

O ARRANJO ESPACIAL EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA FAZER EM CANTOS

Cristiane Magalhães BISSACO¹
Ana Cláudia BONACHINI-MENDES²
Elieuz Aparecida de LIMA³

RESUMO: Com base em concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos culturais para a formação de uma identidade autônoma, este artigo traz à tona uma discussão sobre o espaço como um elemento curricular que pode criar condições concretas e efetivas a atuação ativa da criança em situações de brincadeira e outras atividades na EI. Defendemos aqui a ideia de que no espaço escolar há a co-construção de saberes por meio de um aprender na brincadeira. Assim, ao apresentarmos uma proposta pautada nos cantos de aprendizagem oportunizamos às crianças o desenvolvimento do jogo simbólico e de outros aprendizados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Espaço escolar. Espaço como elemento curricular. Cantos de aprendizagem. Política pública.

INTRODUÇÃO

Partimos da concepção da criança como ser histórico, social e político, que encontra no outro e nos objetos da cultura parâmetros e conhecimentos que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir o espaço que a cerca (SANTOS; LEONOR, 2011).

Kramer (2008), ao explicitar a diferença existente entre Educação Infantil⁴ e Ensino Fundamental, ensina acerca da dicotomia dos termos criança e aluno.

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro. Rio Claro – SP – Brasil. 19060-900 - cristianemagalhaes@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação. UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista. Professora Assistente II. UNITOLEDO - Centro Universitário Toledo. Araçatuba – SP – Brasil. 19030-430 - acbonachini.prof@gmail.com.

³ Doutora em Educação. UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília – SP – Brasil. 17525-900 - aelislina@ig.com.br.

⁴ Doravante utilizaremos a sigla EI ao invés da expressão Educação Infantil.

Lembremo-nos, pois, com base nas palavras da autora que “[...] são sujeitos sociais, estão inseridos na cultura e têm o direito à brincadeira e a experiências culturais.” (KRAMER, 2008, p.81). Assim, partindo da concepção de que o brincar e o aprender configuram um dos binômios de suma importância da EI, defendemos que um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante do educar em salas de EI, propiciando condições para que as crianças brinquem e aprendam; aprendam e se desenvolvam. De acordo com Carvalho e Rubiano (2010), a organização dos espaços tem influência direta sobre as crianças, determinando em parte, o modo como sentem, pensam e se comportam.

Conforme Oliveira (2011), o ambiente deve ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e de expressões, além de ampliar as possibilidades de conhecimento de mundo, de sensações e de percepções. Nesse sentido, como a autora sugere, os espaços podem estimular a exploração de interesses em instituições coletivas de educação. Ainda segundo a autora, o ambiente constitui expressão de um sistema social com suas rotinas, relações, ideologias, etc.; definindo diversas práticas sociais que criem condições para o desenvolvimento das crianças.

Este artigo traz à tona uma discussão sobre o espaço como um elemento curricular que pode criar condições concretas e efetivas a atuação ativa da criança em situações de brincadeira e outras atividades na EI.

A propósito, antes de aprofundar nossa discussão sobre a criança envolvida nos processos educacionais possibilitados pelo arranjo espacial, cabe, aqui, entender que o conceito de infância que permeia este artigo é de que crianças são sujeitos de direitos, incluindo o de expressar sua vontade e de participar ativamente da sociedade.

Segundo Tonucci (2005, p.16), a criança é “[...] uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo”, devendo a escola “[...] propor as experiências sobre as quais será possível fundamentar seus saberes, seus conhecimentos e suas habilidades”. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.8) aponta que “[...] atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido”.

Também a Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009), em seu artigo 8º destaca como objetivo principal da EI promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de apropriação de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Desse modo, apoiamo-nos em concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos culturais para a formação de uma identidade autônoma.

Educar na Infância significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Em termos legais, como apontado por Oliveira (2005), Rosemberg (2005), Lanter (2010) e Lima et al. (2012), a Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresenta um novo lugar a ser ocupado pela criança na sociedade, como um sujeito de direitos. Já a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) estabelece que a educação passa a ser direito de toda a criança de até seis anos. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009, p.1) em seu artigo 4º consideram que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Cabe ainda ressaltar que, a partir de 1996, documentos e legislações foram formalizados para o atendimento em creches e pré-escolas, exigindo, segundo Corsino (2012, p.2), uma série de medidas político-pedagógico-administrativas:

Para atender a essa expansão da Educação Infantil, são necessários estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática, formação de professores, construção de espaços, aquisição de equipamentos e materiais, organização de rotinas, elaboração de planejamento, entre outras demandas.

