



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAMILA ÂNGELA GIBSON DE FREITAS SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O
ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR**

CAMPINA GRANDE
2022

CAMILA ÂNGELA GIBSON DE FREITAS SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O
ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação /Departamento do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586o Silva, Camila Ângela Gibson de Freitas.
A organização do trabalho pedagógico na educação infantil [manuscrito] : o espaço como terceiro educador / Camila Ângela Gibson de Freitas Silva. - 2022.
18 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC. "

1. Educação infantil. 2. Prática pedagógica. 3. Criança. 4. Protagonismo. 5. Espaços dialógicos. I. Título

21. ed. CDD 372

CAMILA ÂNGELA GIBSON DE FREITAS SILVA

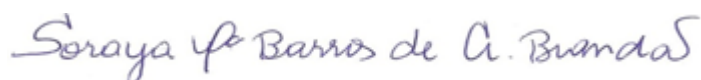
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação Departamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 05/04/2022

Nota: 10,0


BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr^a Glória Maria Leitão de Souza Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“O aprendizado se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamentos”.

John Dewey

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	A CRIANÇA E O CURRÍCULO.....	08
3	O PROTAGONISMO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
4	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ESPAÇOS DIALÓGICOS E DE CONVIVÊNCIAS.....	13
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	17
	REFERÊNCIAS.....	18

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR

Autor: Camila Ângela Gibson

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da organização do espaço escolar da Educação Infantil, considerando sua dimensão flexível, relacional e instigador, em consonância com as múltiplas linguagens da criança e suas possibilidades de exploração do mundo. Como norteamento do nosso estudo, partimos da seguinte questão: Quais as implicações da organização do espaço no desenvolvimento e na construção de conhecimento das crianças? Para alcançar os objetivos pretendidos, partimos de uma pesquisa de cunho qualitativo, com base na revisão bibliográfica de autores como Moura (2009), Lima (1989/2018), Edwards, Gandini, Forman (1999), Horn (2004/2007), Silva (2001), Corsino (2009), Mello (2007), Barbosa e Horn (2001), Guimarães (2012), Buber (2009), Camões, Toledo e Roncarati (2013), Lino (2007), tais como documentos oficiais, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Sabemos que a escola é um ambiente em que as crianças e os adultos passam grande parte do tempo em diversas situações interativas, requer a organização de um espaço que oportunize, às crianças, a sensação de pertencimento, onde experiências promovam o desenvolvimento integral e, conseqüentemente, propícios para a construção do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que os espaços devem ser pensados a partir de uma intencionalidade educativa, cuja dimensão a ser considerada na construção dos saberes da criança a compreenda como protagonista. Para Moura (2009), o espaço deve ser sinônimo de grandes e diversas possibilidades de formação das crianças. Assim compreendido, o espaço nunca é neutro, pois a forma como ele é organizado revela uma intencionalidade, ou seja, comunica quem o habita.

Palavras-chave: Criança. Espaço. Ambiente. Protagonismo. Intencionalidade Educativa.

ABSTRACT

The school is a space where we spend hours studying, living with different people, sharing our lives and seeking scientific knowledge from the earliest years of life. Knowing this, school spaces currently have the purpose of educating even if they are understood by children only as fun spaces to compose in the curriculum. We understand, therefore, that the Curriculum is the way in which we organize educational practices, within spaces and routines that children must follow; allowing the experiences lived by the children, in addition to also including languages (verbal and non-verbal). That said, with this work we aim to understand the importance of school environments, as educational spaces. Specifically: citing, describing and analyzing how spaces become propitious for the construction of knowledge; to develop in the student the culture of exploring the different school spaces. To achieve the intended objectives, we started with a qualitative research, based on the bibliographic review of authors such as Buber, Lima, Roncarati, Camões, Toledo, Vygotsky, Giroux, Guimarães, Rinaldi, Faria and Salles, Ministério da Educação, Macedo et al. Frangella, Malaguzzi, Lino, Oliveira, among others, seeking to reflect on school spaces as a pedagogical practice, in the construction of the curriculum. Therefore, it was verified that we educate our students in the face of several factors, such as the formation of the full development of the student, providing the feeling of belonging to the spaces in which they are inserted, especially those in which they refer to the educational environment. In this way, we conclude that school spaces help in the teaching-learning process of children, since these spaces become important for the full development of students' perceptions from the perspective of the child being the subject who takes possession of them.

