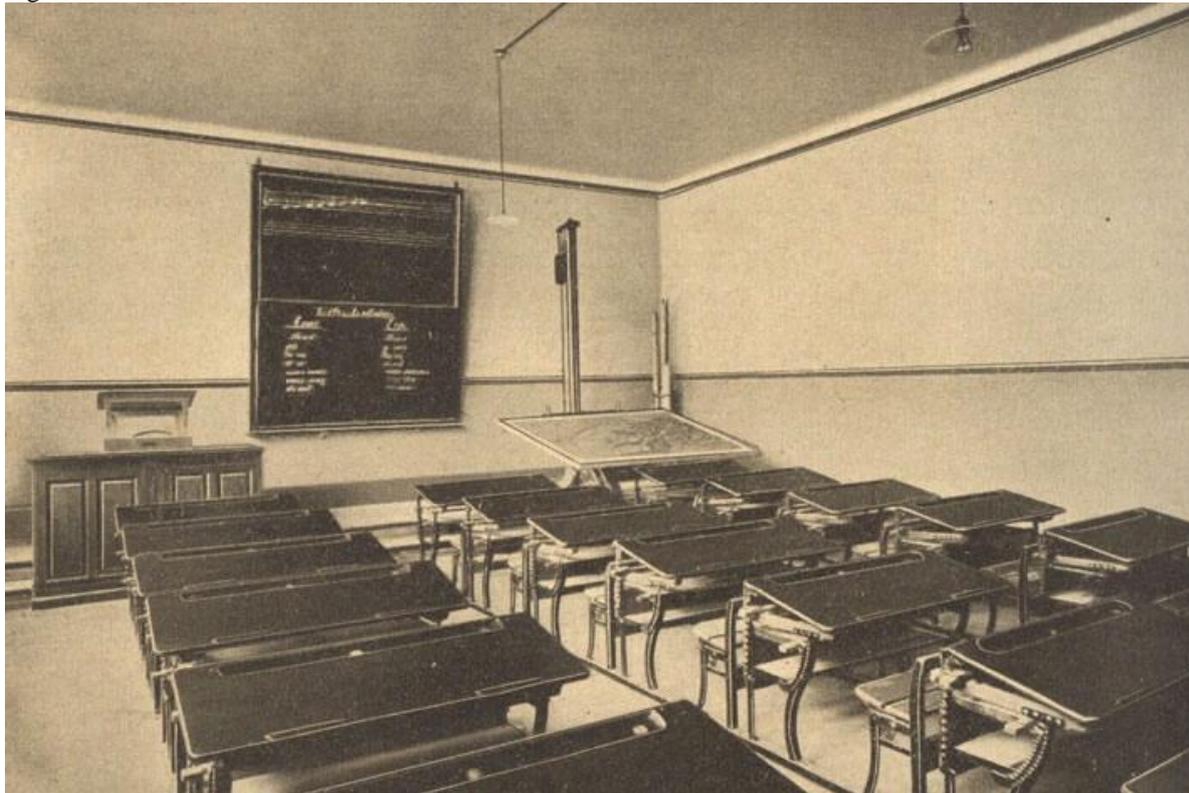
Fonte: <https://historiadaeducacaobrasileira.wordpress.com/ensino-mutuo-ou-metodo-lancasteriano/> Acesso em: nov. 2019

No caso do estado do Rio Grande do Sul, Bastos (2005, p. 136) indica o seguinte achado de pesquisa, que sugere que o quadro centralizado nas salas de aula provavelmente ainda não fosse de uso comum na primeira metade do século XIX:

[...] o recibo passado pelo professor João da Silva Paranhos, em 17 de dezembro de 1835, lista os utensílios escolares recebidos para o ensino mútuo, em que não consta um quadro-negro, mas 30 pedras de escrever destinadas aos alunos. Esse fato nos permite aventar a hipótese de que o quadro-negro ainda não era um dispositivo presente na sala de aula brasileira.

Na segunda metade do século XIX, o ensino simultâneo foi inserido nas escolas brasileiras via difusão do método intuitivo² (VIDAL, 2009), reorganizando a disposição do mobiliário e outros recursos das salas de aula, como mesas, cadeiras, quadro, murais, abecedários e mapas. O ensino simultâneo exigia a atenção de todos os alunos na mesma lição, ao mesmo tempo, ministrada pelo professor. Nesse sentido, o mobiliário é organizado de forma a voltar-se a atenção de todos para o professor: mesas individuais direcionadas a um quadro centralizado formam o modelo-padrão de organização do mobiliário da sala de aula do ensino simultâneo.

Figura 3 - Sala de aula do Ensino Simultâneo.



Fonte: <http://in-learning.ist.utl.pt/modos-de-organizacao-escolar.html> Acesso em: nov. 2019.

No Brasil do século XIX era possível confundir a imagem da escola com a do professor, tendo em vista que a escola dessa época era “[...] quase sempre constituída de apenas uma sala de aula, comandada por um único professor, que recebia alunos de diferentes idades e adiantamentos” (GIL; HAWAT, 2015, p. 22). Por isso, o registro de matrícula, frequência e desempenhos eram responsabilidade do professor. Esses documentos de frequência e matrículas serviam para fiscalizar a presença de alunos e professores, assim

² De acordo com Vidal (2009, p. 29), o ensino intuitivo partia da observação do concreto para a formulação do pensamento abstrato.

como para o pagamento do professor e a manutenção da instituição; sendo assim, “é possível que muitas vezes esses números tenham sido superestimados.” (GIL; HAWAT, 2015. p. 23), como é possível confirmar quando Vidal (2009, p. 35) explica que, em uma visita à escola, um inspetor constata que o professor rege uma turma de apenas 20 alunos - e não 78, como informava em seus relatórios.

No início do século XX, ganharam notoriedade os movimentos da Escola Nova, que definiram novas matrizes de modernidade pedagógica (NÓVOA, 2011), ou seja, novas maneiras como os professores e as sociedades iriam se relacionar com as crianças, tendo como enfoque o desenvolvimento pessoal, social e educacional. A partir desse período, a escola assume muitas responsabilidades que, anteriormente, não eram suas, ancoradas nos discursos sobre educação integral do indivíduo. Sendo assim, “tudo foi sendo passado para dentro da escola e a escola, generosa e ingenuamente, tudo foi aceitando como sua missão” (NÓVOA, 2011, p. 33).

Entre os grandes teóricos da Escola Nova, tiveram bastante repercussão os estudos de Édouard Claparède (1873-1940), defensor da “escola sob medida”. De acordo com Camini (2010, p.83): “Muitos dos seus estudos forneceram argumentos para o questionamento das práticas da escola tradicional. A ‘escola sob medida’, defendida por ele, deveria centrar a aprendizagem no interesse dos alunos, já que esse seria o motor pelo qual a criança mobilizaria suas energias na aprendizagem”.

Seguindo a revisão já realizada por Camini (2010), destaco os estudos de John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952), os quais, nos primórdios do século XX, também ousaram repensar os espaços das salas de aula, papel do professor, dos alunos e metodologias. A partir desses autores,

[...] a sala de aula aparece cada vez mais narrada como um laboratório em que materiais concretos deverão ser apresentados desde muito cedo às crianças, para que os encaixem, empilhem, amarrem, abotoem, explorem suas propriedades olfativas, gustativas, táteis, como extensivamente defendeu Montessori (CAMINI, 2010, p. 83).

Nesse sentido, seria por meio da prática que “[...] a criança desenvolveria habilidades científicas, como a observação e a experimentação, formularia hipóteses, confirmaria algumas e refutaria outras” (CAMINI, 2010, p. 83).

Os movimentos da Escola Nova também ficaram conhecidos como “Escola Ativa”, devido à ampla defesa de maior liberdade às crianças nos processos de aprendizagem, o que repercutiu na revisão de mobiliários e recursos didáticos, como é exemplo o trabalho específico de Maria Montessori. Já no século XXI, surgem correntes defendendo outras formas de metodologias, ditas “ativas”. O que promoveriam de diferente para a sala de aula em relação ao que conhecemos como modelo tradicional de organização do espaço e em relação às discussões da Escola Nova? A seção seguinte se ocupa desses questionamentos, trazendo também outras discussões sobre espaços escolares na educação infantil e que também inspiram reflexões para os anos iniciais do ensino fundamental.

2.2 A SALA DE AULA: DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS

Contemporaneamente, autores como Rinaldi (2018) vêm defendendo que espaços e ambientes escolares têm a possibilidade de ser uma superfície refletora, em que as crianças podem projetar para os demais suas experiências de aprendizados vivenciadas durante o tempo que ali passam. Nesse sentido, o espaço físico é compreendido como linguagem que constitui a formação do pensamento das crianças.

Sendo assim, é essencial que esses espaços sejam planejados e projetados com cuidado, refletindo os indivíduos que ali habitam. Para essa discussão, é imprescindível definir o que é espaço e o que é ambiente, assim como destacar os elementos que condicionam essa organização, citando os critérios sugeridos por Forneiro (1998) para a melhor adequação dos espaços, os quais também evidenciam o papel sugerido aos professores nesse processo.

O espaço diz respeito ao que é físico, aos lugares para a realização das atividades, caracterizado pelos utensílios, recursos didáticos, móveis e decoração (FORNEIRO, 1998). Já o ambiente é o conjunto do espaço físico e das relações que ali acontecem. Compreende-se, conforme Rinaldi (2018, p. 154), que as “qualidades relacionais entre o indivíduo e seu *habitat* são recíprocas, de modo que tanto a pessoa quanto o ambiente são ativos e modificam um ao outro”.

É possível conceber o ambiente como uma estrutura de quatro dimensões que se relacionam, de acordo com Forneiro (1998):

1. **Física:** contempla as condições estruturais e demais elementos materiais, como objetos e seu modo organização;
2. **Funcional:** refere-se à maneira como são utilizados os espaços, sua multifuncionalidade e as atividades reservadas a esses locais;
3. **Temporal:** refere-se à organização do tempo, que deve ser coerente à organização do espaço;
4. **Relacional:** contempla as variadas relações que existem dentro da sala de aula.

Nos espaços compartilhados, a todos os indivíduos que o ocupam é permitido atribuir um significado único a esse espaço, tornando-o um território individual que é contaminado pelas variáveis de cultura, idade, gênero que ali estão. Sendo assim, a organização do espaço, de acordo com Forneiro (1998), é um processo complexo condicionado (positiva e negativamente) por alguns aspectos que precisam ser levados em consideração para o seu planejamento prévio. Esses aspectos são os elementos contextuais que envolvem o macrocontexto - ambiente e escola - e o microcontexto - sala de aula e espaços anexos; modelos pedagógicos (modelo educativo implícito e modelo educativo “oficial”); elementos pessoais (as crianças, os professores); e o modelo didático (o método, as atividades e a metodologia).

Para que a organização dos espaços propicie a criação de um ambiente fomentador de aprendizagem há alguns critérios que também precisam ser levados em consideração, conforme Forneiro (1998). São eles:

1. a estruturação por áreas (áreas de jogo - trabalho);
2. a delimitação clara das áreas (delimitação forte e delimitação fraca);
3. as transformações/conversibilidade (flexibilidade);
4. o favorecimento da autonomia das crianças;
5. a segurança;
6. a diversidade: a) de estruturação (juntando áreas muito estruturadas e pouco estruturadas); b) de agrupamentos (todo o grupo, pequenos grupos, individual); c) de posição corporal; d) de conteúdos; e) de polivalência (possibilidades de usar as diferentes áreas da sala); f) de sensibilidade estética (tornar agradável a permanência na sala e educar para a sensibilidade estética); e g) de pluralidade (ter presente na sala elementos que mostrem a diversidade pessoal étnica, social e cultural).

O papel atuante do professor nesse processo que envolve a organização da sala de aula é fundamental para que sejam feitas escolhas coerentes com as intenções educativas e com o método de trabalho que o mesmo seguirá. Além disso, Forneiro (1998) apresenta quatro tarefas que devem ser desempenhadas pelos docentes durante esse processo:

1. concretizar as intenções educativas e o método de trabalho;
2. planejar e organizar o espaço, pensando: a) na organização espacial; b) no equipamento do espaço para a aprendizagem; c) na disposição dos materiais e d) na organização para finalidades especiais;
3. observar e avaliar se a disposição do ambiente está respondendo de maneira eficaz às intenções educativas para as quais foi planejado;
4. modificação ou transformação do ambiente.

Pensando especificamente nos espaços das escolas de ensino fundamental, Santos (2015) defende que o aluno do século XXI está na escola não para apenas buscar conhecimento, mas sim para ser orientado pelo professor a como organizar e usar para fins específicos a avalanche de informações a que tem acesso:

Os alunos do século XXI, das chamadas geração Y ou Z, aprendem por múltiplos canais de informação, utilizam várias ferramentas que dinamizam o aprendizado e querem poder instrumentalizar seu ensino com a tecnologia que já utilizam para se comunicar e se relacionar com seus amigos. É uma geração que não só ouve, mas fala, crítica e constrói (SANTOS, 2015, p. 106).