Com base nas conquistas legais dirigidas à EI e respeitando a LDB – Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), outros documentos foram elaborados como: referenciais, parâmetros e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), os quais estabelecem de forma incisiva o vínculo entre o atendimento e a oferta de uma Educação de qualidade às crianças de até seis anos, evidenciando a responsabilidade e o compromisso que a sociedade e os governantes têm em relação à formação integral dessas crianças.

Um dos direitos essenciais das crianças é que os espaços onde estejam constituam-se como ambientes propícios à movimentação, à cooperação, às aprendizagens efetivadas em atividades motoras do desenvolvimento infantil. Essas ideias motivam-nos a discutir conceitos acerca do que seja o espaço, a partir de estudos de diferentes autores, tais como Oliveira (2011), Kramer (2009), Gandini (1999) e Forneiro (1998), no intuito de defender os cantos de aprendizagem como elementos curriculares que integram as práticas pedagógicas. E o que fazemos a seguir.

Espaço: reflexões e revisão de conceitos

Dentre as condições ambientais que favorecem a interação entre crianças, Carvalho e Rubiano (2010) destacam o arranjo espacial, no que se refere à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local são posicionados.

Battini (1982 apud FORNEIRO, 1998, p.231) define o espaço com um conjunto completo do que a criança vê, sente e faz, “[...] como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve”. Nessa mesma ótica, Forneiro (1998) diferencia espaço e ambiente, sendo o primeiro algo físico que integra locais para a atividade, caracterizado pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração, e o segundo algo relacional que integra as relações que nele se estabelecem: os afetos e as relações interpessoais da criança com o adulto ou da criança com outra criança.

Forneiro (1998) defende o espaço como um elemento curricular, passando a fazer parte substantiva do projeto formativo das crianças, constituindo-se como um fator

de aprendizagem. Ainda segundo a autora, o espaço é constituído de uma variedade de materiais, organizados de modo que podem ou não propiciar a segurança das crianças, possibilitando sua exploração e aprendizagem. Conforme Forneiro (1998) deve haver uma grande diversidade de áreas que ofereçam às crianças a realização de diferentes atividades, distinguindo: a) áreas de atividades curriculares (jogos simbólicos, linguagens, expressão plástica e corporal, movimento); b) áreas de serviços (painéis de registros, exposição dos trabalhos, armazenamento dos materiais, arquivo de trabalhos, banheiros).

Essas breves definições de espaço impulsionam-nos a refletir sobre o ambiente e acerca da importância das interações sociais como algo decorrente do arranjo pré-estabelecido, evidenciando que alguns arranjos espaciais possibilitam maior contato entre as crianças e outros não.

Ao assumir a crença de que “[...] as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem” (FORNEIRO, 1998, p.249), precisamos criar condições para que elas sejam donas do seu espaço, que sejam capazes de manipular os objetos, que saibam localizar materiais didáticos e brinquedos, para isso é necessário que tanto o mobiliário quanto os materiais didáticos sejam acessíveis às crianças e todos identificados, bem como propiciar a elas que o arranjo espacial seja seguro, evitando que ocorram acidentes.

Em relação aos arranjos espaciais, Legendre (1987 apud CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.128) evidencia a importância de zonas circunscritas quando presentes em um tipo específico de arranjo espacial, conceituando tais áreas como claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível de solo etc. O autor tem descrito as características de três tipos de arranjos espaciais: a) arranjo semiaberto: caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças, b) arranjo aberto: há ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio e c) arranjo fechado: há a presença de barreiras físicas, por exemplo, um móvel alto, dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total da sala. Cabe destacar que o autor indica o arranjo semiaberto, afirmando ainda que os elementos usados na montagem das zonas circunscritas devem permitir fácil contato visual das crianças com o adulto, mesmo quando aquelas se encontram dentro de uma zona circunscrita.

Carvalho e Rubiano (2010) apontam como benefícios das zonas circunscritas o fato de as crianças ocuparem tais espaços em pequenos grupos ou em duplas, participando conjuntamente de atividades e privilegiando o faz de conta, observado por meio de suas interações. Essas zonas fornecem mais proteção ou privacidade às crianças, favorecendo maior atenção em sua própria atividade bem como na dos colegas de turma, requisitos essenciais para a maior ocorrência de interação entre elas.