Keywords: Child; Resume; Learning; Spaces; environments; Protagonism

1 INTRODUÇÃO

Diferentes discursos deixam claro que o ambiente em que os indivíduos se encontram afeta a forma como pensam, se comportam e vivem. Sabemos que a escola é um espaço onde passamos horas convivendo com pessoas diferentes, compartilhando nossas vidas e buscando conhecimento científico desde os primeiros anos de vida. É importante ressaltar que o estudante, de forma geral, passa em média 17 anos, aqui se tratando da Educação Básica, nos bancos escolares, em espaços que, como sabemos, esses não são neutros, mas, sim repletos de significados e signos dos produtores, ou seja, constitui-se como a politização e reprodução cultural da sociedade externa em que está inserido. Pode-se dizer que esse espaço faz parte do currículo oculto, pois apresenta uma mensagem não verbal exposta em suas paredes, uma forma de organização que indiretamente determina o comportamento de todos os envolvidos.

Segundo Lima (2018), “o espaço material é um pano de fundo onde as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças”. Desse modo, podemos compreender que tudo o que compõe o ambiente escolar é condizente com a realidade prática do cotidiano.

Malaguzzi (apud EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999), na obra “As cem linguagens da criança”, afirma que o ambiente educa a criança. Assim compreendido, o referido autor defende que tudo que compõe o espaço, isto é, objetos e materiais disponibilizados, assim como a sua estrutura e organização não estruturadas, não são vistos como elementos passivos, mas, sobretudo, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. Assim sendo, para o autor:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, apud EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p.157).

Com base nisso, compreendemos que o espaço escolar ¹deve ser organizado, de tal forma, que propicie a todos que o habitam, momentos convidativos à imaginação, as interações e as brincadeiras. Isso implica em uma organização de espaços que permitam as crianças vivê-los de várias maneiras, o que pressupõe um espaço flexível, relacional e instigador .

Embora se tenha uma discussão ampla sobre a importância do espaço no desenvolvimento da criança, em muitos trabalhos acadêmicos, bem como em documentos oficiais, a exemplo dos Indicadores de Qualidade na Educação - Educação Infantil (BRASIL, 2009), evidenciamos uma clara distinção entre o discurso e a prática no que diz respeito à forma como as crianças interagem com seu ambiente. Atualmente, em muitas escolas, os espaços escolares são considerados e

¹ Nota da autora do artigo: O espaço escolar, é o terceiro educador. Neste espaço, as crianças desenvolvem suas atividades. O espaço é planejado e organizado pelos educadores.

planejados apenas como ambientes de ensino, mas compreendemos que possuem uma finalidade educativa, muitos desses constituídos como ambientes lúdicos, os quais são importantes para o pleno desenvolvimento das crianças.

Horn (2007) afirma que a forma como o espaço é organizado revela a concepção de criança, educação, ensino e aprendizagem que se tem, ou seja a forma como os educadores que atuam nesse contexto, enxergam o mundo e a humanidade.

O foco no impacto do ambiente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças justifica este estudo, cujo objetivo constitui-se em discutir a importância da organização do espaço escolar da Educação Infantil, considerando sua dimensão flexível, relacional e instigador, em consonância com as múltiplas linguagens da criança e suas possibilidades de exploração do mundo.

Para alcançar os objetivos pretendidos, partimos de uma pesquisa de cunho qualitativo, com base na revisão bibliográfica de autores como Moura (2009), Moura (2009), Lima (1989/2018), Edwards, Gandini, Forman (1999), Horn (2004/2007), Silva (2001), Corsino (2009), Mello (2007), Barbosa e Horn (2001), Guimarães (2012), Buber (2009), Camões, Toledo e Roncarati (2013), Lino (2007), tais como, documentos oficiais, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

O mesmo organiza-se em três tópicos, além da Introdução e Considerações Finais. O primeiro tópico traz uma discussão sobre a criança e o currículo, considerando a organização das práticas pedagógicas no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O segundo tópico aborda o protagonismo na prática pedagógica na Educação Infantil considerando a criança como sujeito central no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O terceiro tópico trata da organização do trabalho pedagógico, trazendo discussões sobre os espaços dialógicos e de convivências. Por fim, tecemos as considerações finais acerca dos estudos realizados.