Cada vez mais, fontes variadas de informação estão disponíveis *online* e tornam urgente o desafio de educar também para que se saiba o que fazer com essas informações, como avaliar a confiabilidade dos conteúdos e respectivas fontes. Percebem-se mudanças nas formas de interação, cada vez mais mediadas por telas, e na percepção do tempo, que demanda multitarefas e atenção sustentada por pouco tempo.

A criação de múltiplos espaços dentro de uma mesma sala de aula de anos iniciais do ensino fundamental pode favorecer ao aluno aprender de formas diferentes, para além da aula expositiva, embora também se reconheça a sua importância. Nesse sentido, o espaço deve funcionar “como um impulsionador e facilitador para o processo de ensino e aprendizagem do estudante” (SANTOS, 2015, p. 106).

Esses espaços devem adaptar-se aos alunos e às demandas que surgem a partir dos objetivos e conteúdos que estão sendo estudados. Assim, mesmo havendo a existência de

paredes, os espaços não precisam ser fixos, mas precisam de uma modificação cultural que dê suporte ao professor para planejar e manejar a complexidade de propostas como essa. Pensando em flexibilizar espaços nos anos iniciais e a buscar alternativas para que a metodologia do professor não seja apenas baseada no ensino a todos ao mesmo tempo, a personalização do ensino por meio da mudança nas lógicas espaciais vem sendo discutida por autores como Santos (2015) e Vickery (2016). Esse ensino personalizado entraria no lugar do ensino em massa:

O professor desce do palco na frente da sala e senta ao lado do aluno para observá-lo, avaliá-lo constantemente e orientá-lo. As atividades deixam de ser únicas para todos os alunos e se transformam em tarefas personalizadas para cada grupo de indivíduos, segundo seu nível de proficiência naquela disciplina e/ou conteúdo (SANTOS, 2015, p.108).

Vickery (2016, p. 43-44) propõe um modelo em que a sala de aula de anos iniciais, para alunos do século XXI, favoreça à “cultura da indagação”, o que significa investir em

[...] um ambiente que visa a desenvolver a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico das crianças. Um ambiente que ofereça às crianças a oportunidade de aprender por meio de explorar, questionar e conjecturar, no qual o professor realiza intervenções oportunas e ponderadas para orientar a aprendizagem e estimular interações e debates de qualidade. Um ambiente que incentive a independência e a resiliência das crianças; um ambiente em que as crianças se sintam apoiadas para investigar, cometer erros, aprimorar abordagens e ideias e, fundamentalmente, que as prepare para a vida no século XXI.

Para planejar a sala de aula que favoreça a essa cultura da indagação, Vickery (2016) considera os seguintes fatores como básicos:

1. posicionamento das crianças no centro das decisões sobre a aprendizagem delas;
2. aprendizagem modelada e entusiasmo compartilhado;
3. espaço físico;
4. aprendizagem ativa em todo o currículo;
5. auxílio à indagação colaborativa;
6. relação professor/criança;
7. linguagem e debate;
8. grupos eficazes;
9. desenvolvimento de um ambiente solidário.

Na proposta de Vickery (2016), a cultura da indagação na aprendizagem só pode ser colocada em ação se o planejamento do espaço refletir essa proposta. A autora cita como

exemplo o sistema Reggio Emilia, que considera a potência dos espaços como educadores, a partir do planejamento de diferentes áreas e recursos materiais pelos professores como convite à curiosidade das crianças.

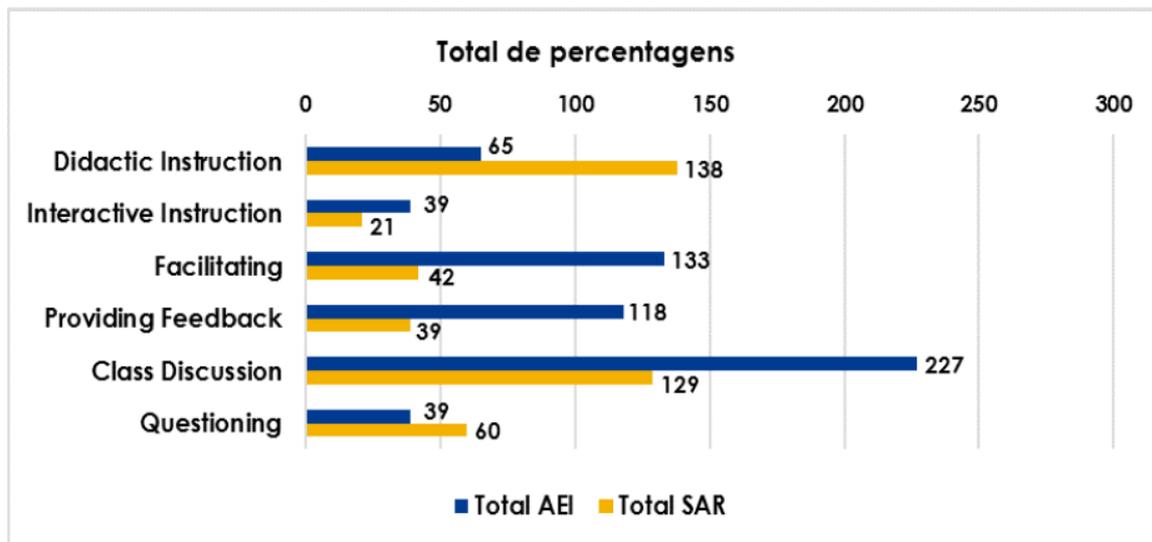
Para Oblinger (2005), as salas de aula do futuro precisam articular três elementos para se converterem em espaços de aprendizagem³: espaço, pedagogia e tecnologia. Na leitura de Baeta e Pedro (2018, p. 84-85), essa articulação precisa contemplar um modelo mais flexível de espaços educativos:

Para a conjugação harmoniosa dos três elementos [espaço, pedagogia e tecnologia], torna-se necessário repensar a disposição e organização das atuais salas de aula, as quais requerem hoje uma arquitetura flexível, modular e adaptável. Os espaços educativos necessitam de assumir diferentes configurações que possibilitem a promoção das práticas educativas e o desenvolvimento da aprendizagem ativa.

Baeta e Pedro (2018) pesquisaram a relação entre espaço e dinâmicas pedagógicas ao compararem as aulas realizadas em “salas de aula regulares” (SAR) às desenvolvidas em “ambientes educativos inovadores” (AEI) ou “salas de aula do futuro”. Esses ambientes estão em expansão no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico das escolas portuguesas. As autoras pesquisaram três AEI que atendem alunos de 7º e 9º anos, por meio da gravação de aulas, análise de questionários e planos das aulas. Comparando os dados da pesquisa nos AEI aos dados gerados em fase anterior da pesquisa, em SAR, as autoras apresentam os seguintes resultados:

³No original, o termo é *learning spaces*.

Figura 4 - Resultado da pesquisa comparando SAR e AEI.

Figura 2: Dinâmicas Pedagógicas estabelecidas em AEI e SAR (Σ das porcentagens)

Fonte: Baeta e Pedro (2018, p. 91).

Interpretando os dados, Baeta e Pedro (2018, p. 93) indicam que o espaço interfere no que chamam de dinâmicas pedagógicas nas salas de aula:

Atendendo às características das atividades maioritariamente registadas nos vídeos recolhidos nas AEI e nas SAR é possível concluir que nestes diferentes tipos de espaços se realizam diferentes dinâmicas pedagógicas. O espaço em si revela proporcionar a adoção de diferentes tipologias de atividades e comportamentos por parte dos professores e alunos. Efetivamente, foram detectadas diferenças no tipo de atividades desenvolvidas, sendo que nas SAR as atividades ao ensino expositivo direto (Didactic Instruction), centrado no professor, sendo este seguido de atividades de discussão e de questionamento sobre os conteúdos explanados. No que respeita os AEI, as atividades mais realizadas revelaram-se associadas à Class Discussion, ao Facilitating e ao Providing Feedback, registrando-se pois a adoção de metodologias de ensino mais ativas e mais centradas nos alunos, onde se promove a colaboração, de incentiva a participação e a partilha de ideias entre alunos, com o professor a regular, em simultâneo, o desenvolvimento dos trabalhos e a fornecer feedback mais regular relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver por parte dos alunos

Portanto, o estudo das autoras indica que as salas de aula em que os espaços eram mais flexíveis favoreceram o desenvolvimento de metodologias de ensino mais ativas.

No Brasil, salas de aula com espaços flexíveis ainda são pouco comuns. Mais recentemente, percebe-se que foi criado um nicho mercadológico nesse âmbito, com empresas vendendo transformações de salas de aula como um diferencial às escolas privadas.

O Google, por exemplo, realiza parcerias com escolas para a implantação de um modelo para salas de aula ou laboratórios de informática com acesso a tecnologias e aplicativos da empresa. Já a Lego oferece suporte e suprimentos para a implantação de espaços maker nas escolas. Seria possível haver um contraponto de produção de inovação na criação de espaços mais flexíveis de sala de aula em instituições públicas, sem o aporte do capital privado?

Figura 5 - Sala de aula no Colégio Pentágono, na cidade de São Paulo.



Fonte: <https://www.vero.com.br/colégio-pentagono-em-alphaville/> Acesso em: nov. 2019.

No capítulo seguinte, apresento a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, motivada por questões como as apresentadas nesta seção.

3 MEMORIAL METODOLÓGICO

O capítulo busca apresentar o processo realizado para a escolha das escolas e o procedimento utilizado para fotografar os espaços das salas de aula. Para isso, o capítulo será dividido em duas seções com os seguintes títulos: 1) Seleção das escolas e questões éticas; e 2) Procedimentos da fotoetnografia.

A primeira seção apresenta os critérios de escolha das escolas participantes do trabalho, contextualizando-as a partir da realidade na qual estão inseridas, em qual região da cidade localizam-se, seu público atendido e seus turnos de funcionamento. Já a segunda seção apresenta os procedimentos da fotoetnografia, explicando no que consiste essa metodologia e também explica o processo para os registros das imagens das escolas.

3.1 SELEÇÃO DAS ESCOLAS E QUESTÕES ÉTICAS

Para a escolha das escolas participantes da pesquisa, foram utilizados quatro critérios: 1) a proximidade do campus central da UFRGS, em Porto Alegre, de modo que facilitasse o acesso da pesquisadora; 2) a proximidade entre as escolas, para diminuir o tempo de deslocamento; 3) o pertencimento à rede pública de ensino; e 4) a existência de turmas de 1º ano na escola no turno da manhã⁴.

Acessando o Google Maps, foram localizadas e pré-selecionadas quatro escolas para a pesquisa. Ao proceder ao contato com as escolas, conseguiu-se autorização para realização da pesquisa em três escolas. No entanto, uma delas só tinha turmas de 1º ano no período da tarde. Portanto, a pesquisa foi realizada somente em duas dessas escolas.

As duas escolas pertencem à rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e estão localizadas há pouco mais de 1 km do campus central da UFRGS.

A escola *Amoreira*⁵ está localizada próxima a prédios residenciais e prédios da administração pública da cidade e do estado. A escola recebe alunos que residem em diferentes bairros de Porto Alegre e em outras cidades da região Metropolitana. As famílias atendidas apresentam grande diversidade socioeconômica. A instituição funciona nos três turnos, atendendo ensino fundamental e ensino médio. A escola funciona em um prédio

⁴O trabalho de campo da pesquisa foi realizado no turno da manhã de modo que a pesquisadora não precisasse faltar ao trabalho no turno da tarde.

⁵Nome fictício.

histórico e sofre com problemas recorrentes de infiltrações nas paredes, conforme noticiado diversas vezes pela mídia local.

A escola *Bambu*⁶ está localizada próxima a comércio e prédios e casas residenciais. Assim como a escola anterior, por estar localizada em zona central, recebe alunos de diversos bairros da cidade e também da região Metropolitana; também recebe, à noite, muitos trabalhadores que buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para terminar o ensino básico. A instituição oferece ensino, atualmente, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA.

Durante o percurso da pesquisa, sentiu-se a necessidade de aproximação com uma escola da rede particular com o intuito perceber se haveria ou não outras lógicas de organização espacial. A partir disso, foi feito o contato com uma escola, apesar desta não se encaixar em todos os critérios listados, esteve aberta e disponível para a participação desde o início.

A escola *Castanheira*⁷ é particular e está localizada próxima a prédios residenciais e comerciais. Diferentemente das escolas anteriores esta localiza-se na zona norte da cidade e recebe alunos de diversos bairros da cidade, mas em sua maioria residentes do bairro ou de bairros próximos. A instituição atende crianças da educação infantil até o ensino médio nos turnos da manhã e da tarde.

A escola Amoreira possui apenas uma turma de 1ª ano no turno da manhã. A escola Bambu possui duas turmas de 1º ano, uma em cada turno (manhã e tarde). Já a escola Castanheira possui nove turmas de 1º anos, sendo duas de manhã e sete de tarde. Em cada escola foi proposto então fotografar apenas uma sala de aula, totalizando três salas.

Os objetivos da pesquisa foram apresentados às escolas por meio de uma carta de apresentação, assinada previamente pela pesquisadora e pela professora orientadora. Os responsáveis da equipe diretiva assinaram a carta, concordando com a participação da escola, após consulta às professoras responsáveis pelas turmas de 1º ano que tiveram suas salas fotografadas.