O relato trazido por Carvalho e Rubiano (2010) evidencia que além do cuidado físico das crianças, cabe ao adulto a responsabilidade pela organização contínua do ambiente, favorecendo o envolvimento das crianças em atividades e em interações com seus colegas de turma. As autoras defendem os “cantos de aprendizagem”, mostrando-os disponíveis nesse relato, cujo mobiliário estruturava zonas circunscritas para atividades de lápis e papel, desenho ou colagem; área para atividade de lousa e giz; áreas com materiais de sucata, para brincadeiras de casinha, de garagem; área contendo almofadas, colchonetes. Tal organização propicia a escolha de atividades e parceiros pelas próprias crianças. Desse modo, o arranjo espacial exerce influência no padrão de ocupação do espaço pelas crianças bem como, “[...] na oportunidade de interações entre elas e com o adulto, como também nas atividades por elas desenvolvidas”. (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.138).

Também na defesa por arranjos semiabertos Oliveira (2011, p.199) valoriza a organização de áreas de atividade diversificada, intitulando-os “**cantinhos**” (grifo nosso). A autora afirma que os espaços semiabertos possibilitam ao professor ver as crianças enquanto elas interagem em pequenos grupos, favorecendo a brincadeira simbólica e atividades exploratórias e expressivas, constituindo-se, pois, potencializadores de situações tais como roda de conversa, hora da história e teatro espontâneo. A autora sugere cantos como os de casinha, do cabeleireiro, do dentista, do supermercado, da leitura, do descanso, bem como os que propiciem as atividades de representação, como teatro de marionetes, oficina de pintura e canto de construção com blocos. Todos os espaços escolares servem, nessa ótica, para a educação visual, expressiva, cognitiva, ética e estética, neles as crianças constroem significações de forma segura.

Oliveira (2011, p.202) defende ainda que o espaço documenta e que as atividades desenvolvidas pelas crianças devem estar expostas de forma organizada, pois torna a aprendizagem mais concreta, torna as experiências legíveis e partilhadas com outros educadores, pais e visitantes. E, além disso, porque as crianças precisam ver

“fora de si” o que pensam para poderem modificar seus trabalhos novamente “dentro de si”.

Com olhar semelhante, Gandini (1999) defende a valorização das produções infantis, afirmando que as paredes da escola apresentam as pessoas que ali convivem, seja por meio de fotos, desenhos, pesquisas realizadas em casa, etc. vão se construindo painéis e a memória de cada um dos espaços da EI. A criança se sente acolhida e com isso vai construindo sua identidade. “As paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida”. (MALAGUZZI, 1999 apud GANDINI, 1999, p.155).

Ainda nessa perspectiva, Forneiro (1998, p.257) afirma que uma clara delimitação das áreas em sala contribui para organização mais definida do espaço. Isto é, a sala é organizada por áreas de trabalho, possibilitando que as crianças escolham uma área que lhes agrade e oportunizando um ambiente de aprendizado mais estimulante. A autora usa a nomenclatura “forte” e “fraca” para as delimitações da sala, sendo a primeira àquela que se vale de elementos fixos e a segunda a que permitem uma fácil movimentação. Ainda segundo a estudiosa, a organização da sala tem que ser flexível, nela o educador deve estar preparado para diversas situações que possam ocorrer durante a jornada.

Já Kramer (2009), valendo-se de outra nomenclatura, sugere que o espaço contemple áreas movimentadas, semimovimentadas e tranquilas. Nessas áreas são especificados os cantos de aprendizagem e os recursos necessários para o funcionamento de cada canto. A título de exemplificação, citamos: para a área movimentada: Dramatização (fantasias, máscaras, espelho), Construção (blocos, caixas, carros), Música e movimento (instrumentos de bandinha, rádio, bolas); para a área semimovimentada: Recorte e colagem (tesouras, pincéis, cola, canudos, sucata em geral), Modelagem (argila, massinha), Artes plásticas (tinta guache de diferentes cores, papéis de diferentes texturas e cores), Tecelagem (telas e retalhos de diferentes espessuras e tamanhos), Jogos de mesa (quebra-cabeças, jogos de regras). Para a área tranquila: Canto de leitura (livros de diferentes tipos), Ciências naturais (lupa, pilhas, lanternas, telefone, relógios para explorar), Ciências sociais (globo terrestre, calendários, quadro com os aniversariantes do mês), Descanso (tapetes ou colchonetes e travesseiros/almofadas).

Ainda segundo a autora, ao tratar da organização do espaço e da disposição dos materiais pedagógicos destaca a importância de se organizar a sala em áreas movimentada, semimovimentada e tranquila, porque este tipo de arranjo espacial favorece tanto a movimentação das crianças como a sua participação em atividades de seu próprio interesse, atendendo, ainda, não só à própria diversidade das ações das crianças, mas também à observação permanente dos professores em relação a cada criança que atua de forma individual ou em grupo, no intuito de desafiá-las, enriquecendo suas experiências e ampliando seus conhecimentos (KRAMER, 2009).