2 A CRIANÇA E O CURRÍCULO

Para discutir a relação do currículo com as crianças, primeiro precisamos entender o que é currículo. Currículo nada mais é do que a forma como organizamos a prática educativa, incluindo o espaço e as rotinas que as crianças devem seguir, bem como os materiais que preparamos para elas, as experiências das crianças e docentes, além das múltiplas linguagens presentes no cotidiano da escola, ou seja, em geral, podemos entender que currículo é basicamente todas as ações realizadas na instituição, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI - (BRASIL, 2010, p. 12), o currículo na Educação Infantil se constitui um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Nesse sentido, todas as práticas devem propiciar, aos sujeitos envolvidos, a garantia do exercício dos seus direitos, incluindo espaços que propiciem as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas, conforme estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2010), previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

(BRASIL, 2017), que organiza-se em Campos de Experiências, considerando os seguintes direitos: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse contexto, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), o currículo não se reduz a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas sobretudo a inclusão de elementos que as viabilizam, quais sejam: os arranjos dos espaços, dos tempos, dos materiais e, especialmente, as relações que, no cotidiano da unidade, as crianças estabelecem, com a ajuda do professor, na construção de sentidos atribuídos ao mundo e a si mesmas por meio de diferentes linguagens.

Nessa organização curricular, se estabelecem três princípios fundamentais, que são: *Princípios éticos* de valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; *Princípios políticos* que asseguram à criança, desde o nascimento, os direitos de cidadania, o exercício da crítica e o respeito à ordem democrática e *Princípios estéticos* de valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade da criança, assim como da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DCNEI - BRASIL, 2010).

Ainda sobre a organização curricular, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil dispostos em Campos de Experiências, como já anunciamos; Esses campos, cuja organização prever um contexto rico de aprendizagens, apresentam-se da seguinte forma: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ressaltamos que os mesmos podem subsidiar as práticas das crianças isoladamente ou reunindo os objetivos de um ou mais campos e envolvem todos os momentos da jornada (diária e semanal) das crianças na Educação Infantil, incluindo o acolhimento inicial, o momento das refeições, a participação no planejamento das atividades, as festividades e os encontros com as famílias, as atividades de expressão, investigação e brincadeiras. Observa-se que o currículo da Educação Infantil organizado em Campos de Experiência, requer que pensemos em cenários, o que prever o arranjo de um espaço flexível, relacional e instigador (Guimarães, 2012), conforme discutiremos no tópico 4.

Silva (2001) aponta algumas reflexões importantes sobre o currículo quando afirma:

[...] Qual nossa aposta, qual é o nosso lado, nesse jogo? O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? Os significados e sentidos, as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? Vamos fazer do currículo um campo fechado, impermeável à produção de significados e de identidades alternativas? Será nosso papel o de conter a produtividade das práticas de significação que formam o currículo? Ou vamos fazer do currículo um campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltados para o questionamento e a crítica? Evidentemente, a resposta é uma decisão moral, ética, política de cada um/uma de nós. Temos de saber, entretanto, que o resultado do jogo depende da decisão de tomarmos partido. O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo (SILVA, 2001, p. 29)

Quando nos referimos ao currículo, estamos falando de múltiplos significados que envolvem o currículo e as crianças durante a Educação Infantil. A criança é um

sujeito e, portanto, tem desejos, capacidade de decidir coisas relacionadas à sua idade e estabelecer vínculos, além disso, pensar criativamente para ver e falar criando, inventando movimentos e expressando-se através de olhares, da fala, para que uma relação/diálogo entre adultos e crianças seja estabelecida.

A relação de diálogo entre adulto e criança contribui para a construção da subjetividade que, por sua vez, ajuda no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dessa forma, pode-se afirmar que o desejo, a vontade, a capacidade de tomada de decisões, a capacidade de expressar opiniões, os modos de pensar, e as formas de conhecer e ver o mundo são resultados da construção histórica, cultural e ambiente social, onde as crianças estão inseridos.

Como mencionado anteriormente, as crianças são capazes de construir suas próprias histórias, que são fortemente influenciadas pela cultura familiar, classe social, espaço geográfico, o que acaba impactando também ao seu senso de pertencimento étnico-social. Portanto, para que possamos afirmar que as crianças são cidadãos de direito, é necessário considerarmos a sua história, sua origem, cultura e o meio social em que vivem, pois estes, são os direitos iguais para todas as crianças.