Após as professoras assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, autorizando a realização da pesquisa e o uso das imagens das salas e demais

⁶Nome fictício.

⁷Nome fictício.

recursos presentes nelas. O Termo também garante o uso das informações na pesquisa com preservação do anonimato das escolas; por essa razão são utilizados os nomes fictícios: Amoreira, Bambu e Castanheira.

3.2 PROCEDIMENTOS DA FOTOETNOGRAFIA

Metodologicamente, a pesquisa utilizou procedimentos fotoetnográficos para geração dos dados, a partir de inspiração no trabalho já realizado por Peralta (2018)⁸.

Conforme Achutti (1997 *apud* BIAZUS, 2006), a fotografia é a materialização de um olhar, o discurso de um olhar. Escolhas fotográficas permitem ter imagens que contam histórias; a partir delas, pode-se conhecer novas possibilidades e planejar mudanças, observando o que há ou não disponível nesses espaços. Nesse sentido, é necessário destacar a importância do cuidado ao fotografar, planejando e analisando o que será mostrado e o que cada imagem irá representar (ACHUTTI, 2003).

Gilberto (2015, p. 57) corrobora essa perspectiva:

A pesquisa qualitativa com a utilização de imagens está intrinsecamente relacionada ao olhar que olha a imagem e dela extrai os significados, seja um olhar do passado que tenha produzido relatos sobre o objeto visual, seja um olhar do presente que busca por meio de imagens a reconstrução da memória.

Sendo assim, a escolha da fotografia como instrumento metodológico parte da relevância que esse registro possui, tendo em vista que, através dele, é possível “congelar” momentos e, assim, (re)contar histórias; portanto, imagens são documentos que narram perspectivas pedagógicas e históricas. Além disso, as fotos fazem surgir “narrativas visuais” (ACHUTTI, 2003), as quais permitem a ampliação de sentidos para o texto escrito sobre a experiência vivida a ser documentada.

Achutti (2003) compreende que a fotografia é uma atitude de gênese, de criação, de interpretação. Para o autor (ACHUTTI, 2003), a fotografia em si é o final do processo de fotográfico; antes disso, as questões técnicas da fotografia compreendem diversas escolhas, tais como o equipamento, o foco, o enquadramento, a luz, entre outras preocupações necessárias para que sejam capturadas imagens que comuniquem o objetivo pensado para elas.

⁸A orientação foi realizada pelo Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho.

Ademais, é imprescindível que haja planejamento e reflexão antes das fotos, pensando no que será fotografado e o porquê. Caso contrário, resulta um acúmulo de fotos que não representam significado para a pesquisa ou que não comunicam a ideia central do problema. Investigado. Por isso, os registros devem ser pensados a partir do objetivo da pesquisa, como afirma Gilberto (2015, p. 55):

[...] a produção da imagem pressupõe que o pesquisador saiba quais informações deseja registrar e, além disso, quais os objetivos que o levam a registrar tal imagem. Isso significa que a pesquisa que envolve produção de imagens pressupõe a elaboração de um roteiro que especifique não apenas a relação de imagens/cenas que o pesquisador quer incluir em seu trabalho, como também o modo como deseja registrar as imagens, ou seja, a escolha da perspectiva por meio da qual a imagem será realizada.

Apoiada no referencial exposto, esta pesquisa tomou como materialidades a serem analisadas fotografias de salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, produzidas na busca de indícios sobre o problema de pesquisa elaborado e já anunciado no início deste trabalho: como professoras de turma de 1º ano do ensino fundamental organizam espaços, mobiliários e recursos didáticos da sala de aula com finalidades pedagógicas? Essas fotografias foram realizadas em uma visita em cada uma das três escolas. Em cada unidade de análise selecionou-se 1 ou 2 fotografias - somente na parte dos alfabetos que se utilizou mais fotos para que fosse possível enxergar bem os detalhes envolvidos - de cada sala de aula, sempre buscando destacar o foco a ser analisado.

Desdobradas do problema de pesquisa, outras questões surgiram nas visitas às escolas: as salas de aulas retratam as crianças e os conhecimentos que ali estão presentes? As escolas comunicam visualmente as experiências que são vivenciadas? É possível perceber que está acontecendo o processo de alfabetização apenas observando as salas de aula?

Foi elaborada uma possível pauta para fotografia nas escolas de forma prévia à ida à campo, elencando possíveis elementos de interesse ao problema de pesquisa. Ao visitar as escolas, foram planejados quais elementos seriam mais interessantes de serem registrados e como as fotos poderiam ser realizadas. Também foi utilizado um caderno para oportunizar o registro das primeiras impressões da pesquisadora nos locais das fotos. Gilberto (2015, p. 54) salienta que uso dos diários de campo para registro de informações pode auxiliar nas análises das fotos posteriormente:

Se o pesquisador, além de produzir as imagens, também registrou em seu diário de campo anotações sobre elas, esse material poderá auxiliá-lo no momento da

interpretação dos dados. Assim, aos dados visuais somam-se as observações do pesquisador, que podem ser úteis no momento da interpretação dos dados da pesquisa. Sob esse aspecto, os diários produzidos sobre as imagens acabam por tornar-se um poderoso instrumento para o pesquisador no desvelamento das camadas de sentido entranhadas nos objetos visuais.

Fotografar essas escolas oportuniza diferentes olhares para o planejamento e a organização das salas de aula, principalmente permitindo observar as semelhanças e diferenças que as escolas mantidas pela mesma rede públicas e particulares possuem e como elas comunicam suas perspectivas pedagógicas. Vidal (2009, p. 36) sugere que: “O recurso à fonte fotográfica, como de resto à documentação escrita, também permite apreciar como os sujeitos lidaram com as imposições e construíram seus percursos individuais e coletivos no interior da escola”. Nesse sentido, é de extrema importância compreender o contexto social e histórico aos quais essas instituições fotografadas pertencem para que a interpretação das imagens possibilite o maior conhecimento desses espaços (GILBERTO, 2015).

No capítulo seguinte, apresentam-se as unidades de análise construídas para interpretação e problematização do material empírico da pesquisa.

4 PROFESSORAS COMO DESIGNERS DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

“Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as)...”
(FORNEIRO, 1998, p. 233).

Os espaços escolares aludem a lugares em que é possível perceber a presença das crianças e das aprendizagens compartilhadas diariamente. É importante que as crianças consigam se perceber e se sentir pertencentes a esses locais, potencializando-os como uma ferramenta que auxilie na aprendizagem; quando se trata de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, espera-se que o espaço seja propositor de uma cultura de indagação (VICKERY, 2016) sobre a língua escrita.

O espaço escolar fomenta inúmeras aprendizagens sobre as relações que irão se estabelecer com o mundo e com as pessoas que o constituem. Além de nos sugerir quais conhecimentos fazem parte daquela etapa da educação, por exemplo nas salas de alfabetização podemos perceber inúmeros elementos que a compõem e que com o passar dos anos “somem”, tais como: o alfabeto, os espaços de brincar, a rotina, etc.

Por isso, os autores Neto, Ricca e Souza (2016, p. 143), defendem a

[...] compreensão de que as vivências cotidianas acontecidas em todo e qualquer espaço edificado, e na escola especificamente, são educativas, no sentido amplo da palavra – são comunicadoras e estabelecedoras de sentido dentro de um universo cultural. Aprendemos relações, concepções de mundo, de vida, perspectivas e formas de ver conteúdos ao vivenciar práticas dentro da escola [...].

Ademais, esses espaços que influenciam diretamente ou indiretamente na aprendizagem das crianças e necessitam de um olhar cuidadoso para o seu planejamento e organização para que façam sentido, sejam propositores e se comuniquem com a proposta pedagógica e as atividades a serem ofertadas pela professora ao longo do ano, pois conforme Neto, Ricca e Souza (2016, p. 143): “A arquitetura utiliza o espaço construído como meio de abrigar e transmitir sensações por meio de sua forma e função”.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber alguns movimentos das professoras no sentido de planejar, organizar e coordenar o espaço físico para a sua turma, o que indico como movimentos de design do espaço da sala de aula, em sentido pedagógico. Consequentemente, cabe a essa profissional compreender o espaço na qual está inserida,

percebendo as necessidades das crianças e assim planejando mudanças e transformações conforme as possibilidades possíveis para aquele espaço, tendo em vista o conforto, a funcionalidade e a estética da sala.

A arquitetura escolar, conforme Frago (2001, p. 64), não é um espaço neutro, pelo contrário, ela traz consigo “[...] signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica, mostra a quem sabe ler o emprego que o ser humano faz dele mesmo.” e esses diversos usos do espaço mudam conforme o lugar, a cultura, e as relações que ali se estabelecem, condizente com “[...] distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também a liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas-, à sua hierarquia e relações” (FRAGO, 2001, p. 64).

Cabe frisar que cabe a cada docente, juntamente com seus alunos, organizar o espaço, considerando três elementos essenciais, conforme Esteve (2004, p. 65) “El espacio físico en metros cuadros de que dispone; El mobiliario y el material; El tipo de agrupamiento de alumnos que se quiere dinamizar.”. Dessa forma, o resultado será a criação de espaços estéticos com elementos complementares, necessários e imprescindíveis (ESTEVE, 2004).

Sendo assim, cada detalhe desde a chegada às escolas fora visto e considerados para que o espaço escolar fosse percebido por completo, pois os indivíduos percorrem o prédio inteiro e não somente as salas de aulas. Mas definimos como foco das análises os objetos e espaços que constituem a sala de aula do 1º ano do ensino fundamental.

Por isso, antes mesmo de entrarmos nas salas nos deparamos com as portas e a mensagem que ela pode ou não comunicar sobre a turma e as atividades ali desenvolvidas. Nas três escolas, observei as portas pensando que elas podem fornecer alguma pista sobre aprendizagens da turma ou mesmo ser mais ou menos convidativas a adentrá-las e conhecer o interior de possibilidades que se pode criar.

Figura 6 – Porta de entrada da sala Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 7 – Porta de entrada da sala Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 8 – Porta de entrada da sala Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

A entrada da sala da escola Amoreira possui duas portas grandes de madeira; por estar localizada em um prédio bem antigo, o pé direito⁹ é bem alto. A entrada da sala da escola Bambu possui uma porta de metal pintada de azul; e a entrada da sala da escola Castanheira possui uma porta de madeira com um círculo transparente na parte de cima, o qual torna possível a observação do espaço interno pelo lado de fora.

A presença de uma pequena janela na porta da escola Castanheira sugere comunicação com o que existe fora da sala, destoando da primeira sensação de “claustro” das duas outras salas. No caso da escola Bambu, a sensação é mais aguda pela presença dos tons escuros e do metal pesado que constitui a porta.

Outro ponto de foco nas portas são os cartazes de identificação das turmas. Nas três salas eles são construídos utilizando os mesmos materiais e comunicam as mesmas mensagens para as pessoas que os enxergam.

Figura 9 – Identificação da sala de aula Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

⁹Pé-direito é a diferença de cota vertical (ou altura) entre o piso e o teto de um cômodo ou mesmo de toda a edificação. Fonte: <https://www.escolaengenharia.com.br/pe-direito/>

Figura 10 - Identificação da sala Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 11 - Identificação da sala Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Na sala Bambu o cartaz apresenta o nome da professora e o número de identificação da turma em destaque com duas bonecas; na sala Castanheira há a mensagem “bem-vindos” junto com uma nuvem, corações coloridos e os números de identificação das turmas que ocupam a sala. As outras portas do corredor seguiam o mesmo “padrão” de enfeites, permitindo compreender que poderia estar relacionado a um projeto comum das turmas de 1º ano; na sala Amoreira também há a mensagem de “bem-vindos” com flores, borboletas e uma boneca, além dos dados de identificação da turma, tais como o número e o nome da professora.

Em comum, como citado anteriormente, é possível perceber que as portas apresentam materiais em EVA para identificação da turma. Em duas, há a mensagem “bem-vindos”, remetendo, por exemplo, ao início do ano letivo, momento em que as crianças conhecem e desbravam essa nova oportunidade de conhecimento e a partir desse “bem-vindo” percebe-se recepção afetiva que se quer oportunizar.

Após essa primeira impressão, as seções seguintes apresentam as reflexões oriundas das análises em quatro eixos relacionados às materialidades: quadro, mesas e cadeiras, “cantinhos” e alfabetos.

4.1 QUADRO

Ao entrar nas salas de aula das duas escolas públicas, foi possível observar que as mesas da professora e dos alunos estão orientadas em relação ao posicionamento do quadro. Pela leitura da disposição espacial desses elementos em conjunto, o quadro ocupa uma posição privilegiada para ser visto com frequência pelos alunos e acessado com facilidade pela professora. Nesse sentido, mantém-se a tradição escolar de centralidade de dispositivo nas aulas, como explicado por Bastos (2005).

Figura 12 - Quadro escola Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 13 - Quadro escola Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

A escola Castanheira, da rede privada, relaciona o quadro com as mesas dos estudantes de modo diferente das outras duas escolas: o direcionamento das mesas e sua organização em grupos tende a privilegiar a conexão da atenção entre alunos.