Sobre outros espaços, Andrade (2010) relata a experiência sobre uma encantadora casa de bonecas, que havia sido construída em um mezanino, próxima ao refeitório, em “evidência geográfica” para toda a comunidade escolar. Era mobiliada com mesas, cadeirinhas, fogão e caminha de boneca, panelas, pratinhos, xícaras. Na área ao redor: velocípedes, carrinhos, fantasias e ursinhos de pelúcia em prateleiras. Favoreciam o faz de conta para as crianças e permitiram à pesquisadora uma série de reflexões sobre a criança, suas brincadeiras, os brinquedos e o educador no contexto da creche.

Sendo assim, o espaço externo também pode ser cuidadosamente planejado para oferecimento de inúmeras oportunidades, não só para brincar e para as experiências sociais, mas também para o aprendizado em primeira mão, que nenhum livro pode ensinar, sobre as coisas vivas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Em relação à função desempenhada pela organização do espaço destinado às crianças, David e Weinstein (1987 apud CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.118) afirmam que deveria promover: (a) a identidade pessoal, (b) o desenvolvimento de competência, (c) a oportunidade para o crescimento, (d) a sensação de segurança e confiança, bem como (e) as oportunidades para contato social e privacidade.

Em relação à promoção da identidade pessoal da criança está intimamente ligada à identidade de lugar, por isso é recomendado que os ambientes escolares ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizando seu espaço e participando nas decisões sobre a organização do mesmo (CARVALHO; RUBIANO, 2010).

Em relação à promoção do desenvolvimento de competências, tais como o domínio e controle sobre seu habitat, é preciso que se forneçam instalações físicas convenientes para que as crianças satisfaçam suas necessidades – tomar água, pegar toalhas, acessar a prateleiras com materiais, a mesas e cadeiras – sem assistência

constante de um adulto, isto é, a importância de tudo estar ao alcance delas (CARVALHO; RUBIANO, 2010).

Em relação à promoção da oportunidade para o crescimento geralmente está associada ao desenvolvimento cognitivo, social e motor. Segundo Olds (1987 apud CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.120), “[...] os ambientes devem oferecer oportunidades para movimentos corporais e para estimulação dos sentidos”. No que diz respeito ao primeiro, os ambientes devem fornecer oportunidades para que as crianças andem, corram, subam, desçam e pulem com segurança, bem como aprendam a se mover e a controlar o próprio corpo no espaço, como: sentar, balançar o próprio corpo, pendurar-se, curvar-se e virar-se. Já no que diz respeito ao segundo, é importante que as janelas permitam iluminação natural, a visão do céu, de árvores e passarinhos, bem como que haja nas salas a presença de vasos com plantas e flores. Todos os sentidos devem ser estimulados por meio de: cores e formas; música e vozes; aromas de flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores, o toque de materiais duros e macios, ásperos e lisos, quentes e frios (CARVALHO; RUBIANO, 2010).

Em relação à promoção da sensação de segurança e confiança, cabe reforçar que “[...] a exploração do ambiente é crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional”, para tanto a criança deve perceber “[...] um lugar como confortável, interessante e seguro”. (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.122).

Finalmente, em relação à promoção das oportunidades para contato social e privacidade, é importante que o planejamento do espaço ofereça oportunidade tanto para o isolamento, como para atividades em pequenos grupos ou com o grupo inteiro. Destaca-se que espaços menores oferecem oportunidades para expressar e explorar sentimentos, servindo para a criança retirar-se do ritmo do grupo.

Ao considerar o espaço como educador prioriza-se com isso a atividade lúdica entre as crianças. Nessa mesma ótica, Leontiev (1988 apud CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.126) defende que “[...] a brincadeira constitui a atividade principal, propiciando as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico e preparando o caminho da transição para um nível mais elevado de desenvolvimento”. Também Vygotsky (1987 apud CARVALHO; RUBIANO, 2010) afirma que a brincadeira cria condições para uma nova zona de conhecimento potencial, na qual a criança aprende e se desenvolve por meio da interação com os pares, sejam os colegas de sala como também o professor da turma.

Gandini (1999) reforça o espaço como um elemento da abordagem educacional, considerando a especificidade das crianças pequenas e as relações que se estabelecem ali que valorizam a interação e a comunicação entre toda a comunidade escolar. Trata-se de um espaço social, evidenciando que por meio da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo. Nenhum espaço é considerado como espaço marginal, pois todo espaço está destinado a educar, seja por meio de móveis, espelhos, que estimulam as crianças constantemente de forma divertida.

A seguir, com o intuito de exemplificar o que foi discutido anteriormente apresentaremos uma experiência realizada em nosso município, um município que está localizado no noroeste paulista e possui aproximadamente duzentos mil habitantes, em que os cantos de aprendizagem foram implementados em salas de referência de algumas escolas da EI, propiciando dessa forma uma aproximação maior entre o brincar e o aprender.