Além disso, devido à dimensão biológica da espécie humana, as crianças também podem ser consideradas criaturas naturais. É importante refletirmos que compartilhamos espaços com uma grande diversidade de espécies, das quais somos dependentes para que o funcionamento do ecossistema da terra funcione, garantindo então a nossa existência.

Portanto, as crianças, como seres dessa natureza, devem aprender a viver em harmonia, respeitar e proteger seus bens. Essas peculiaridades do desenvolvimento infantil, ou seja, as suas características, distinguem as pessoas em outras fases da vida, são compreendidas e relacionadas a outros aspectos culturais, que por sua vez permeiam de uma sociedade para outra. Essas peculiaridades, devem nortear e organizar o currículo da Educação Infantil de acordo com as experiências culturais.

Segundo Lima (2008), no mundo contemporâneo, consideramos de 0 (zero) a 6 (seis) anos a faixa etária mais importante na infância, pois um dos aspectos que enfatiza a importância da infância, é a plasticidade cerebral, ou seja, a plasticidade cerebral é a possibilidade de formar conexões entre os neurônios e as sinapses”. Quando falamos em plasticidade cerebral como uma particularidade do desenvolvimento da primeira infância, diz-se que as crianças têm uma grande capacidade de aprendizagem nesta fase da vida. Essa plasticidade do cérebro visa possibilitar que as crianças desenvolvam autonomia sobre as suas atividades comportamentais, físicas, intelectuais, emocionais e até mesmo morais.

Compreendendo a necessidade de construir significados sobre o mundo, as crianças, nas interações que estabelecem com o mundo físico e com o mundo social, são capazes de construir conhecimentos, o que nos leva a entendê-las como atores sociais. Assim, nesse sentido reafirmamos a concepção de criança como produto e produtora de cultura a partir do que diz as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12):

“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”.

Acrescido a essa concepção, defendemos a criança como um sujeito ativo

desde a mais tenra idade, cujas interações com seus pares e com os adultos propiciam desenvolvimento e aprendizagens significativas, a partir de um ambiente favorável.

O currículo traz como foco a ação mediadora do educador dentro das instituições de Educação Infantil como principal articuladora das experiências e saberes das crianças, com os conhecimentos que perpassam pelas diferentes fases de amadurecimento da criança. Deste modo, o currículo torna-se importante para que possamos avaliar, repensar, analisar, aperfeiçoar e inovar as práticas vividas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil.

Assim, pensando nessa criança produtora de cultura e em um currículo que propicia diversas aprendizagens a partir das interações que as crianças estabelecem com o outro é, também, pensar na criança como protagonista da sua aprendizagem,

3 O PROTAGONISMO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, podemos observar que as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil eram voltadas, basicamente, para a atenção básica higienista, cujo cuidado era o foco das práticas destinadas à criança, sobretudo, para as crianças carentes. Com o passar dos anos, a escola de crianças pequenas assume o estatus de preparatória, cujas práticas revelava-se como preparatórias para o antigo primário, extensiva a todas as classes sociais. Essa nova posição galgada pela educação da criança pequena reconhece a necessidade de treinar as crianças para a leitura e escrita, cujas propostas constituía-se de atividades mecânicas e enfadonhas que em nada ajudava no desenvolvimento da criança. Mesmo assumindo um caráter preparatório, conforme citamos, ainda coexistiu e coexiste, em um mesmo momento, diferentes concepções para o encaminhamento institucional da Educação Infantil, ou seja, projetos com tendências mais assistencialistas e mais educativas, dependendo da classe social em que a criança está inserida.

Com o avanço das políticas públicas voltadas para a infância e para a Educação Infantil, o trato pedagógico passa a ser pensado com a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, trazendo para o centro das discussões o protagonismo da criança.

O termo Protagonismo infantil traz em seu bojo que as atividades destinadas as crianças devem centrar-se em seus interesses e necessidades, considerando-a como ativa no processo de construção de conhecimento a partir das múltiplas linguagens. Isso afasta a organização curricular centrada na figura do professor, em que os conteúdos constitui-se de listas prescritas de atividades mecânicas. Em relação a isso, Edwards, Gandini, Forman (1999), defendem uma pedagogia da escuta, em que a criança é o centro da prática pedagógica. Para os referidos autores,

A finalidade deste projeto educacional [...] é produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrario, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 303).