Figura 14 - Quadro escola Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Em comum, as três escolas utilizam quadro-branco, e a mesma parede que recebe também dispõe um ou mais alfabetos, o que pode sugerir que os alfabetos tenham o mesmo valor de visualização que os quadros nas salas. No caso da escola Castanheira, o quadro recebe esse e outros recursos fixados diretamente nele, o que sugere o seu uso também como uma espécie de mural e não só para alguma atividade de cópia ou de visualização de algum registro pertinente à aula.

Na escola Amoreira, cujo quadro é consideravelmente menor do que o das escolas Bambu e Castanheira, a parede que recebe o quadro também funciona como mural, o qual recebe quatro alfabetos, uma “chamada” com foto de cada aluno, um cartaz indicando aniversariantes de cada mês do ano e um calendário em EVA. Além disso, há um papel ilustrado e um TNT preto cobrindo partes da parede, possivelmente para esconder o desgaste estrutural que afeta o prédio. Em conjunto, esses elementos acumulam muitas informações que concorrem pela atenção das crianças. Nesse sentido, cabe o alerta de Piccoli e Camini (2012, p. 48), que entendem haver

[...] diferença entre uma sala de aula textualizada, na qual os materiais expostos retratam o trabalho em andamento da turma e que, por isso, deve ser regularmente atualizado, e uma sala de aula visualmente poluída, em que há excesso de cartazes aglomerados e até sobrepostos. Enquanto a primeira sala desperta atenção, a segunda distrai.

É importante que as salas de aula utilizem a decoração e a organização como forma de educar as crianças para a sensibilidade estética, como reconhece Forneiro (1998, p. 239), quando afirma: “A decoração transforma-se, assim, em conteúdo de de aprendizagem: a harmonia de cores, a apresentação estética dos trabalhos, etc”. A sala de aula Bambu é a que apresenta a parede do quadro de forma mais minimalista. Além de um alfabeto, há dois cartazes: um informando encontros vocálicos e outro sobre as estações do ano.

4.2 MESAS E CADEIRAS

Em seguida, o olhar se dirige para as mesas e cadeiras e pela maneira como elas compõem o espaço da sala de aula. Ao observar as classes, é possível inferir o que as professoras idealizam sobre o uso do espaço disponível. É preciso frisar que essa flexibilização de pensar novas disposições das classes e poder mudá-las ocorreu apenas a partir da década de 1920, em que as cadeiras e mesas tornaram-se individuais, ou seja, dois

móveis separados, também mais leves e manuseáveis (VIDAL, 2009). Essa alteração permitiu novas formas de organização do espaço, possibilitando valorizar outras estratégias pedagógicas, como as atividades em grupos (VIDAL, 2009).

No dia de realização das fotografias, a sala da escola Amoreira estava com as mesas e cadeiras organizadas em uma espécie de quadrado. Porém, a professora citou que esse modo de organização não é padrão; ela o modifica dependendo das atividades que realizará. No entanto, nas duas visitas realizadas, o contato inicial e a visita para as fotografias, a sala encontrava-se do mesmo jeito. As mesas e cadeiras são direcionadas de frente para o quadro.

Figura 15 - Organização das mesas e cadeiras da escola Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Embora tensione a organização das classes de forma individual, essa forma de disposição afeta as crianças de forma diferente do ponto de vista ergonômico. As crianças que estão sentadas nas laterais precisam virar o pescoço para enxergar o quadro quando necessário; e, como há mesas dispostas na parte da frente e de trás do quadrado, quem está sentado atrás pode vir a ter dificuldade de enxergar, principalmente o que estiver escrito na parte de baixo do quadro. Por que, então, algumas crianças podem sentar-se de frente, com

fácil acesso visual ao quadro e onde provavelmente a professora mais se dirige à toda a turma, enquanto outras precisam virar o pescoço para ter o mesmo acesso?

Embora a disposição das classes transpareça uma ideia de grupo, deve ser questionado se, em relação ao pequeno tamanho da sala, o custo-benefício dessa disposição é superior à perda de um grande espaço localizado no interior do grupo. Imagina-se que o espaço seja utilizado para trânsito da professora, ao atender os alunos, e para saída dos poucos alunos que estão dentro do quadrado.

Na sala Bambu, as classes estão organizadas em duas fileiras, com mesas e cadeiras arrumadas em duplas, todas voltadas para o quadro. Nos dois dias em que fui à escola, esses móveis estavam organizados dessa maneira, e a professora não referiu se utilizava outra forma de organização cotidianamente ou se adaptava os móveis a partir da atividade proposta. Essa organização deixa um corredor livre entre as duas fileiras e um espaço entre as últimas mesas e o fundo da sala.

Figura 16 - Organização das mesas e cadeiras da escola Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

Na sala de aula Castanheira, a organização das mesas e cadeiras é em grupos. São espalhados pela sala seis grupos com quatro classes cada. As crianças ficam sentadas umas de frente às outras, de lado para o quadro, precisando virar o pescoço quando é necessário visualizá-lo. Nesse caso, temos o mesmo prejuízo ergonômico encontrado na sala Amoreira;

no entanto, no caso da sala Castanheira, ele afeta a todos os alunos e não apenas a uma parte deles. O que se perde em conforto ergonômico, talvez procure-se ganhar em favorecimento à interação entre os alunos.

Apesar de não ser considerada uma sala pequena, como existem muitos móveis, os espaços de circulação funcionam bem com as mesas organizadas em grupo. Além disso, na parte da tarde, assim como na escola Bambu, a sala é dividida com outro 1º ano, tendo então que conciliar com a professora do outro turno a disposição da sala.

Figura 17 - Organização das mesas e cadeiras da escola Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Em resumo, foi possível perceber que, na sala de aula Amoreira, as mesas e cadeiras estão voltadas para o quadro de maneira a formar um quadrado; sala Bambu, as classes estão organizadas em duplas; e, na sala Castanheira, as classes formam grupos. Portanto, nas três salas fotografadas, percebem-se formas distintas de valorizar a necessidade de alguma aproximação entre as crianças que frequentam o ensino fundamental pela primeira vez. Silva e Oliveira-Mendes (2015, p. 39) discorrem sobre as diferenças nesse sentido que afetam as crianças na transição do uso do espaço das salas da educação infantil para o do ensino fundamental:

Em um ano escolar, as crianças podem brincar livremente e expressar-se em diferentes linguagens, vivenciando a sua infância de maneira mais plena. No ano seguinte, essas mesmas crianças só podem brincar, salvo poucas exceções, na hora do recreio, e a exploração de múltiplas linguagens, em sala de aula, diminui consideravelmente. O mobiliário e a organização das crianças na classe também mudam: mesas coletivas com cadeiras individuais (adequadas ao tamanho das crianças), nas quais os meninos e as meninas são organizados em pequenos grupos, são substituídas por carteiras individuais (tamanho grande), organizadas, geralmente, em fileiras, voltadas para o(a) professor(a) e o quadro-negro. Durante a aula, a criança deve ficar sentada, em sua carteira, em silêncio, realizando, individualmente, suas atividades. O cenário apresentado acima, embora caricatural, expressa o que, muitas vezes, tem acontecido na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como se não houvesse continuidade entre essas duas etapas da Educação Básica. No cerne dessa ruptura, encontram-se as dicotomias criança/aluno, escola/infância, brincar/estudar, como se constituíssem polos diametralmente opostos, que se excluíam mutuamente.

Com o recurso apenas à fotografia, não é possível saber se a organização em duplas ou grupos é efeito de busca por aproximação do ensino fundamental às lógicas espaciais da educação infantil e por potencializar as interações entre alunos. As muitas críticas ao ensino tradicional e conteudista também tiveram por alvo a organização das salas em fileiras. Nos discursos construtivistas que se disseminaram com força no Brasil na década de 1980, a partir da obra de Emília Ferreiro, o trabalho em grupo aparece como oportunidade de horizontalidade nas relações em sala de aula e de reflexão entre pares sobre o sistema de escrita alfabética. No entanto, Vickery (2016, p. 52) indica que:

Uma sala de aula construtivista não significa que toda a aprendizagem seja buscada em grupos. É absolutamente crucial que sejam levados em conta os interesses e as diferenças individuais e que todos os indivíduos recebam oportunidade de gerar suas próprias indagações. Permitir que a criança faça escolhas ativamente sobre sua aprendizagem e questione e debata ao longo das atividades de aprendizagem confirma o interesse e a expectativa que o professor devota a cada criança (MUJIS; REYNOLDS, 2011).

Ou seja, não se deve especificamente à organização em grupos um ensino de caráter construtivista, assim como esse ensino pode deixar de garantir experiências relevantes e particulares dos alunos se o grupo for a única forma de trabalho.

A disponibilidade de movimento e circulação da professora e dos alunos, parece mais prejudicada na sala Amoreira, enquanto nas salas Bambu e Castanheira há mais espaço para que isso ocorra. No entanto, esses espaços para circulação parecem convidar pouco à interação com os demais recursos disponíveis na sala, os quais estão dispostos em espaços laterais que “sobram” depois de acomodadas as mesas e cadeiras.

Essa disponibilidade de movimento deveria favorecer a variedade de configurações de aprendizagem. Para esse fim, Kowaltowski (2011, p. 175) sugere parâmetros de projeto

arquitetônico para salas de aula adequados ao contexto brasileiro, os quais devem possibilitar, de forma polivalente:

- estudo independente;
- grupos de trabalhos supervisionados (*peertutoring*);
- trabalho em grupos pequenos de 2 a 6 alunos;
- instrução individual (aluno-professor);
- palestra de professor ou especialista no palco principal;
- ensino baseado em projetos temáticos previamente estabelecidos (*Project-based learning*);
- aprendizado com base em tecnologia móvel (*laptops*);
- ensino a distância;
- pesquisa via internet sem fio;
- apresentações dos alunos;
- apresentações teatrais ou de música;
- ensino por meio de seminários;
- aprendizado por meio de serviço comunitário;
- aprendizado na natureza;
- aprendizado social e emocional;
- ensino baseado em artes;
- ensino por meio de contagem de histórias;
- construção do próprio aprendizado, com alunos em situações práticas.

Nesse sentido, compreende-se que a organização das mesas e cadeiras precisa acompanhar um planejamento maior em relação às aprendizagens dos alunos para favorecer à indagação curiosa sobre os conhecimentos, principalmente sobre o sistema de escrita alfabética e as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que são articuladores das demais aprendizagens nas turmas de 1º ano.

As cadeiras são outro aspecto importante de salientar, pois para o tempo em que as crianças permanecem sentadas, durante o ensino fundamental, elas são duras, desconfortáveis e possivelmente não proporcionais aos tamanhos das crianças de 6 anos. Isso pode causar estranhamentos, tendo em vista que na educação infantil, normalmente, essas são de tamanho menores e não são utilizadas durante um longo período de tempo.

Por isso, Kowaltowski (2011, p. 183) destaca que “Como o aluno fica sentado durante muitas horas, a ergonomia e a maciez das superfícies para sentar devem ser consideradas.” e complementa afirmando que a escola deve oferecer que “todas as cadeiras escolares devem ser estofadas; providenciar uma variedade de móveis para sentar, que permitam mudanças de posturas durante uma aula; na área da escola, devem ser distribuídos assentos confortáveis para permitir discussões agradáveis e espontâneas”.

A sala de aula sendo um espaço que comporte apenas mesas e cadeiras, a “arquitetura passa a ser vista muitas vezes como a materialização do corra e do curral, o espaço da correia, o lugar do cercado onde se prende e/ou se recolhe o ‘gado’ humano” (NETO; RICCA; SOUZA, 2016, p. 149). Dessa forma, vê-se com frequência a restrição de dimensões da sala como não convidativa à inventividade docente no planejamento dos espaços, aliada a outras muitas restrições que o trabalho docente enfrenta no cenário brasileiro e que desmotiva a categoria ao longo do tempo.

4.3 “CANTINHOS”

Observando as três turmas, nas duas pertencentes à rede pública foram encontrados espaços constituídos como “cantinhos” da leitura e das brincadeiras. Na turma da rede privada, não há esses espaços na sala de aula, embora haja um suporte abaixo do quadro para expor livros. A presença desse suporte, no entanto, não se constitui como um cantinho, tendo em vista que o espaço ao redor é bastante restrito para que os alunos possam acomodar-se para ler. Nesse espaço, a configuração dos elementos indica que as atividades com uso das mesas são privilegiadas.

Na escola privada, enquanto o posicionamento das mesas e cadeiras descentralizam o uso do quadro, como já argumentado em seção anterior, nas duas escolas públicas vemos os “cantinhos” podendo funcionar como esse ponto de descentralização da atenção sustentada na exposição em frente ao quadro.

Essa divisão da sala em espaços menores possibilita que as crianças visualizem as diferentes possibilidades de uso de um mesmo local. Além disso, ao saírem das mesas, pode-se promover a criação de mais possibilidades envolvendo o uso do corpo nas aprendizagens proporcionadas pelos brinquedos e pelos livros nos “cantinhos”.