Uma experiência no município de Araçatuba (SP)

A partir de um questionamento sobre o espaço educador proposto por Formosinho (2005, p.11), passamos também a refletir: “[...] como é que o espaço pode ser organizado para promover uma pedagogia de participação e co-construção de saberes?”.

Assim, ao tratarmos da co-construção de saberes reforçamos a ideia de um aprender por meio da brincadeira e encontramos respaldo em Lima (2005) que afirma que a criança ao brincar tem oportunidade de desenvolver:

[...] a capacidade de comunicação e organização, o domínio da vontade, a participação em trabalhos coletivos, a persistência na superação de obstáculos, a autonomia e independência, movimentos mais complexos, a obediência e a consciência da possibilidade de mudança de acordos estabelecidos. (LIMA, 2005, p.174).

Ainda com base no autor, é preciso entender que para que superemos a dicotomia entre o brincar e o aprender são necessárias mudanças em nossas concepções de Educação, de EI, de Infância e de Criança. É importante que concebamos “[...] a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico”; descobrindo que aprendizagem pode acontecer a partir de cada brincadeira e que exercemos o papel

como professores e interventores intencionais ao estruturar “[...] o espaço, o tempo, os conteúdos e os argumentos da atividade lúdica, intervindo intencionalmente, oferecendo material adequado, ampliando a cultura lúdica e enriquecendo as competências imaginativas do educando”. (LIMA, 2005, p.176).

Para Lima (2005, p.177),

A brincadeira, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, transforma-se num espaço de síntese de conhecimentos e informações, exercitação da imaginação, imitação de papéis sociais, aquisição e ampliação de competências, incorporação e reelaboração de sentimentos e valores.

Com base nas discussões acima é que relatamos aqui nossa experiência com a reorganização de espaços em instituições de EI em Araçatuba-SP que teve início com a implantação de uma proposta pedagógica denominada “Fazer em Cantos” no ano de 2010, realizada por membros da equipe de orientação pedagógica de EI da Secretaria Municipal de Educação (SME) (SÃO PAULO, 2010). Sua elaboração contou com a participação de orientadores e assessores pedagógicos especializados no assunto e sua implementação contou tanto com momentos de formação, como outras ações e esforços da equipe de orientação pedagógica de EI e das equipes gestoras das escolas convidadas a integrar à proposta.

O eixo principal da proposta fundamenta-se na importância de se repensar a concepção de infância, a organização dos espaços das unidades escolares e práticas pedagógicas, atreladas às teorias e aos marcos legais que definem a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Desse modo, foi organizada e estruturada em forma de documento oficial pela equipe de orientação pedagógica de EI após visitas à creche Carochinha na USP de Ribeirão Preto, estudos e discussões sobre o tema junto a profissionais da área. O referencial teórico baseia-se principalmente nos estudos de Zabalza (1998) por definir e enfatizar que as salas de aula nas instituições de EI devam constituir-se como um cenário estimulante, com capacidade de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades e interação e ação para as crianças, também em Gandini (1999) porque compreende o espaço como um elemento essencial da abordagem educacional e que também ensina, portanto, deverá ser planejado cuidadosamente pelos adultos e com as crianças; e principalmente nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009), que baseados em uma perspectiva sócio-histórica-cultural indicam que as propostas das instituições de EI devam contemplar princípios éticos, políticos e estéticos no que se referem à formação humana da criança visando, sobretudo, que as

práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais junto às crianças proporcionem o progressivo desenvolvimento de sua autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, criticidade, sensibilidade, criatividade, ludicidade e a apropriação das manifestações artísticas e culturais produzidas pela humanidade.

Fazer em Cantos (SÃO PAULO, 2010) é uma proposta pedagógica que visa uma busca contínua por uma abordagem educacional que rompa com a tradição didática, assumindo as especificidades da EI colocando a criança como o centro do processo educativo. Nesse sentido, está fundamentada em cinco princípios norteadores: a autonomia e a cooperação, o espaço educador, a formação da equipe escolar, a avaliação e a participação da comunidade.

Sobre o princípio autonomia e cooperação, a intenção é de se desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite à criança tomar decisões em um ambiente de cooperação e compartilhamento de ideias, ações e materiais, permitindo que as mesmas sejam cada vez mais capazes de solucionar seus conflitos por meio do diálogo. O êxito desse princípio dependerá essencialmente da mediação do adulto com a criança, portanto, as crianças precisam ser incentivadas a alcançarem gradativamente sua independência em relação ao adulto.

