



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LAYS CAROLINE SILVA

**INFÂNCIA E ESPAÇO: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Brasília – DF

2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LAYS CAROLINE SILVA

**INFÂNCIA E ESPAÇO: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob orientação da Professora Dra. Fátima Vidal Rodrigues.

Brasília, DF.

2015

LAYS CAROLINE SILVA

**INFÂNCIA E ESPAÇO: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL.**

**Comissão examinadora:**

**Profa. Dra. Fátima Vidal Rodrigues**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**Prof. Me. Vinicius Armiliato**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UAB

Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.

**Prof. Esp. Sheylane Brandão.**

Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob orientação da Professora Dra. Fátima Vidal Rodrigues.

Brasília, DF.

2015

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

LAYS CAROLINE SILVA

## **INFÂNCIA E ESPAÇO: REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a avaliação da Comissão  
Examinadora constituída por:

---

**Profa. Dra. Fátima Vidal Rodrigues**

**Orientadora**

---

**Prof. Me. Vinicius Armiliato**

**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UAB**

**Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.**

---

**Prof. Esp. Sheylane Brandão.**

**Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.**

Brasília, DF.

2015

*Dedico esse trabalho a todas as crianças que passaram pelas salas azul, lilás e amarela. Esse trabalho foi produzido com vocês e por vocês.*

## AGRADECIMENTO

São tantos agradecimentos quanto foram as pessoas que contribuíram com minha trajetória até aqui.

Primeiramente, agradeço a meus pais, Selma e Lourival, por todo o apoio, dedicação e cuidado ao longo de toda minha vida. Meus irmãos, Arthur e Alexandre, pela infância compartilhada e por todas as boas lembranças que tenho dela até hoje.

Agradeço também a todos os meus amigos e as minhas amigas que compartilharam comigo momentos de desespero, de inspiração, que me acalmaram e incentivaram ao longo do processo de elaboração desse trabalho, fosse tomando uma cerveja ou conversando de madrugada. Principalmente ao meu amigo Alan-douglas Godinho Mendes, sem o qual eu nunca teria tido a coragem de me esforçar até passar no vestibular e ressaltar, como disse que faria, que vou conseguir me formar antes de você.

Às minhas amigas Priscila e Karol, que eu conheci no curso de pedagogia, por toda parceria ao longo dessa trajetória.

À galera da Colina, pelas infinitas tardes compartilhadas debaixo das árvores, que me ajudaram a passar pelos meus primeiros anos na Universidade.

Também faço um agradecimento especial à minha amiga Lara Laranja, importante colaboradora de toda a minha trajetória acadêmica. Obrigada por me incentivar, me apoiar, me obrigar a estudar, me tranquilizar e por ser minha revisora de textos favorita do universo.

Ao meu casal de amigos Maria Luisa Dominici e Alexandre Facciolla, pelas palavras tranquilizadoras e pela disponibilidade em ouvir minhas crises no processo de escrita desse trabalho.

À toda a equipe pedagógica da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, por me possibilitar constantemente um espaço de aprendizagem tão enriquecedor que não consigo expressar em palavras. Mas reservo um obrigado especial para Clara Villar, Pablo Martins, Gabriel Barbosa Araújo e Natália Assunção, por terem dividido salas de aula comigo, me ensinando diariamente e contribuindo para a minha formação como educadora, infinitamente.

A todas as crianças que passaram pelas minhas salas de aula e construíram comigo espaços, brincadeiras, aventuras e histórias.

À Prof. Dra. Cristina Maria Costa Leite, por me iniciar no universo da pesquisa e contribuir bastante para a minha formação acadêmica.

Ao atual coordenador psicológico da Vivendo e Aprendendo, Vinícius Armiliato, pela disponibilidade e vontade de participar da minha banca e também por me ouvir, me aconselhar e me ajudar ao longo de todo o processo de escrita desse trabalho.

A Sheylane Brandão, que já foi coordenadora da Vivendo, também pela disponibilidade de fazer parte da banca e por ser, para mim, uma referência em educação infantil. Também vou te agradecer muito no twitter.

E, por último, à minha orientadora, a Prof. Dra. Fátima Vidal Rodrigues, por me acompanhar na elaboração desse trabalho, me auxiliar, me indicar caminhos e contribuir imensamente com minha aprendizagem nessa reta final do Curso de Pedagogia.