Visto isso, o professor torna-se parte essencial para o processo de ensino aprendizagem nos diversos espaços comuns de vivência escolar, acolhendo os interesses das crianças e direcionando a mesma para caminhos que constrói novos conhecimentos, sabendo que durante esse processo é importante que as crianças tenham a chance de relacionar-se com seus pares e possam compreender os espaços em contextos coletivos. Desta forma, podemos compreender o protagonismo infantil, considerando e valorização em suas potencialidades, através de uma prática que respeita os seus direitos, como já falado. Nesse sentido, temos o professor como mediador, dando oportunidades às crianças para que elas possam desenvolver a criatividade, liberdade e, principalmente, a autonomia através de uma aprendizagem real.

Reforçando, o protagonismo infantil mostra que a criança deixa de ser apenas espectadora da prática e começa a participar das tomadas de decisão no seu dia a dia. Segundo Corsino (2009, p.117), “Toda a criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido as suas experiências.”

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é preciso nós, enquanto adultos, ouvirmos e incluirmos as crianças em pequenos processos de tomada de decisão. Entretanto, este protagonismo também significa assumir responsabilidades que contribuam para a construção da interação entre o ambiente e outras crianças, a exemplo de oportunizá-las condições para o seu desenvolvimento em espaços favoráveis em todos os sentidos.

Neste intento, é importante refletir sobre as condições que garantem o protagonismo infantil, identificando o papel da criança dentro dos planejamentos educacionais relacionados na primeira infância. De acordo com Mello (2007, p. 3),

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

Dessa forma, compreendemos a criança como sendo dotada de potencialidades e de recursos que as leva a construção de significados sobre o mundo de forma muito particular, a partir das interações estabelecidas no ambiente. Assim, conforme defende a BNCC (BRASIL, 2017, p.38), a criança “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social”. Isso posto, o professor necessita imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando essas especificidades da criança e da forma como ela aprende. Nesse sentido, se faz necessário

“a criação de as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p.37).

Isso posto, compreendemos a necessidade de refletirmos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil trazendo a organização do espaço para o contexto de discussões.

4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: OS ESPAÇOS DIALÓGICOS E DE CONVIVÊNCIAS

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, conforme já falamos, requer que pensemos, além do planejamento das atividades docentes, na qualidade do espaço para o trabalho com crianças, uma vez que o entendemos como um elemento crucial no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. De acordo com Barbosa e Horn (2001, p. 67),

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Isso implica dizer que a organização do espaço deve estar em consonância com a concepção de criança que temos, ou seja, de como ela constrói conhecimento, relacionado as suas necessidades, o que inclui os aspectos biológicas, psicológicas, sociais e culturais, além dos aspectos interacionais. Para Horn (2004, p.15),

O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15).

Em concordância com o que Horn defende, reafirmamos que a criança constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com o mundo físico e com o mundo social nas interações que estabelecem.

Nesse sentido, espaço precisa ser pensado como um ambiente que favoreça estas relações, o que implica em uma intencionalidade educativa, conforme está posto na BNCC (2017) , ao tratar que a organização e a promoção de experiências deve estimular as crianças na busca do conhecimento de si e do outro, além de compreender relações com a natureza, com a produção científica e com a cultura.

Considerando os estudo de Guimarães (2012, p.90), se entendemos a criança como um sujeito ativo, explorador e criador de sentidos, é necessário pensarmos em um espaço, bem como em um educador que dêem apoio aos seus movimentos,

que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades, o que pressupõe compreender a educação como mobilizadora da capacidade da criança de produzir sentido sobre o mundo e não apenas reproduzir padrões já existentes, o que implica num desenho de espaço flexível, relacional e instigador e num educador mediador.

O espaço flexível, conforme defende Guimarães (2012), relaciona-se com o que é vivido, ou seja, a forma como esse espaço é experimentado pelas crianças, o que implica em um ambiente transformado a todo instante por aqueles que o habita. Isso depende das dimensões físicas em termos de metragem ou tamanho. O espaço flexível convida as crianças a movimentá-lo de acordo com seus interesses e necessidades, sendo, portanto, necessário que os objetos que o compõem estejam ao seu alcance. “Ou seja, o espaço objetivo torna-se "lugar de..." experiências, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos” (GUIMARÃES, 2012, p. 92).