No princípio espaço educador, a proposta orienta a organização das salas de aula em “cantos” devido ao fato de proporcionar um momento de aprendizagem à criança e ao professor, pois, permite às crianças autonomia na escolha e uma multiplicidade de interações e ao professor possibilita controlar o impulso de dirigir em todos os momentos as situações de aprendizagem. Esta forma de organizar a sala possibilita ao professor um olhar sensível para as potencialidades e dificuldades das crianças.

Ainda em conformidade com este princípio, o espaço, na forma como está organizado indica concepções de infância e práticas culturais que orientam e sustentam as ações do adulto para com as crianças, portanto, sua organização pode funcionar contra ou a favor do próprio desenvolvimento das ações educativas.

Em relação ao terceiro princípio, intitulado formação da equipe escolar, o documento explicita que a formação continuada constitui-se elemento essencial para compreender, enriquecer e aprimorar a prática pedagógica. Segundo esse princípio, é a reflexão sobre a prática entre os pares que possibilita aos professores e demais profissionais a superação de desafios e dificuldades com os quais nos deparamos em nosso dia a dia.

Já em relação ao princípio avaliação, o documento a compreende como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e a ajustar sua prática às necessidades apresentadas pelas crianças, possibilitando definir critérios para (re)planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças, portanto, deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa.

No que diz respeito à participação da comunidade escolar o documento valoriza e ressalta a necessidade de se envolver a família no processo educativo. Segundo este princípio, o envolvimento com a família oportuniza o enriquecimento e a valorização da identidade da comunidade escolar, adequando as práticas pedagógicas às necessidades apresentadas pelos pais.

A proposta pedagógica Fazer em Cantos (SÃO PAULO, 2010) tem como principal objetivo criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para dar sustentação ao objetivo maior, tem objetivos específicos:

- Repensar a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil;
- Valorizar os momentos de planejamento e de estudos em grupo;
- Resgatar a participação da família no ambiente escolar;
- Priorizar o trabalho com projetos de maneira contextualizada e significativa;
- Priorizar a organização dos espaços de maneira diferenciada, possibilitando a integração dos alunos, por meio de grupos heterogêneos, desenvolvendo o respeito, a solidariedade e a autonomia, com materiais de fácil acesso às crianças e com atividades realizadas pelas crianças e expostas por toda a escola, valorizando desta maneira o trabalho feito por elas e a estética do ambiente escolar;
- Valorizar o reaproveitamento de materiais, realizando atividades que visam o desenvolvimento sustentável;
- Repensar os conteúdos e as respectivas práticas pedagógicas, intensificando o trabalho com a arte, a música e o movimento;
- Intensificar os registros (relatórios descritivos, portfólios e álbuns) que possibilitam observar o desenvolvimento das crianças e as conquistas adquiridas durante o ano letivo, contribuindo para detectar as dificuldades de cada uma e intervir pontualmente;
- Organizar momentos de interação entre crianças de diferentes faixas etárias com atividades planejadas e orientadas, como também, atividades livres, porém, com a observação constante. (SÃO PAULO, 2010).

O documento oficial contempla ainda diversas orientações sobre o planejamento e organização de projetos, organização da rotina, tempo destinado ao trabalho com os cantos de aprendizagem, orientações sobre os diversos tipos de registro que podem ser elaborados com a finalidade de dar visibilidade à aprendizagem das crianças, entre outras ações que possam garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade.

No ano de 2010, quatro (4) unidades escolares foram convidadas a participarem do processo inicial de implantação da proposta “Fazer em Cantos” (SÃO PAULO, 2010). Em 2011, a proposta abrangeu mais sete (7) unidades escolares de um total de trinta e seis (36) instituições de EI do município. Nessas duas primeiras fases de implantação a equipe de orientação pedagógica de EI trilhou os seguintes passos:

1. Reuniões entre diretoras e equipe da Secretaria Municipal da Educação para apresentação da proposta;
2. Grupos de estudos com diretores e coordenadores das escolas participantes;
3. Leitura e discussão da proposta entre diretor e professores nos horários de HTPC;
4. Organização das salas de referência de cada turma;
5. Apresentação da proposta aos pais;
6. Início do trabalho com as crianças;
7. Definição e planejamento dos projetos que foram trabalhados com cada sala de referência da turma;
8. Visita das equipes gestoras e das professoras à Creche Carochinha – USP;
9. Revisão constante da proposta realizada entre professores, diretores e equipe de orientação pedagógica de EI;
10. Divulgação dos trabalhos desenvolvidos às demais Unidades Escolares;
11. Avaliação institucional interna e externa da proposta Fazer em Cantos nas instituições de EI onde ela é desenvolvida;
12. Feedback das avaliações realizado pela equipe de orientação pedagógica de EI às unidades escolares a fim de melhorar o processo de implementação.