*E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos  
do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de  
ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros  
do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara  
nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver,  
no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.*

*Manoel de Barros – Aprendimentos.*

## RESUMO

Esse ensaio configura-se como um processo de reflexão sobre as relações entre criança e espaço a partir das contribuições de Ariès (1981), Foucault (2014), Müller (2014), Sibilia (2012) e Horn (2004) e sobre minha prática pedagógica como educadora na Educação Infantil. A finalidade dele está pautada na investigação de como essas relações desenvolvidas no contexto escolar influenciam a constituição das crianças como sujeito tendo como base as atividades desenvolvidas com o grupo da Sala Amarela, na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, no ano de 2014. Para realizar essa tarefa, a investigação que faço passa pela interferência das crianças no espaço da sala, pela relação delas com esse espaço em atividades planejadas e em atividades livres. Com esse processo, foi possível ver em prática o movimento de infância no espaço da Sala Amarela com a forma como é concebida nesse ensaio, embora a participação das próprias crianças nesse processo reflexivo possa contribuir, ainda mais, para ampliar a visão que nós, adultos, temos sobre a relação delas com os espaços escolares.

**Palavras-chave:** Infância, Espaço Escolar, Prática Pedagógica, Constituição de Sujeito.

## ABSTRACT

This essay is configured as a process of reflection on the relationship between child and space guided by the contributions of Ariès (1981), Foucault (2014), Müller (2014), Sibilia (2012) and Horn (2004) and on my own teaching practice as an educator of early childhood education. The purpose of it is the investigation of how these relationships developed in the school context influence the formulation of children as subjects based on the activities developed with the Yellow Room group, of the *Vivendo e Aprendendo* Association in the year 2014. To accomplish this task, the research involves the interference of children in the space in planned activities and free activities. With this process, it was possible to see in practice the childhood movement in the Yellow Room space with the way it is conceived in this essay, although the participation of children themselves in this reflective process can further contribute to enlarge the vision that adults have about their relationship with school spaces.

**Key words:** Childhood, School Environment, Pedagogical Practice, Constitution of Subject.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>UNIDADE I</b>	<b>13</b>
<b>MEMORIAL</b>	<b>14</b>
<b>UNIDADE II</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>1 Investigações sobre o conceito de infância.</b>	<b>24</b>
<b>2 Investigações sobre o espaço da e na escola.</b>	<b>34</b>
<b>3 Experiência Pedagógica e Caminhos Percorridos.</b>	<b>44</b>
<b>3.1 A escolha do tema espaço.</b>	<b>44</b>
<b>3.2 A Vivendo e Aprendendo.</b>	<b>45</b>
<b>3.3 Caminhos percorridos.</b>	<b>51</b>
<b>4 As crianças e os espaços construídos ao longo de um ano na sala amarela.</b>	<b>53</b>
<b>4.1: Conhecendo a Sala Amarela.</b>	<b>53</b>
<b>4.2 Elaborando questionamentos e traçando objetivos</b>	<b>53</b>
<b>4.3 Reflexões sobre as interferências das crianças no espaço da sala amarela:</b>	<b>54</b>
<b>4.4 Espaço, crianças e atividades planejadas.</b>	<b>57</b>
<b>4.5 Espaço, crianças e atividades livres:</b>	<b>62</b>
<b>5: Considerações Finais</b>	<b>67</b>
<b>Perspectivas Profissionais</b>	<b>69</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) está dividido em três partes: memorial, ensaio e perspectivas profissionais.

No memorial, faço um apanhado de minhas experiências educativas, desde as não formais, no meu contexto familiar, até as de escolarização, passando por todos os níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e universidade. Nessa primeira parte destaco algumas experiências significativas e explico como minha trajetória educacional influenciou em minha escolha temática de TCC.

Na segunda parte, elaboro um ensaio com base nas relações entre criança e espaço. Primeiramente, desenvolvo alguns conceitos, dentre eles, o de infância e o de espaço escolar, para depois relacioná-los com as experiências que vivenciei como educadora da Educação Infantil no ano de 2014 na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. No intuito de responder à seguinte pergunta norteadora: como as crianças se constituem como sujeitos em sua relação com o espaço escolar, considerando atividades livres e atividades planejadas?

Na parte dedicada às perspectivas profissionais, relato algumas de minhas pretensões para o meu futuro acadêmico e profissional.