Na escola Amoreira, o “cantinho” da leitura encontra-se na parede ao fundo da sala, próximo a uma das janelas e ao lado do cantinho dos brinquedos. O primeiro ponto que chama a atenção nesse local é o mimeógrafo presente na estante de metal no meio dos livros, assim como algumas caixas, brinquedos e diversos objetos que concorrem com o objetivo desse espaço.

Figura 18 - Cantinho da leitura da escola Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 19 - Caixotes da escola Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

O que permite perceber que esse é um espaço para estar nele é a presença de três caixotes de madeira coloridos com almofadas para sentar, que embora não estejam tão próximos (os caixotes encontram-se a cerca de 1m de distância, na parede que divide as duas janelas), pela composição da sala é possível perceber que façam parte desse local. Além de um tapete que delimita o espaço e que permite inferir que mais crianças podem utilizá-lo ao mesmo tempo, mesmo que não haja outros caixotes.

A parede ao fundo dessa estante está coberta por um tecido bem colorido, contendo a história da Cinderela. Em cima desse tecido, há uma placa escrita “Cantinho da Leitura”, com dois bonecos, ambos materiais feitos de EVA, e, ao lado, há alguns enfeites de animais marinhos. Porém, nenhum desses recursos foi construído *pelos* crianças, mas sim *para* elas.

Além disso, a forma como os livros estão dispostos nas prateleiras não os torna visíveis às crianças e, portanto, não provoca o real sentido para o qual esse espaço foi idealizado, de modo a convidar as crianças a escolherem um livro e apreciarem as diferentes capas, identificando suas preferências. A esse respeito, as professoras Machado, Montuani e Almeida (2015, p. 55) destacam que “[...] faz-se necessário buscar possibilidades de dinamização desses acervos, de modo a favorecer maior visibilidade e contato efetivo do leitor com as obras, que, estando cada vez mais acessíveis e disponíveis, poderão alcançar seu destinatário final, que é a criança”

Na escola Bambu, o cantinho da leitura desperta atenção pela organização e uma sensação de conforto que oportuniza a quem o olha. Esse espaço está localizado no lado esquerdo da sala, próximo ao quadro e embaixo de uma janela. Nessa janela, está preso uma cortina vermelha feita de TNT acompanhada das palavras “Cantinho da leitura”, em EVA. No chão, estão dispostas algumas almofadas em cima de um tatame, os quais sugerem a sensação de poder estar com o corpo à vontade nesse espaço para ler. Vickery (2016. p.48) ressalta a importância de estudarmos como os móveis e outros recursos da sala podem ser organizados para, assim, convidar à aprendizagem:

Todas as salas de aula parecem conter mesas, mas algumas hoje também contêm almofadas e sofás macios, dando às crianças escolha de onde e como querem se sentar. Esses arranjos diferentes são cruciais no sentido de permitir diferentes formas de aprendizagem [...].

Em relação ao posicionamento dos livros, ocorre o mesmo que no espaço da escola Amoreira: a disposição não convida à escolha de um livro pela atratividade da capa ou do

título. Os livros encontram-se dispostos em uma caixa preta em cima do armário ao lado do tatame com as almofadas o que facilita o acesso das crianças aos livros, mesmo que esses não estejam tão visíveis.

Figura 20 - Livros da escola Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 21 - Cantinho da leitura da escola Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

Embora não tenha um espaço definido como “cantinho da leitura”, a escola Castanheira possui um dispositivo que, ao contrário das duas outras salas, favorece um pouco mais a disposição dos livros com as capas de frente para as crianças.

Figura 22 - Suporte de livros da escola Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

O fato de haver um “cantinho da leitura” nas salas das turmas de escolas públicas, e não na sala da escola privada, provavelmente possui relação com a exigência de criação desses cantinhos pelo programa de governo federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁰. Em 2013, em seu primeiro ano de funcionamento, uma das tarefas do PNAIC foi a criação desse cantinho em todas as turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental. As professoras regentes dessas turmas tiveram a incumbência de enviar a foto desse “cantinho” em suas salas pelo SISPACTO¹¹ como atividade necessária à liberação da bolsa de um determinado mês de formação¹².

O próximo “cantinho” a ser analisado é o “cantinho do brinquedo”. Primeiramente, olharemos para a escola Amoreira. Nela, esse espaço está localizado no fundo da sala, ao lado do “cantinho da leitura”; isso possibilita a confusão entre o espaço de cada ambiente proposto, pois não há uma delimitação de espaço bem definida. Forneiro (1998, p. 238) ressalta a importância de planejar os espaços e como esses afetam as crianças que ali estão, afirmando que:

Um espaço delimitado em áreas diversas ou um espaço aberto com mobiliário disperso, sem uma estrutura clara, propiciam não apenas dinâmicas de trabalho diferentes, mas também uma diferente relação da professora com as crianças [...].

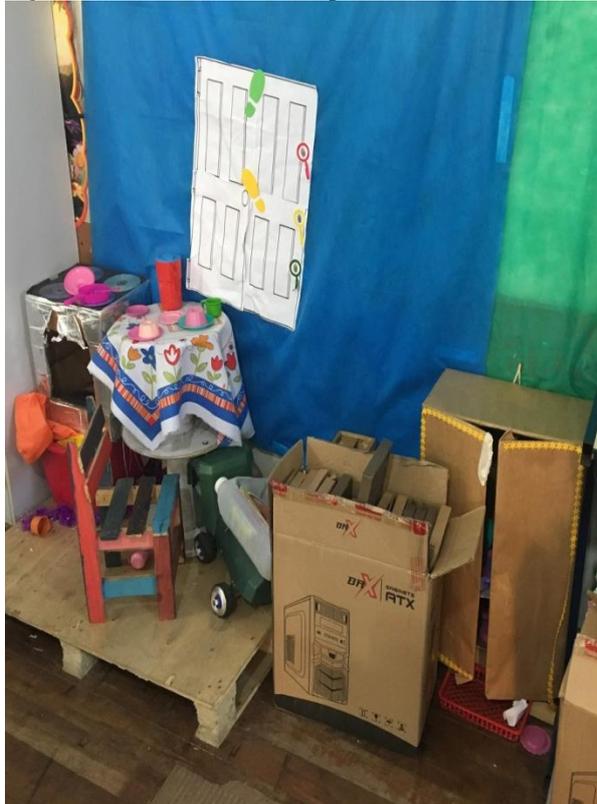
Os brinquedos disponíveis compõem um espaço relacionado a uma casa, como podemos perceber ao vermos, nas fotografias 23 e 24, a mesa com os copos, pratos, panelas e comidinhas postos e o fogão ao lado. Há algumas garrafas que remetem a produtos de limpeza e de lavagem de roupa. Há também um armário feito de papelão e uma caixa com tampas de papelão dentro. Ao lado dessas caixas, há uma mesa com um monitor, teclado, mouse e uma cadeira, que pode ser complementar à própria casa ou a um escritório. Perto da cadeira, há outra caixa de papelão com outras caixas dentro.

¹⁰PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2012-pdf/11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf>

¹¹ Página web que articula a comunicação entre professores, formadores, redes públicas de ensino e Ministério da Educação.

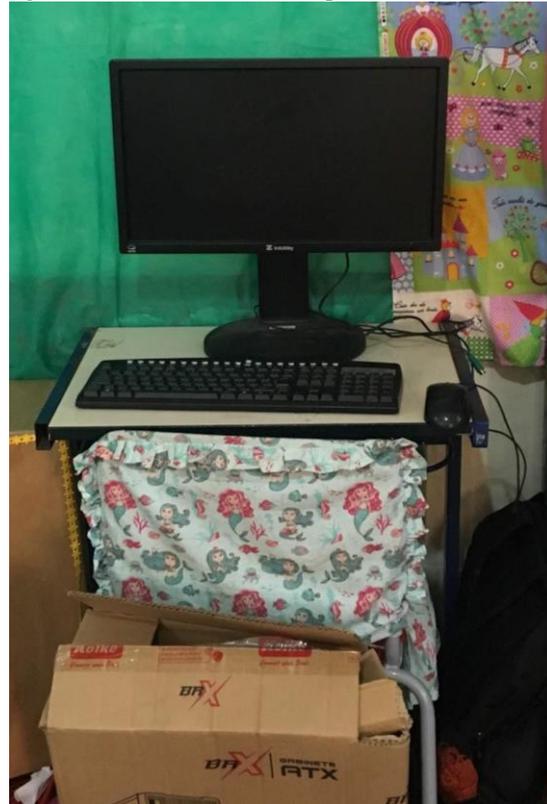
¹² Informações orais fornecidas pela professora Patrícia Camini, orientadora deste trabalho e participante do PNAIC nessa época, como professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Figura 23 - Cantinho dos brinquedos da sala Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 24 - Cantinho dos brinquedos da sala Amoreira



Fonte: Registro da autora (2019).

A partir da observação da fotografia é possível perceber que esse espaço ao ser utilizado não é organizado novamente; aparentemente, há indícios de que as crianças possam continuar a brincar e reconstruir os elementos de um dia para o outro, tornando-se responsáveis tanto pela manutenção e cuidado com os objetos ali disponíveis, como na reorganização dos mesmos.

Na sala Bambu, há dois locais em que há brinquedos à disposição. No canto esquerdo, abaixo da janela, há um carrinho com pia, forno, geladeira e alguns utensílios relacionados a cozinha, como batedeira, panelas, pratos e copos. É possível perceber que há uma boa variedade de utensílios para que as crianças brinquem e criem diferentes narrativas.

Próximo à porta, há duas estantes de metal coloridas com brinquedos e jogos. Nelas há algumas bonecas, ursinhos de pelúcia, carrinhos e brinquedos de montar. A professora relatou que os brinquedos foram doações das próprias famílias dos alunos; por isso, nem todos estão bem conservados, devido a uso anterior, não apenas pelo uso em sala de aula.

Figura 25 - Cantinho do brinquedo da sala Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 26 - Cantinho do brinquedo da sala Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

Na escola Castanheira, não há um “cantinho de brinquedos”; há apenas alguns jogos nas estantes juntos aos materiais escolares de uso comum e dos livros didáticos das crianças. Como é possível observar nas fotografias a seguir:

Figura 27 - Jogos da sala Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 28 - Jogos da sala Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

A criação de áreas como os “cantinhos” deve permitir que as crianças desenvolvam autonomia, poder de decisão e criação frente às possibilidades existentes. No entanto, percebe-se que, à exceção do cantinho da leitura da sala Bambu, os demais parecem ter sido criados apenas pela introdução de brinquedos e livros, sem uma composição com outros elementos que convidem a habitar e construir em um espaço fixo. A sensação que provoca, ao primeiro olhar, é a de um acúmulo de objetos que estão ali, pois não há outros espaços para eles. Como os espaços são pequenos, a falta de delimitação dos espaços talvez sugira a habitação de outros para poder comportar o volume de alunos de uma mesma turma.

Vickery (2016) confirma que essas divisões e distinções entre os espaços favorecem a independência das crianças, assim como facilita o acesso aos materiais e objetos disponíveis e amplia as noções de ambiente escolar, permitindo que as paredes que limitam a sala tornem-se também um ambiente de aprendizagem completo.

Outro questionamento relativo aos “cantinhos” é por que não há espaços visíveis que convidem à indagação artística, científica e cartográfica, como direitos de aprendizagem que também fazem parte de uma formação integral da infância. Isso permite supor que esses demais espaços não sejam criados por haver desconhecimento das demais possibilidades que existem para a projeção de espaços dentro das salas, que esses não precisam limitar-se apenas a brinquedos e leitura, mas sim agregar os demais conhecimentos que fazem parte do desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização.

4.4 ALFABETOS

Todos os espaços em que ocorre o processo de alfabetização devem ser pensados, planejados e organizados para que possam oportunizar curiosidade e vivências da cultura escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 61) orienta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Pensando nisso, esses espaços devem conter objetos, livros, alfabetos e outros recursos materiais que proporcionem à criança ler e escrever com significado, sendo valorizado também os momentos espontâneos em que a criança tem curiosidade sobre algo

relacionado a alfabetização. Schwartz, Costa e Becali (2015, p. 16), nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sugerem alguns desses recursos necessários à sala de aula de alfabetização:

[...] cartaz com os quatro tipos de alfabetos mais utilizados na escola e fora dela, que deve ser afixado na altura das crianças, para que possam visualizá-lo e tocá-lo, pois muitas vezes costumam contornar as letras com os dedos para depois escrevê-las no caderno; alfabeto móvel; calendário; cartazes de aniversariantes do mês e de ajudantes do dia; livros de literatura; papéis de carta, para incentivar a escrita; cartaz com orientações sobre a convivência na sala de aula; textos trabalhados, que podem ser afixados na parede; fichas com os nomes das crianças, escritas com letras cursivas e de forma maiúsculas; materiais como cadernos e livros, que devem ser identificados com os nomes das crianças; e outros.

Não à toa o alfabeto aparece como recomendação de diversas maneiras. De acordo com Soares (2016, p. 209): “O conhecimento das letras é, pois, componente fundamental da compreensão do princípio alfabético”¹³. Isso demonstra a importância desse recurso, quando bem utilizado em sala de aula, para que a criança construa a memória visual do traçado das letras e as relações grafofônicas pertinentes (SOARES, 2016).