Em 2012, a equipe de orientação pedagógica de EI, em consenso com o setor administrativo da Secretaria Municipal de Educação, optou por intensificar os estudos com as onze (11) escolas que já desenvolviam a proposta Fazer em Cantos (SÃO PAULO, 2010) ao invés de ampliar o número de escolas. A decisão foi tomada com base na análise das avaliações institucionais realizadas anualmente, que evidenciaram a necessidade de proporcionar fundamentos teóricos mais específicos para respaldo das equipes gestoras das onze (11) escolas.

Já em 2013, a equipe de orientação pedagógica de EI convidou mais três (3) escolas a desenvolverem a proposta Fazer em Cantos (SÃO PAULO, 2010). Entretanto, a partir desse ano, as visitas à Creche Carochinha-USP de Ribeirão Preto foram

canceladas, pois, havia um consenso entre as equipes gestoras das escolas e de orientação pedagógica de EI que tínhamos experiências próprias para o compartilhamento de ideias, ademais, as visitas à Creche Carochinha não objetivavam copiar modelos e sim a observação de concepções pedagógicas diferenciadas.

Ainda em relação ao ano de 2013, destacamos que nós nos responsabilizamos por uma formação intitulada “Construção dos Espaços de Aprendizagem na Proposta Fazer em Cantos”, oferecida a Diretores de EI; Professores de EI; Educadores adjunto de creche; Educadores adjunto infantil e Agentes de desenvolvimento infantil, de maneira que se inscrevessem de forma voluntária, havendo certificação condicionada à frequência de cada participante. O mencionado grupo de estudo criava condições para a discussão sobre a importância do espaço físico no desenvolvimento e na aprendizagem da criança de 0 a 6 anos, bem como as interações permitidas pelo arranjo espacial e o papel do educador como mediador do processo de construção do conhecimento. É justamente a partir dessa formação que sentimos a necessidade de discutir o tema trazido neste artigo, cabendo destacar que as formações foram constantes desde a implementação da proposta e que só enfatizamos essa ocorrência no ano de 2013 por estar sob nossa responsabilidade.

Em 2014, os grupos de estudos foram ampliados a todas as equipes gestoras das instituições de EI que indicassem interesse em participar a fim de conhecer a proposta para depois implementá-la em suas escolas, mas não houve ampliação da proposta a outras unidades escolares.

Em 2015, até o presente momento, não houve grupos de estudos ministrados pela equipe de orientação pedagógica. Os processos de formação foram intensificados dentro das próprias unidades escolares, sendo os gestores multiplicadores das formações recebidas na SME. A equipe de orientação pedagógica da SME continua acompanhando e monitorando os processos de formação em serviço, oferecendo textos de apoio, plantão de dúvidas, realizando visitas nas instituições EI e avaliando continuamente o desenvolvimento da proposta Fazer em Cantos. Atualmente, não há perspectivas de ampliação da proposta para outras instituições de EI do município em questão.

Construção da identidade própria de cada instituição de EI

Para análise da implantação da proposta nas instituições de EI foram utilizados questionários com perguntas estruturadas e semiestruturadas, visitas e observações nas unidades escolares, conversas informais com os professores e equipe gestora, seminários para partilha de ideias entre as escolas e registros fotográficos. Nossa análise teve por objetivo compreender como o documento oficial da proposta se exprime efetivamente na prática pedagógica das escolas envolvidas. Nesse sentido, optamos por demonstrar aqui, uma análise feita por meio dos registros fotográficos das instituições de EI com o intuito de evidenciar a identidade própria que cada escola vai assumindo ao se apropriar dos princípios que norteiam a proposta Fazer em Cantos (SÃO PAULO, 2010).

Há organização de cantos abertos com brinquedos padronizados e confeccionados em material plástico. Estímulo às brincadeiras do faz-de-conta e interação em pequenos grupos. Há organização de cantos semiabertos com brinquedos construídos prioritariamente pelas crianças junto com os professores. Há organização de cantos abertos nos espaços externos (cortina de textos, parede de azulejo e camarim de fantasias). Há confecção de cortinas com materiais recicláveis para separação e distinção dos cantos, para percepção visual e as crianças podem olhar e tocar ou não. Há também organização de espaços e materiais que proporcionam a autonomia e a identidade da criança e enfatizam sua individualidade.