Em relação ao espaço relacional, ainda considerando os estudos de Guimarães (2012), o compreendemos como um espaço que favorece as interações entre os sujeitos, o que pressupõe a organização dos objetos de tal forma que as crianças possam se movimentar formando subgrupos, momentos esses em que acontece as trocas de objetos e negociações. É importante, para isso, os cantinhos dispostos na sala, como: cantinho da brincadeira, cantinho da leitura, dentre outros. Segundo Guimarães (2012, p. 96),

No cenário das creches brasileiras, é comum que os espaços dos berçários sejam ocupados principalmente por berços e os espaços das crianças maiores, por mesas e cadeiras. São mobiliários que sugerem a atividade individual: berços para uma criança, cadeira para cada uma. Essa situação desafia-nos a pensar como constituir a idéia de um espaço relacional em nossa realidade.

Observa-se, conforme citação acima, que a disposição do mobiliário cerceia a criança de interagir com as outras crianças. Nesse sentido, é importante colocar, no lugar de berços, colchões no chão, pois assim, as crianças podem se movimentar livremente. Isso, também, com a disposição de mesas e cadeiras para as crianças maiores.

Em se tratando do espaço instigador, é importante que este seja convidativo à curiosidade, à ação e imaginação. Assim sendo, é necessário compô-lo com bastante recursos de diversas naturezas, tais como canos de pvc, cones de plástico, tecidos, tintas, copos plásticos, dentre outros que agucem a curiosidade e inventividade da criança.

Segundo Guimarães (2012, p. 98),

A diversidade de materiais é um desafio para a realidade brasileira. De modo geral, os espaços da creche e das escolas de Educação Infantil são povoados pelos brinquedos tradicionais (bolas, encaixes, quebra-cabeças, etc). Com certeza, eles são fundamentais e instigadores. Mas, há uma série de outras possibilidades que, muitas vezes, permanecem invisíveis: almofadas, diferentes cerdas de escovas, farinhas, caixas de papelão, etc... Objetos do cotidiano de nossa vida social, às vezes, interessam mais às crianças do que os que são produzidos para elas; é importante ficarmos atentos a isso, ampliando suas possibilidades de interação e contato com superfícies, formas e texturas.

Diante do exposto, defendemos que o professor deve organizar o espaço com propostas diferenciadas, favorecendo, com isso, a ampliação de possibilidades de interações, explorações, o exercício da autonomia, da liberdade, da iniciativa, da livre escolha, dentre outras ações, conforme defende Guimarães (2012).

Segundo Buber (2009), as atitudes das organizações de trabalho docente da Educação infantil incluem atitudes baseadas no respeito, responsabilidade e moralidade para com as crianças. Nesse sentido, a organização do trabalho, incluindo o espaço, contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança por meio de atos simples de brincar.

Segundo Lima (1989), os espaços de convivência dinâmicos que permitem a interação social são importantes porque é a partir desses espaços que as crianças experimentam sensações como frio, calor, segurança, cor, luz, entre outras sensações e sentidos sobre as coisas. Portanto, não haverá espaços vazios, sem sentido, pois, conforme o autor, é a partir dessas sensações e vivências que o espaço físico adquire as condições de se tornar um ambiente educador. Para ele, “O ambiente significa a fusão da atmosfera, e se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado (LIMA, 1989, p.14)”

Ainda segundo o autor, esse espaço é como um pano de fundo, uma moldura, que muda com o ambiente conforme as crianças vivenciam. Aqueles espaços físicos fechados e isolados existem apenas na mente dos adultos porque para as crianças existem vários espaços para o espaço, como a alegria do espaço, o medo do espaço, a descoberta do espaço e até o espaço livre e/ou opressão. Dessa forma, podemos entender que Guimarães (2012) apontou que o tamanho do espaço de uma criança não está relacionado a metragem, mas à forma como a criança explora/experimenta, tornando assim o ambiente único e, assim, quanto maior o nível de intimidade com o ambiente da experiência, quanto maior o sentimento de pertencimento e segurança, maior a concepção da criança sobre a dimensão ambiental.

Diante do exposto, afirmamos a importância da qualidade dos espaços oferecidas às crianças, compreendendo que estes devem ser planejados de forma que garantam a elas situações de desenvolvimento e aprendizagens diversas. Sobre isso, Guimarães (2012, p. 98) atesta que “os espaços convidam à ação e imaginação, por isso a importância do educador funcionar quase como um cenógrafo, possibilitando as cenas que serão criadas pelas crianças, ajudando a que essas cenas possam ser sustentadas e ampliadas.