Soares (2016) explica que, inicialmente, as crianças identificam as letras como formas visuais, aprendendo a vê-las e a nomeá-las e também memorizando o alfabeto, embora isso não signifique, necessariamente, que o compreenda enquanto um conjunto de unidades diferentes. Em seguida, reconhece e tenta escrever as letras; nesse momento, as entende enquanto unidade singulares, mas sem compreender o seu significado. Nessa etapa, a criança não discrimina letras, números e outros símbolos como parte de conjuntos de uso específico. Por fim, a criança percebe que as letras representam unidades sonoras e que deve haver uma estabilidade no traçado delas.

Para melhor pensarmos no processo de alfabetização e nos recursos didáticos que envolvem e potencializam esse processo, também é preciso compreender que o nosso sistema de escrita é alfabético, fonográfico e ortográfico:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e

¹³Princípio alfabético é “a ideia relativamente simples de que as letras que constituem nossa língua escrita representam os sons individuais que constituem nossa língua falada” (BYRNE, 1998 *apud* SOARES, 2016, p. 208).

escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc (BRASIL, 2017, p. 90).

A partir disso, alguns questionamentos serão norteadores desse eixo de análises: o que os alfabetos das salas de aula ensinam? Quais informações são privilegiadas? Os recursos utilizados no design do alfabeto favorecem as informações que pretendem comunicar? Como esses alfabetos compõem o espaço da sala de aula? A partir desses questionamentos, o quadro abaixo foi organizado para comparar algumas informações iniciais referentes aos alfabetos presentes nas salas.

Quadro 1 - Caracterização dos alfabetos presentes nas salas de aula.

	SALA AMOREIRA	SALA BAMBU	SALA CASTANHEIRA
Quantidade	5	1	4
Tipo de letra	Letra bastão/de forma (3 exemplares); Letra bastão/de forma e cursiva minúscula (1 exemplar); Letra bastão/de forma, script, cursiva maiúscula e minúscula (1 exemplar).	Letra bastão/de forma.	Letra bastão/de forma (1 exemplar); Letra bastão/de forma e script (1 exemplar); Letra bastão/de forma, script, cursiva maiúscula e minúscula (2 exemplares).
Informações (letra, palavra, imagem, etc)	Letra (1 exemplar); Letra e imagem (1 exemplar); Letra e imagem da boca associada ao formato da letra (1 exemplar); Partes constituintes da letra de forma/bastão (1 exemplar); Letra e imagem da boca ao articular o fonema correspondente (1 exemplar).	Letra, imagem e palavra.	Letra (2 exemplares); Letra, palavra e desenho da criança (2 exemplares).
Relação figura-fundo	Fundo branco e letra preta (2 exemplares);	Fundo verde claro e letra colorida.	Fundo branco e letra preta (2 exemplares);

	Fundo colorido e letra preta (duas letras coloridas M e Z) (1 exemplar); Fundo branco e letra colorida (1 exemplar); Fundo verde com imagem e fundo branco com letra preta (1 exemplar).		Fundo laranja e letra preta (1 exemplar); Fundo amarelo e letra preta (1 exemplar); Fundo colorido e letra colorida (1 exemplar).
Localização	Acima do quadro (1 exemplar); Abaixo do quadro (1 exemplar); Aos lados do quadro (1 exemplar em cada lado); Fundo da sala (1 exemplar).	Acima do quadro.	Acima do quadro (1 exemplar); No quadro (1 exemplar); Nas paredes laterais da sala (1 exemplar na parede da esquerda e 1 na parede da direita).
Tipo de material	EVA (1 exemplar); Cartaz (1 exemplar); Banner em vinil (1 exemplar); TNT com bolsos transparentes para folha impressa (1 exemplar); Folha impressa (1 exemplar).	Folha impressa e plástico transparente.	EVA (1 exemplar); Folha color set amarela e laranja com letra impressa em preto (1 exemplar); Papel color set, folha impressa e desenho manual (1 exemplar na parede da esquerda e 1 na parede da direita).

Fonte: banco de dados da pesquisa. Elaboração da autora (2019).

No que se refere à quantidade, a sala Amoreira é a que possui mais alfabetos: são cinco tipos diferentes, sendo que quatro deles encontram-se em torno o quadro. Em cima, há um trezininho feito em EVA com o fundo colorido e as letras em preto; somente as letras M e Z estão em cores diferentes¹⁴. Mesmo com o fundo colorido, são as letras em preto que se destacam nesse recurso. Como esse material está na parte superior do quadro, ele pode ser observado por todas as crianças.

Na parte de baixo do quadro há um suporte de tecido amarelo com bolsos transparentes em que a professora colocou o alfabeto impresso com o fundo branco e as letras

¹⁴Pode-se supor que esse material possa ter estragado em algum momento e, por isso, trocou-se essas duas letras

coloridas – cada traço da letra é representado com uma cor diferente¹⁵. Além disso, em cada bolso há figuras que iniciam com a letra correspondente, fixadas em palitos de churrasco. Esse recurso está na parte inferior do quadro, não sendo visível para todas as crianças; desse modo, o recurso só pode ser consultado à distância por crianças que estão sentadas na primeira fileira.

Figura 29 - Alfabetos da sala Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 30 - Alfabeto parte inferior do quadro da sala Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Ao lado esquerdo do quadro podemos observar um banner também contendo o alfabeto com o fundo em branco, as letras em preto e figuras que iniciam com a letra correspondente. Já ao lado direito do quadro e ao fundo da sala, existem dois exemplos de alfabetos fônicos; o que está ao lado tem em destaque a palavra “boquinhos”¹⁶ e fotos que representam o formato da boca quando é iniciada a fonoarticulação dos fonemas associados às letras; embaixo, há a respectiva letra representada de forma cursiva e letra de forma/bastão

¹⁵ Esse alfabeto é bastante usual em salas de aula no Rio Grande do Sul e geralmente é utilizado por professoras que frequentaram cursos de formação oferecidos pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), o qual comercializa o pacote “Letras em pedaços”.

¹⁶ Esse método é amplamente comercializado e divulgado nas mídias sociais.

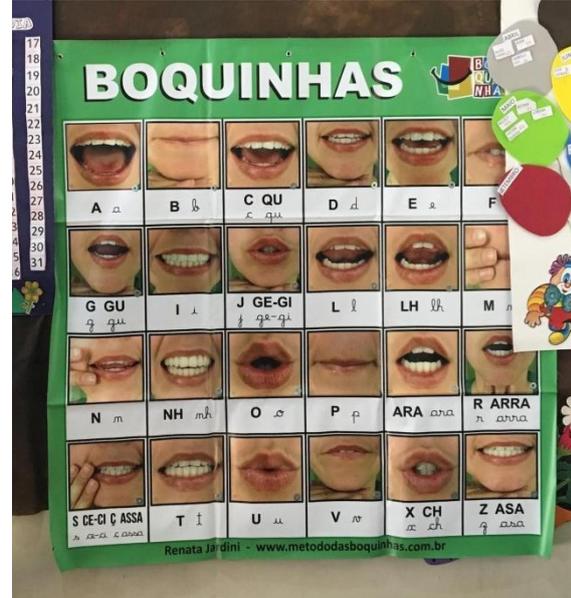
e os “sons” que a letra possui dependo da posição que ocupa na palavra. O alfabeto que está ao fundo da sala é impresso em folha branca, letras em preto e figuras com bonecos representando com a boca os fonemas. Além disso, há as famílias silábicas para cada letra.

Figura 31 - Banner com alfabeto da Sala Amoreira.



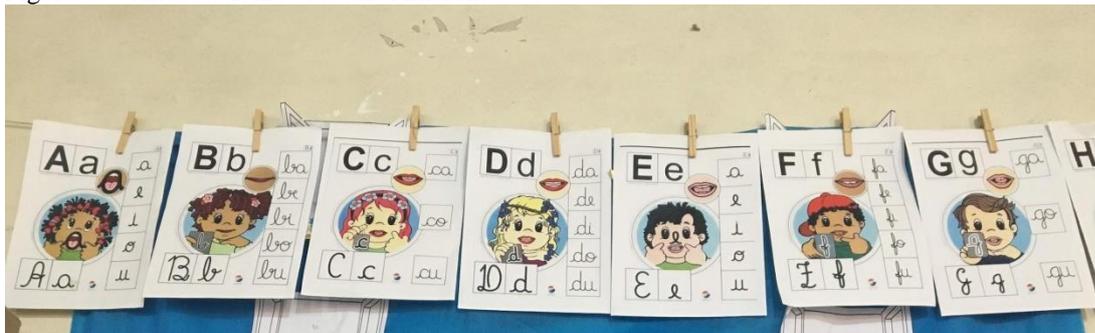
Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 32 - Alfabeto “boquinhas” da Sala Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 33 - Alfabeto fônico da Sala Amoreira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Na sala Amoreira, é visível que há muita informação simultânea a ser processada pelas crianças ao buscarem referência para a escrita, tanto pelo número de exemplares de alfabetos quanto pelo que há além das letras em cada um deles. A professora usa os alfabetos para deixar de modo visível os diferentes tipos de fontes manuscritas, a relação entre fonemas¹⁷ e grafemas¹⁸, fonoarticulações, letra inicial de palavras e famílias silábicas. Esses conhecimentos são, de fato, necessários à alfabetização, mas deve ser questionado se bastaria,

¹⁷Fonema, conforme (MORAIS, 2013, p. 138) é “a menor unidade fonológica que distingue significado.

¹⁸ Grafema, conforme (MORAIS, 2013, p. 139) é a “unidade gráfica correspondente ao fonema (pode ser constituída por uma letra - grafema simples - ou mais - grafema complexo).

então, dispor um alfabeto para cada tipo de conhecimento na sala de aula e se as paredes seriam o único espaço para que essas informações sejam acionadas pelas crianças.

Além disso, as informações dos alfabetos concorrem com as informações visuais das decorações de papel de parede. Nesse sentido, o excesso de informações não colabora para que haja uma hierarquia entre as informações, com mensagens mais imediatas quando a criança buscar auxílio visual.

Na sala Bambu, podemos observar o contrário da sala anterior. Nela, há apenas um exemplar de alfabeto, acima do quadro. Ele possui o fundo em um tom de verde bem claro, as letras são coloridas e em formato letra de forma/bastão; e há também imagens que iniciam com a letra correspondente e a palavra escrita em letra de forma/bastão.

Figura 34 - Alfabeto da sala Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

A letra é facilmente visualizada independente do lugar onde se está na sala, mas a figura e a palavra estão escritas em fonte bem pequenas, o que dificulta a visualização pelas crianças que estão mais afastadas. O ventilador está localizado na frente de duas letras, K e L, o que torna mais difícil enxergá-las. Outro problema associado à visualização se refere ao reflexo causado pela incidência de luz no plástico que envolve as letras.

Figura 35 - Alfabeto da sala Bambu.



Fonte: Registro da autora (2019).

Cabe ainda outra consideração sobre o alfabeto da sala da escola Bambu: as cores das letras são utilizadas para fins decorativos, ocasionando mais uma informação de variação entre as letras a ser processada pelos alunos, mas que não agrega valor à compreensão do sistema de escrita alfabética.

Na escola Castanheira há quatro tipos de alfabetos que compõem o espaço da sala de aula. Há um acima do quadro, em formato de trenzinho assim como na escola Amoreira, também construído em EVA. Contudo, diferentemente do primeiro, esse possui o fundo e as letras coloridas, o que dificulta muito a visão tanto de longe como de perto, principalmente nos casos em que a cor do fundo concorre por visibilidade com a cor da letra.

Fixo no quadro há um alfabeto disposto de modo que as letras de forma (fundo laranja) ficam acima das letras script (fundo amarelo), de forma a provocar a relação de correspondência entre elas.

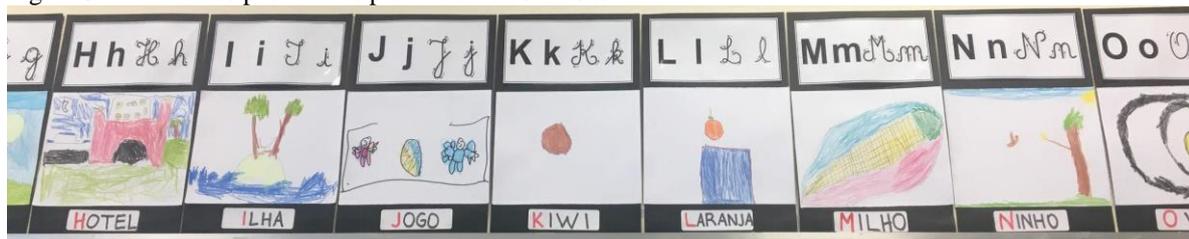
Figura 36 - Alfabetos da sala Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Além desses dois alfabetos, existem outros dois modelos nas paredes da esquerda e direita, destacando a relação entre letra de forma e script, letras cursivas maiúsculas e minúsculas e indicando um desenho das crianças para a letra inicial. Mas é preciso ressaltar que nesta sala há uma especificidade: ela é dividida por duas turmas de 1º ano. Como esses dois alfabetos foram confeccionados, ao que se pode observar, com o auxílio das crianças, cada um pertence a uma turma específica. Em um deles, a primeira letra da palavra está em vermelho e o restante em preto, enquanto no outro todas as palavras estão escritas apenas com a cor preta, o que revela intencionalidades diferentes entre as duas professoras com o uso da cor.