Queremos chamar a atenção ao fato de que as fotografias atreladas aos outros instrumentos de avaliação da implantação da proposta nas escolas, auxiliam-nos a construir um olhar sobre como as escolas vão delineando sua identidade ao passo em que se apropriam dela. Enquanto algumas instituições compreendem e investem na estruturação dos espaços internos, outras já ousam organizar espaços externos. Há equipes gestoras que investem na compra de brinquedos industrializados, outras preferem a construção e manipulação realizada com a participação das crianças e com materiais recicláveis. Algumas escolas possuem penduricalhos espalhados nos diversos espaços escolares enquanto outras preferem não expor. De certo modo, os registros fotográficos esclarecem e documentam o cotidiano vivenciado pelas crianças nas instituições de EI. Também demonstram e evidenciam a preferência dos adultos pela maneira como organizam esses espaços.

Foi no decorrer dessas observações que a equipe de orientação pedagógica da SME sugeriu e orientou a partilha de ideias entre as unidades escolares, inclusive os

encontros para formação continuada das equipes aconteciam nas próprias escolas onde a proposta Fazer em Cantos já estava em andamento.

Algumas considerações

Após termos apresentado o conceito espaço com embasamento teórico em Oliveira (2011), Kramer (2009), Gandini (1999) e Forneiro (1998) e apresentado os cantos de aprendizagem como elementos curriculares que integram as práticas pedagógicas, entendemos que o arranjo espacial deve condizer com a proposta pedagógica da instituição de EI.

Em relação às práticas pedagógicas propostas às crianças nas instituições de EI, uma questão ainda nos provoca inquietações conforme apontado por Oliveira (2011, p.197) “[...] não basta organizar a sala em ‘cantinhos’, se nela persistir uma pedagogia centrada nas instruções do professor”. Assim, defendemos que o arranjo espacial deve estar coerente com a proposta pedagógica, entendendo-o como recurso de desenvolvimento, portanto, planejado. Certamente, a organização dos espaços adequados de modo a atender às especificidades da criança pequena já é um grande passo para melhoria da qualidade da educação da infância.

Nessa perspectiva, há aqui um entendimento de que a seguinte questão ainda merece ser analisada e destacada com aprofundamento teórico e metodológico: se o espaço está organizado de modo a atender a criança pequena, faz-se ainda necessário compreender se as concepções que orientam as ações do profissional que trabalha diretamente com ela coadunam com a perspectiva de práticas pedagógicas de qualidade. Tais práticas pautam-se em uma concepção de criança ativa e competente para aprender, sujeito de direitos a ter em seu alcance as máximas e melhores oportunidades de aprendizagem a partir do acesso à cultura mais elaborada, afirmando meninos e meninas como pessoas que se apropriam dessa cultura e também constrói uma cultura peculiar a partir de sua atuação no mundo. Trata-se de um desafio posto para futuras investigações.

**THE SPACE ARRANGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
SCHOOLS: REFLECTIONS ON A MUNICIPAL PROJECT**

ABSTRACT: *Based on development of concepts that consider children in their social, environmental contexts, cultural and, more specifically, in the interactions and social practices that provide them with elements related to several languages and contact with the most varied cultural knowledge for training an autonomous identity, this article brings up a discussion about space as a curricular element that can create concrete and effective conditions for active participation of children in situations of play and other activities in EI. We defend the idea that at school there is the co-construction of knowledge through a learning jokingly. Thus, by presenting a ruled proposal in the learning corners we give opportunity for children development of symbolic play and other learning.*

KEY WORDS: *Childhood education. School space. Space as a curricular element. Learning corners. Public policy.*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. M. R. J. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.74-115.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n.5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB – Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB - Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.116-142.

CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FORMOSINHO, J. O. Da formação dos servidores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p.3-31.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. **A qualidade em educação infantil**. Tradução de B. A. Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p.229-281.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de D. Batista. Porto Alegre: ARTMED, 1999. p.145-158.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos – o atendimento em creche**. Tradução de M. Xavier. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14.ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. (Org.). **Infância, educação e direitos humanos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.51-81.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 9.ed. São Paulo: Papyrus, 2010. p.131-156.

LIMA, E. A. et al. Práticas discursivas na educação infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação Infantil**. Maringá: Ed. da UEM, 2012. p.93-106. (Formação de Professores EAD, 56).

LIMA, J. M. A brincadeira na teoria histórico-cultural: de prescindível a exigência na educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p.157-179.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.35-42.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.63-78.

SANTOS, A. P.; LEONOR, M. F. F. Recreação/educação infantil: transição e frutos. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11.ed. São Paulo: Papirus, 2011. p.203-223.

SÃO PAULO (Estado). **Fazer em Cantos**. Araçatuba: Secretaria Municipal de Educação(SME)/Equipe de Orientação Pedagógica de Educação Infantil, 2010.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

ZABALZA, M. **A qualidade em educação infantil**. Tradução de B. A. Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1998.