Reforçamos que os espaços da Educação Infantil não devem ser rígidos, mas precisam atender a todas as necessidades do ambiente para que possam estar imersos em cada cultura. Podemos dizer que o espaço escolar é uma dimensão essencial da Educação Infantil, pois, dadas suas características físicas e a forma como os espaços escolares estão organizados, afetam diretamente a prática docente, tornando-as interdependentes. O espaço ainda afeta e será afetado pelas relações que nele ocorreram, como entre alunos e entre alunos e professores (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013). Isso implica dizer que a configuração do espaço determina ou cerceia ações, revelando o que ele se vive.

Lino (1998, p.107) argumenta que a forma como o espaço é organizado reflete ideias, atitudes, valores e define o sentido de respeito ao patrimônio cultural para todos que trabalham no meio ambiente. Quando observamos como os espaços são organizados, conseguimos aprender aspectos importantes sobre os valores e princípios das instituições de ensino. Afinal, assim como o espaço pode ser construído

e organizado por meio dos mecanismos que controlam e governam os sujeitos, ele também pode ser projetado e organizado de forma que promova aprendizagens, considerando o seu caráter flexível, relacional e instigador.

Por meio de Camões, Toledo e Roncarati (2013), podemos aprender que somos capazes de construir novas perspectivas sobre o papel do espaço na Educação Infantil, possibilitando romper com a dinâmica de uma educação centralizada, rígida e baseada unicamente no conhecimento por um adulto. As pessoas que passam por aqui trazem uma nova forma de pensar o espaço do ponto de vista da criança, focando também na perspectiva infantil.

O exercício de repensar os tempos e espaços incluindo o ponto de vista das crianças pode torná-los dinamizadores de produção de sentido, de criação, de imaginação, de relação, e, assim, das mais diversas aprendizagens. Para tal, observar as expressões de corpo inteiro das crianças, suas intervenções espontâneas e suas demandas de movimento nos tempos e espaços parecem ser fundamentais (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013, p.267).

Os autores ressaltam os investimentos realizados para melhorar a qualidade da Educação Infantil, considerando que o espaço físico e seus diversos arranjos são produtores de significativa importância para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que desempenham um papel crucial nas manifestações expressivas das crianças. Nessa perspectiva, o espaço vai muito mais além de sua alvenaria e de sua metragem, ele é, sobretudo, um organismo vivo, educador, cuja organização deve promover a exploração de múltiplas linguagens. Em relação a isso, Camões, Toledo e Roncarati (2013, p.277) afirma:

Criar condições para o desenvolvimento sugere investimento em um ambiente que conte com suportes mobiliários, equipamentos que criem oportunidade de trabalhar em grupos, construindo significações e resignificando práticas. Cabe ao professor o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil, para que possam organizar o espaço de maneira que contemple a brincadeira, a imaginação, a criatividade e a descoberta próprias da infância.

Esse ambiente anunciado pelos referidos autores tem sido palco de discussões desde 2006, quando o Ministério da Educação, através dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, apresenta os elementos de concepção, reforma e adaptação dos espaços de Educação Infantil, enfatizando a relação entre espaço físico, assessoria pedagógica e desenvolvimento infantil. Esses parâmetros defendem que “[...] ambientes variadas podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional”. Nesse sentido, o documento traz, ainda, a importância da escuta, do diálogo e da observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, os quais orientam os objetivos pedagógicos. Com isso, os Parâmetros propõem diferentes olhares sobre o espaço, com vistas a transformar o ambiente físico destinado à Educação Infantil em um espaço promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. Nesse sentido, reforça que o ambiente da Educação Infantil deve ser lúdico, dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para

todos (BRASIL, 2006).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho tivemos como objetivo discutir a importância da organização do espaço escolar da Educação Infantil, considerando sua dimensão flexível, relacional e instigador, em consonância com as múltiplas linguagens da criança e suas possibilidades de exploração do mundo. Diante do que se propunha discutir, evidenciamos a importância da organização escolar no tocante aos espaços da Educação Infantil, considerando que a criança é produtor de cultura e significa o mundo a partir das interações que estabelecem com o mundo físico e social.

Ressaltamos que a escola constitui-se um lugar onde as crianças e os adultos com quem elas convivem, nesse espaço, passam grande parte do tempo compartilhando experiências diversas. Neste sentido, se faz necessário pensar em um espaço que propicie e sustente as interações entre crianças e seus pares, bem como com os adultos, o que implica em promover uma educação de qualidade para todas as crianças, o que envolve também o ambiente construído.