Figura 37 - Alfabetos produzidos pela turma da sala Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Figura 38 - Alfabetos produzidos pela turma da sala Castanheira.



Fonte: Registro da autora (2019).

Diferentemente das outras salas, na sala Castanheira não há alfabeto com imagens confeccionado pela professora; as imagens utilizadas são os desenhos das crianças. Se, por um lado, ganha-se na participação das crianças na confecção do recurso, por outro lado, perde-se na objetividade da imagem e na visibilidade em longa distância, devido à representação corriqueira de mais de um elemento na cena e no uso de lápis em vez de impressão.

Na sala Castanheira, é visível a preocupação com a aprendizagem das relações entre os diferentes tipos de fontes manuscritas, tendo em vista que esse conhecimento é enfatizado em três dos quatro alfabetos presentes na sala.

Foi possível perceber que em todas as salas há alfabetos em que muitas informações simultâneas concorrem pela atenção das crianças, o que prejudica o foco principal, que deveria ser nas letras e na sua associação com valor informativo sobre fonemas correspondentes. A autora Magda Soares (CONHECIMENTO, 2016) afirma que: “Para atrair a criança é comum eles [adultos] enfeitarem tanto as letras, fazerem tanta intervenção nas letras, que a criança terá dificuldade de discriminar no meio de tantas informações a forma da letra”. Vickery (2016, p. 48) também sugere que os alfabetos forneçam “[...] ilustrações claras, que não deixam dúvidas do que querem representar, e letras de tamanho padronizado, corretamente traçadas [...]”.

Outro aspecto que se destacou foi que somente na sala Castanheira, em um dos alfabetos laterais produzidos pela professora e as crianças, as vogais foram realçadas entre as consoantes. No entanto, o conceito de vogal toma como critério apenas o conceito de letra e

não o de fonema, visto que salienta apenas as vogais orais e não as nasais¹⁹. Soares (2016, p. 222) destaca que uma das dificuldades que as crianças enfrentam na alfabetização é compreender que as vogais podem representar outros fonemas além do que é imediatamente evocado no nome da letra: “Quanto às letras vogais, seus nomes são os fonemas que representam apenas na forma oral, o que talvez seja uma das causas das dificuldades que as crianças em fase de alfabetização enfrentam na grafia das vogais nasais”. Nesse sentido, as cores e as imagens poderiam ser utilizadas para facilitar esse tipo de acesso à informação pela criança, de forma que possa construir conceitos fonológicos apropriados de vogais²⁰.

A partir disso pode-se questionar a necessidade de ter tantos alfabetos dentro de um mesmo espaço, assim como pensar na utilidade dos alfabetos que se encontram na parte inferior dos quadros e no fundo das salas. Esses serão de fácil acesso para todas as crianças? Da mesma maneira devemos conceber que são tantas informações importantes a serem aprendidas em pouco tempo, que esses recursos pedagógicos deveriam ser mais didáticos e constantemente repensados pelos professores, a fim de que esses pudessem oportunizar mais estratégias eficientes, buscando ter um maior conhecimento sobre a escrita que estão ensinando.

A esse respeito, contribuem as discussões da pesquisa de Hubenthal, O’Brien e Taber (2011). Os autores analisaram cartazes²¹ impressos, comumente utilizados em aulas de ciências nas escolas dos Estados Unidos, interessados em avaliar a eficácia desses materiais na promoção da cognição. A quantidade de informações a ser processada simultaneamente pelos alunos é uma das críticas aos materiais analisados pelos autores:

Os alunos possuem um sistema de processamento duplo, no qual as informações recebidas são processadas através de sistemas separados para palavras e figuras (Paivio, 2006) e/ou material auditivo e visual (Baddeley, 1999). A teoria da aprendizagem cognitiva sugere que a informação processada se move por esses canais finitos (Baddeley, 1999; Chandler & Sweller, 1991) e na memória de trabalho de curto prazo para processamento ativo (Wittrock, 1989). Enquanto o texto é eventualmente transferido para a memória de trabalho verbal, ela deve ser processada inicialmente pela memória de trabalho visual, causando concorrência com os gráficos em função da limitação dos recursos cognitivos (Mayer, 2009). Uma vez que estes como dois componentes funcionam inicialmente de forma independente, os cartazes têm o potencial de sobrecarregar a memória de trabalho pelo excesso de um (ou

¹⁹No português brasileiro, as vogais orais soam como á, ê, é, i, ó, ô, u. Já as nasais soam como ã/an/am, en/em, in/im, on/om, un/um (SOARES, 2016).

²⁰ Faço essas considerações considerando estudos realizados na disciplina EDU02057- Linguagem e Educação II, do curso de Licenciatura em Pedagogia, ministrada pela Profa. Dra. Patrícia Camini, que orienta este Trabalho de Conclusão de Curso.

²¹ No original, a palavra utilizada é “posters”.

ambos) desses componentes (HUBENTHAL; O'BRIEN; TABER, 2011, p. 200-201)²².

Os autores (id.; ibid.) concluem que a quantidade de informações dos cartazes em sala de aula deve ser gerenciável pelos alunos para consulta de forma rápida e autônoma, de modo a não exigirem cognitivamente mais do processamento visual do que do processamento do conteúdo e como ele será utilizado. Por fim, os autores recomendam: “Como a frase ‘menos é mais’ denota, dimensionar corretamente a complexidade e densidade de informação é uma consideração instrucional importante” (id.; ibid., p. 201).

Quando se trata de crianças de 6 e 7 anos em turmas de 1º ano do ensino fundamental e de cartazes para informar o alfabeto, as conclusões de Hubenthal, O'Brien e Taber (2011) servem como alerta para que a necessidade de desenvolver sensibilidade estética, por meio de cores vivas e personalização dos espaços, como sugere Forneiro (1998), não necessariamente precise se aplicar ao mesmo tempo a esses recursos, sob pena de diminuir a potencialidade deles para a alfabetização.

Conforme Forneiro (1998) argumenta em relação às escolas infantis, os materiais didáticos utilizados indicam a forma como a escola enfrenta as necessidades das crianças. Poderíamos generalizar essa discussão para o caso dos alfabetos nas turmas de 1º ano para nos perguntarmos quais são as principais necessidades de aprendizagem das crianças em relação ao sistema de escrita e se esses materiais são provocadores e facilitadores de aprendizagem a partir da mediação da professora ou se eles tentam dar conta mais de uma necessidade de preencher as paredes com uma representação idealizada de sala de alfabetização. Essa representação dos alfabetos como item essencial para que uma sala de aula possa ser reconhecida como alfabetizadora talvez aponte porque, durante esta pesquisa, encontramos os alfabetos como recursos destinados às paredes e, portanto, à visibilidade, enquanto o mesmo não ocorreu com os textos.

²² Tradução livre realizada pela orientadora deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS PROFESSORAS AGEM COMO DESIGNERS DO ESPAÇO DA SALA DE AULA?

A pesquisa apresentada foi orientada pela seguinte questão: como professoras de turmas do 1º ano do ensino fundamental organizam espaços da sala de aula com finalidades pedagógicas? Utilizando a fotoetnografia como recurso metodológico, analisou-se o material empírico em quatro eixos: quadro, mesas e cadeiras, cantinhos e alfabetos. A partir desses eixos, buscou-se compreender as lógicas espaciais empregadas pelas professoras e que compõem design próprio para cada sala de aula, dentro dos limites oferecidos pelas paredes.

Conforme apresentado nas análises do mobiliário e recursos pedagógicos foi possível confirmar o que já esperávamos observar nas salas do 1º do ensino fundamental: essas são projetadas *para* as crianças, de forma fixa, e não *por* e *com* elas. Forneiro (1998) e Vickery (2016) sugerem que a *conversibilidade* seja um dos critérios para a organização das salas, pois isso permite que essa organização seja flexível o bastante para que possam ser realizadas mudanças rápidas quando necessário, fazendo com que a sala responda imediatamente às demandas da turma. A flexibilidade também oportunizaria aos alunos e à professora maior autonomia para projetar e transformar os espaços quando for pertinente.

Partindo dos quatro eixos de análise propostos, apresento as seguintes considerações finais sobre o planejamento e a organização das salas de aula de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental:

1. O quadro segue como objeto centralizado das salas de aula, tendo um espaço de grande relevância frente ao restante do mobiliário. Ele ocupa as paredes centrais e faz com que, conseqüentemente, os demais móveis e recursos orbitem e sejam direcionados para ele;
2. As mesas e cadeiras, embora ainda sejam comumente direcionadas para o quadro, tem tido maior variedade de opções de composição, assim como maior flexibilidade, permitindo que sua organização seja transformada dependendo da proposta e das concepções pedagógicas da professora titular da turma. Foram encontradas as seguintes disposições nas três salas de aula: duas colunas de duplas, um grande grupo de forma próxima a um quadrado e grupos de quatro mesas cada;

3. Os “cantinhos” têm ganhado maior visibilidade nas salas do ensino fundamental a partir da inclusão do último ano da educação infantil ao início do ensino fundamental, mesmo que ainda sejam limitados somente à leitura e aos brinquedos, como encontrei nesta pesquisa. Um próximo passo urgente seria a ampliação do espaço das salas para comportar outros módulos que fomentem o interesse das crianças pelas diversas áreas do conhecimento.

Além disso, os cantinhos oportunizam que essas salas sejam mais que apenas um local com quadro, mesas e cadeiras, adicionando outras materialidades e características para cada espaço, dependendo das professoras e dos alunos.

A pesquisa também discutiu que esses cantinhos, por vezes, poderiam ser melhor planejados para convidar ao seu uso, comunicando mais claramente quais objetos estão ali. Esse planejamento pode ser prejudicado tanto pela precarização e sobrecarga do trabalho docente, como pela falta de dimensões adequadas para que os cantinhos possam ir além do espaço que sobra depois que as classes foram organizadas;

4. Em relação às materialidades dos alfabetos, os resultados indicaram:
 - a) a letra bastão/de forma consta nas três salas de aula, enquanto em duas há a preocupação visível com a relação desse tipo de fonte com as letras script e cursiva;
 - b) em relação às quantidades, uma sala apresentou um alfabeto, enquanto as outras duas apresentaram 4 e 5, respectivamente;
 - c) as três salas apresentam ao menos um alfabeto acima do quadro e outras duas utilizam também espaços ao lado do quadro e ao fundo da sala;
 - d) as três salas apresentam ao menos 1 alfabeto apresentando letra em destaque, palavra iniciada com essa letra e imagem respectiva;
 - e) entre os 10 alfabetos encontrados nas três salas, apenas 4 apresentam fundo branco, sendo que 3 estão na sala em que há um grande volume de outras informações visuais nas paredes. O fundo branco poderia anular a existência de um segundo plano a ser processado entre as informações; no entanto, ele não é adequado para alunos com baixa visão e que necessitam de contraste entre cores para acessibilidade;

- f) nenhum dos alfabetos proporciona informação sobre os valores sonoros das vogais nasais e de todos os valores sonoros das vogais orais. O conceito de letra e de que haveria apenas cinco vogais orais, em vez de sete, é predominante nesses recursos.

A partir desses resultados, sugere-se que os alfabetos localizados na pesquisa oferecem excesso e repetições de informações visuais, hierarquia pouco evidente entre eles nas salas em que há mais de um alfabeto e falta de informações relevantes para a compreensão das relações grafema-fonema.

Levando em conta o conjunto dos dados discutidos neste trabalho, conclui-se que as principais ações de planejamento do design das salas de aula de 1º ano foram o posicionamento das mesas e cadeiras e sua relação com o quadro, este já previamente disposto pelas escolas, e a disposição do alfabeto. Nesse sentido, o planejamento do espaço como uma das habilidades necessárias à docência nos anos iniciais, as condições oferecidas pela formação inicial e pelas escolas para que isso seja possível precisam avançar mais no que se refere à inventividade e flexibilidade desses espaços para criação de módulos que permitam mais movimento e uma cultura de indagação (VICKERY, 2016).

Deve ser possível compreender como as materialidades influenciam diretamente no desenvolvimento das aprendizagens das crianças e comunicam o que é vivenciado no local durante o ano letivo. Esse espaço deve adaptar-se às crianças que chegam a cada ano, não devendo ser um ambiente estático, mas em constante movimento. Vickery (2016, p. 47) explica que: “A sala de aula deve ser organizada com o objetivo de refletir os diversos interesses e anseios das crianças e, é claro, ser um ambiente concebido para as crianças específicas daquela sala”. Nesse sentido, quando as salas de 1º ano são divididas em turno inverso com crianças maiores ou com adolescentes, essa especificidade fica prejudicada para que cada grupo de estudantes se sinta pertencente àquele espaço.

O alerta de Neto, Ricca e Souza (2016, p. 141) sobre a relação do espaço escolar com a formação de memórias afetivas reforça o argumento da necessidade de maior atenção ao planejamento dos espaços não só pelas professoras, mas também pelo projeto escolar mais amplo da comunidade envolvida:

É por conta disso que os espaços de ensino devem ser pensados com tanta atenção e cuidado, pois estes ficarão marcados para sempre na memória dos que ali frequentaram. As vivências que possibilitam, os comportamentos que induzem, as ideias que estimulam, bem como as vivências que dificultam ou impedem, a autonomia que queda constringida, o protagonismo cerceado e as ideias que reproduzem, são determinantes elementos da formação da personalidade, da cultura e da visão de mundo de seus usuários, sejam eles estudantes, professores ou quaisquer outros que vivenciem a edificação. E esta relação afetiva, emocional, inconsciente, com o meio educacional, se propositalmente articulada com um referencial pedagógico, é essencial para estruturar e estimular a relação do estudante com o espaço da escola.

A responsabilidade da mantenedora é imensa na indução da flexibilidade nos espaços escolares. De acordo com Kowaltowski (2011, p. 184): “A flexibilidade depende da possibilidade das áreas construídas, de modificação de *layout* e das funções”. Outros aspectos que a flexibilidade prioriza são as mudanças e o crescimento, destacando que “o conceito mais importante é a generosidade, que não implica aumentar áreas, mas recomenda ao projetista dar sempre uma atenção maior às necessidades do usuário, em razão da dinâmica das atividades e do seu suporte pelos espaços, instalações, equipamentos e mobiliário” (id.; *ibid.*).

Ao contrastar duas escolas públicas com uma privada, foi possível perceber que há diferenças visíveis na qualidade do mobiliário e disponível em favor da escola privada, como era esperado. No entanto, focando nos efeitos visíveis das ações das professoras na organização do espaço, as três salas são bem parecidas. A maior diferença se refere ao posicionamento dos alunos em grupos na escola privada, enquanto nas escolas estaduais os alunos são posicionados de frente para o quadro.

Apesar das diversas possibilidades a mais que poderiam privilegiar o espaço da escola privada, por conta dos recursos financeiros serem maiores e disponíveis com mais facilidade, não foram percebidas diferenças que possam ser consideradas como inovação para salas de aula do século XXI, de acordo com os referenciais abordados no capítulo 2 deste trabalho. Pelo contrário, ainda é possível enxergar um padrão de organização escolar compatível com o modelo clássico de organização da sala de aula, embora com alguma influência de pedagogias do século XX na organização de grupos. No entanto, a tendência é que inovações de mobiliários cheguem mais rapidamente à escola privada do que às estaduais, em função da disponibilidade de recursos para investir em diferenciais na disputa por clientes.

Por fim, este trabalho me permitiu compreender que a escola é uma instituição composta por diversas pessoas, sendo todos parte do objetivo comum que é construir um

espaço de aprendizagem que reflita isso para todos que ali passam. No entanto, o planejamento da professora faz toda a diferença para ver possibilidades entre as materialidades disponíveis e outras as quais ela tenha acesso e possa levar para a sala.

Além disso, confirmei que o espaço é parte essencial do currículo escolar e, pensar sobre ele, torna-nos mais empáticos sobre os diferentes aspectos envolvidos na formação das crianças, principalmente no contexto de alfabetização. Através da pesquisa realizada, passei a estar mais atenta aos espaços escolares pelos quais circulo e a pensar, com maior facilidade, propostas possíveis para que esses espaços se tornem, realmente, *ambientes de aprendizagem*.

Compreendo como futura possibilidade de pesquisa investigar e sugerir propostas possíveis para proporcionar aos espaços das salas de aula maior flexibilidade, criatividade e significatividade para as crianças que irão vivenciar diversas situações de aprendizagens naqueles ambientes. Dessa forma, poderia ser possível criar um leque de opções para as professoras perceberem-se como designers dos espaços de aprendizagem nas salas de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotos e Palavras, do Campo aos Livros. **Revista Studium**, v. 12, p. 1-6, 2003. Disponível em: http://www.ufrgs.br/fotoetnografia/textos/texto_achutti.pdf> Acesso em: nov. 2019.
- BAETA, Patrícia; PEDRO, Neuza. Salas de aula do futuro: análise das atividades educativas desenvolvidas por professores e alunos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 10, n. 3, p. 81-95, ago. 2018. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11229/9258>> Acesso em: nov. 2019.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 115-133, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631/pdf>> Acesso em: nov 2019.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Revista Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 4, p.133-138, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/391/372>> Acesso em: nov 2019.
- BLAZUS, Paula de Oliveira. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 25, p. 301-306, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n25/a18v1225.pdf>> Acesso em nov 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>> Acesso nov 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: dez. 2019.
- CAMINI, Patrícia. **Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita**. Porto Alegre, 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27052/000762844.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em nov. 2019.
- CONHECIMENTO das letras. Alfaetrar Cenpec. Lagoa Santa, 2016. (15 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ul_pzQpAN_c&t=2s> Acesso em: nov. 2019.
- ESTEVE, Montserrat Fons. El espacio. In: ESTEVE, Montserrat Fons. **Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela**. Barcelona: Graó, 2004. p. 65-68.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 60-139. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4134505/mod_resource/content/1/FRAGO%2C%20A.%20V.%20ESCOLANO%2C%20A.%20Do%20espa%C3%A7o%20escolar%20e%20da%20escola%20como%20lugar%20propostas%20e%20quest%C3%B5es..pdf> Acesso em: nov 2019.

GIL, Natália de Lacerda; HAWAT, Joseane El. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 19-40, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/50877/pdf_70> Acesso em: nov. 2019.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A pesquisa qualitativa com a utilização de imagens. **Revista International Studies on Law and Education**, 21., 2015, Porto, p. 51-58. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/337704638/GILBERTO-Irene-Jeanete-Lemos-a-Pesquisa-Qualitativa-Com-a-Utilizacao-de-Imagens>> Acesso em: nov. 2019.

HUBENTHAL, Michael; O'BRIEN, Thomas; TABER, John. Posters that foster cognition in the classroom: multimedia theory applied to educational posters. **Educational Media International**, [s/l], v. 48, n. 3, p. 193-207, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523987.2011.607322> Acesso em: dez. 2019.

KOWALTWOSKI, Doris. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; MONTUANI, Daniela; ALMEIDA, Eliana Guimarães. Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial da escolarização. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 9-18.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maril Silvia Pinto de Moura da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee_v19n2_abrapee.pdf> Acesso em: nov. 2019.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri, SP: Minha Editora, 2013, p. 158-159.

NETO, Enéas Arrais; RICCA, Diego Enéas Peres; SOUZA, Raphael Pires de. Arquitetura escolar: currículo ou curral?. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 137-151, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6517>> Acesso em: nov. 2019.

NÓVOA, António. Cem anos depois: uma nova revolução?. In: NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011, p. 27-43.

OBLINGER, Diana. Leadingthetransitionfromclassroomstolearningspaces. **EDUCAUSE Quarterly**, [s/l], v. 1, p. 14-18, 2005. Disponível em: <<https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0512.pdf>>. Acesso em: nov. 2019.

PERALTA, Caroline Portal. **Espacialidades e materialidades na educação infantil: um estudo fotoetnográfico**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/181837/001075844.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: nov. 2019.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. Tempo, espaço e alfabetização: organização didática. In: **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012, p. 43-49.

RINALDI, Carla. O espaço da infância. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender**. Tradução de Vânia Cury. 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SANTOS, Glauco de Souza. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 103-120.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; COSTA, Dania Monteiro Vieira; BECALI, Fernanda Zanetti. Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 9-18.

SILVA, Alexsandro da; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 34-46.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

VICKERY, Anitra. Criando uma cultura de indagação. In: VICKERY, Anitra [et al.]. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trad. Henrique de Oliveira Guerra. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 43-65.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 25-41, 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16610393-No-interior-da-sala-de-aula-ensaio-sobre-cultura-e-pratica-escolares-1.html>> Acesso em: nov. 2019.

ANEXOS

ANEXO 1 - Carta de apresentação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO**



Porto Alegre, 29 de julho de 2019.

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Diretor/a:

Ao cumprimentá-lo/a, apresentamos a graduanda Pietra Lemos Fernandes, regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia, nesta Universidade. Solicitamos, por meio desta carta, permissão para que a aluna possa realizar pesquisa de campo, para fins de Trabalho de Conclusão de Curso, na escola sob sua direção.

A pesquisa está provisoriamente intitulada da seguinte forma: "PROFESSORA COMO DESIGNER DO ESPAÇO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO". Objetiva-se analisar a discursividade presente nos modos de organizar o espaço das salas de aula de turmas de 1º ano do ensino fundamental. Para esse fim, está previsto como procedimento para geração de dados registros fotográficos dos espaços, mobiliários e recursos didáticos disponíveis nas salas de aula de turmas de 1º ano do ensino fundamental, nas escolas públicas participantes da pesquisa.

Ao concordar com a realização da pesquisa, a escola e a graduanda comprometem-se a respeitar os valores éticos de referência à pesquisa em educação em espaços escolares. Em função disso, escola, professoras e alunos/as terão suas identidades preservadas na divulgação da pesquisa. Em seguida, será providenciada a assinatura dos termos de consentimento informado por cada participante da pesquisa.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre a referida pesquisa, durante a sua realização, pelo emailxxxxx ou telefone xxxxxx.

Desde já, agradecemos a colaboração.

Cordialmente,

Profa. Dra. Patrícia Camini

(FACED/UFRGS) Orientadora da pesquisa

ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professora

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - 2019/2**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARTICIPANTE - PROFESSORA**

PESQUISA (título provisório): "Professora como designer do espaço pedagógico na sala de aula de alfabetização"

ALUNA PESQUISADORA: Pietra Lemos Fernandes

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Patrícia Camini

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade documentar e analisar como professoras de turmas de 1º ano do ensino fundamental organizam espaços, mobiliários e recursos didáticos da sala de aula com finalidades pedagógicas.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa de 04 a 08 professoras de 04 escolas estaduais, localizadas no município de Porto Alegre-RS

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao colaborar com este estudo, você participará por meio da autorização da realização de fotografias, por parte da aluna pesquisadora, do espaço da sala de aula de 1º ano do ensino fundamental em que você trabalha. A pesquisadora realizará de 01 a 02 visitas à sala de aula, em horário previamente acertado com a escola e com a professora responsável pelo espaço, entre agosto e outubro de 2019. Os espaços serão fotografados sem a presença de discentes. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. Solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com a Profa. Dra. Patrícia Camini pelo fone xxxx ou pelo e-mail xxxxxx.

RISCOS E DESCONFORTO: os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. No entanto, ao fotografar e analisar o espaço de trabalho de professoras, mesmo protegidas por sigilo identitário, a pesquisa não está isenta de produzir eventuais desconfortos para as participantes.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos sobre os espaços das salas de aula e não aspectos particulares de cada professora.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da compreensão de processos educacionais contemporâneos vivenciados no cotidiano da escola pública.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos

o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informada sobre todos os aspectos que envolvem a pesquisa e esclarecido minhas dúvidas, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome da escola

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Assinatura da aluna pesquisadora

Assinatura da coordenadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Patrícia Camini, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones xxxxx.

Este documento segue em duas vias de igual conteúdo e valor.

ANEXO 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Diretora

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - 2019/2**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARTICIPANTE - DIRETORA**

PESQUISA (título provisório): "Professora como *designer* do espaço pedagógico na sala de aula de alfabetização"

ALUNA PESQUISADORA: Pietra Lemos Fernandes

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Patrícia Camini

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade documentar e analisar como professoras de turmas de 1º ano do ensino fundamental organizam espaços, mobiliários e recursos didáticos da sala de aula com finalidades pedagógicas.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa de 04 a 08 professoras de 04 escolas estaduais, localizadas no município de Porto Alegre-RS

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao colaborar com este estudo, você participará por meio da autorização da realização de fotografias, por parte da aluna pesquisadora, do espaço da sala de aula de 1º ano do ensino fundamental em que você trabalha. A pesquisadora realizará de 01 a 02 visitas à sala de aula, em horário previamente acertado com a escola e com a professora responsável pelo espaço, entre agosto e outubro de 2019. Os espaços serão fotografados sem a presença de discentes. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. Solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com a Profa. Dra. Patrícia Camini pelo fone xxxxxx ou pelo e-mail xxxxxx.

RISCOS E DESCONFORTO: os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. No entanto, ao fotografar e analisar o espaço de trabalho de professoras, mesmo protegidas por sigilo identitário, a pesquisa não está isenta de produzir eventuais desconfortos para as participantes.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos sobre os espaços das salas de aula e não aspectos particulares de cada professora.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da compreensão de processos educacionais contemporâneos vivenciados no cotidiano da escola pública.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos

o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informada sobre todos os aspectos que envolvem a pesquisa e esclarecido minhas dúvidas, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome da escola

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Assinatura da aluna pesquisadora

Assinatura da coordenadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Patrícia Camini, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones xxxxx.

Este documento segue em duas vias de igual conteúdo e valor.