Compreendemos que os diferentes arranjos do ambiente, afetam diferentemente a forma como os indivíduos pensam, se comportam e vivem. Os espaços não são neutros, mas repletos de significados e signos, de forma que o indivíduo o apreende e o reproduz. É notório que estes espaços são ambientes pedagógicos, o que nos leva a defender o espaço como educador, pois permitem que as crianças construam conhecimento a partir da movimentação realizada por ela e seus pares, através de interações, brincadeiras e de explorações livres do ambiente enriquecido.

Por essa razão, a organização do espaço precisa considerar as necessidades e interesses das crianças, para que assim contribuam para as manifestações diversas desses sujeitos que possuem uma forma particular de compreender o mundo. Reconhecemos a criança como sujeito central no seu processo de desenvolvimento e construção de conhecimento, como também o principal usuário do ambiente educacional, portanto, se faz necessário ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com a forma com que a criança constroem suas relações com o mundo, considerando, também, a proposta pedagógica a ela destinada. Assim, conforme os Parâmetros de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.

A partir do presente estudo e de práticas de atendimento às crianças, compreendemos que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança dependem dos contextos sociais e dos ambientes pedagógicos que permitam experiências ricas para as crianças.

Concluimos que a criança, ao estar inserida nesses espaços, se tornam protagonistas na busca/troca de conhecimentos, porque estes locais as permitem usar a imaginação e criatividade. Ainda que essas atividades sejam estabelecidas e mediadas pelo professor, elas construíram o conhecimento de forma gradativa, de modo a ganhar independência. Assim, podemos concluir que, na Educação Infantil, a organização do espaço considerando os aspectos flexível, relacional e instigador, bem como a criança como protagonista é essencial no seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, reafirmamos o espaço como um elemento educador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Campos de experiências** : efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil / [Ministério da Educação ; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo : Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1990.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

CAMÕES, M.C., TOLEDO, L.P. e RONCARATI, M. Infâncias, tempos e espaços: Tecendo ideias. In: KRAMER, S. NUNES, M.F. e CARVALHO, M.C. (orgs.). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.259-277.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas** (org.). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

DAL SOTO, Diana Vandréia. **O protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil.** XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Curitiba. 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (org) **Educação Infantil: cotidiano e práticas.** Campinas, SP. Autores Associados, 2012, p.93-104.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, M.S. **A criança e a cidade.** São Paulo: Nobel, 1989.

LINO, Dalila. O Modelo Curricular de Reggio Emilia. In: FORMOSINHO, Júlia (org.) **Modelos Curriculares para a Educação da Infância,** 2007.

LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre currículo: **currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MELLO, Sueli Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Revista PERSPETIVA**: Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: Acesso em: 25/janeiro/2022.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço**: contribuições para uma educação infantil de qualidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RINALDI, Carlina. Reggio Emília: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Leila; EDWARDS, Carolyn (Org.) **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.75-80.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por todos os momentos de livramento, por me permitir a dádiva de estar em pé diante de tantas provações ao longo do curso.

A banca examinadora, pela disponibilidade em participar deste momento, e pela leitura atenciosa do meu trabalho.

A minha orientadora Soraya Maria Brandão, por junto comigo construir uma história dentro da Educação, por ela minha admiração, respeito e gratidão. Sem os seus ensinamentos não conseguiria tamanha vitória.

Ao meu grupo de amigas da universidade (Noemi Guimarães, Adrielly Thainá, Renata Diniz e Edna Luiza) que junto comigo enfrentaram momentos difíceis, mas, que também me foram suficientes para gargalhar.

Aos meus amigos em geral, principalmente as amigas de trabalho (Adrielly Rodrigues, Mayara Aranha, Celina Tavares, Thamares Dias, Thainá Meira, Ana Carolline Simplício, Amanda Souza, Andrezza Sousa e Amanda Melo) por toda ajuda, palavras de incentivo e suporte para os dias de angústia. Sem esse apoio, não seria possível a conclusão do curso.

Agradeço a minha família, principalmente meus pais Jeanny Gibson e Francisco Carlos, aos meus irmãos, cunhada e cunhado, pela confiança em mim depositada, por ser meu porto seguro em momentos de dor e aflição, por serem minha motivação diária para não desistir, sem esse alicerce nada seria possível.

A minha conquista, a todos, DEDICO.