**UNIDADE I**

**MEMORIAL**

## MEMORIAL

Meu nome é Lays Caroline Silva. Nasci em Patos de Minas, MG, no dia 12 de outubro de 1990, feriado, dia das crianças e como minha família adora lembrar: dia de Nossa Senhora Aparecida. Embora a religião Católica não tenha sido muito significativa para mim, esse fato é relevante para minha história, já que minha mãe conta, com muita emoção, que eu nasci durante os fogos em homenagem à santa, uma tradição de cidades do interior de Minas, que começam ao meio dia. Ou seja, como nasci às 12:40, meu nascimento foi acompanhado por uma sinfonia de fogos de artifício.

Sou filha de Selma e Lourival, os dois com poucos anos de escolarização, advindos de famílias humildes, que se esforçaram para criar seus três filhos, incentivando-os a estudar sempre, para que eles não vivenciassem as mesmas dificuldades que seus pais. Por isso, nunca tive que fazer tarefas domésticas, minhas principais responsabilidades na infância eram: brincar e ter bom desempenho na escola.

O meu primeiro irmão nasceu quando eu tinha quatro anos e esse momento marca uma das minhas primeiras lembranças da infância: ser deixada na casa dos meus tios porque minha mãe ia para o hospital. Recordo-me da sensação de abandono nessa data, mas, ao longo dos anos, desenvolvi uma relação muito próxima com o Arthur, não só meu irmão como meu grande amigo.

Em 1999 mais um membro foi incorporado à nossa família: Alexandre. Como eu já estava com 9 anos, participei mais ativamente do processo de chegada do “rapa do tacho” (ditado mineiro para o caçula da família). Recordo-me de visitá-lo ainda no hospital e do grande bocejo que ele deu na minha frente. Com meu irmão mais novo, desenvolvi uma relação de cuidado, proteção e aconselhamento, especialmente agora que ele chegou à adolescência.

Cresci em uma família mineira cujo pai trabalhava para sustentar a mulher e os 3 filhos. Nunca passamos necessidade, mas vivemos períodos difíceis, financeiramente falando, e sobre isso destaco o otimismo do meu pai, que sempre diz que “O importante é estar vivo e com saúde.”. Além desse núcleo familiar principal, eu fui rodeada de tias, tios, primos, primas, sujeitos que compõe grande parte das minhas memórias de infância.

Destaco aqui o brincar na roça. Por ter muitos familiares que viviam no campo, minha infância foi repleta de brincadeiras do tipo: subir em árvore, tomar banho no córrego, ordenhar

vacas, andar a cavalo, explorar fazendas, fazer pamonha e comer fruta direto do pé. Embora eu não tenha aprendido a andar de bicicleta até a elaboração desse texto, minha coordenação motora contou com inúmeras experiências para se aprimorar.

A pesca também foi parte significativa no meu desenvolvimento, por ser o hobby do meu pai. Muitos dos meus fins de semana na infância e na adolescência foram passados na beira de um rio, acampando com minha família, brincando de lama e nadando com meus irmãos. Conforme eu fui crescendo, passei a gostar de pescar e comecei a acompanhar meu pai nas madrugadas rio acima e rio abaixo.

### **Escolarização**

Minha trajetória escolar começa na educação infantil, na escola Nosso Amiguinho em Patos de Minas, na qual meus dois irmãos estudaram também. Embora eu não tenha lembranças do meu primeiro dia de aula, minha mãe adora relatar os acontecimentos desse dia: ela e meu pai foram me deixar na escola ansiosos e receosos de que a primeira filha chorasse e não se adaptasse a um ambiente cheio de crianças. Mas foi nesse ponto que eu os surpreendi, segundo minha mãe, quando vi a escola, sai correndo para dentro sem nem me despedir.

Lembro vagamente do espaço da escola, com sua salinha com mesas baixas, nas quais eu só entrava depois de cantar o hino nacional e rezar. Também havia um parque, no qual podíamos brincar no momento do recreio. Retornando mais uma vez às histórias da minha mãe, houve o episódio no qual eu pintei um cachorro de azul e a professora foi questionada pelos meus pais acerca disso. Sempre minha mãe relata esse acontecido, ela afirma que a professora disse que isso era normal, já que eu era criança e ainda não sabia as cores das coisas. Eu me lembro da imagem desse cachorro porque coleí alguns macarrões no pote de ração dele e achei muito legal brincar com comida e tinta na escola.

Meu ensino fundamental começou na escola municipal Jacque Corrêa da Costa, uma referência para a cidade de Patos de Minas até os dias de hoje. Mas fiz apenas a primeira série ali, pois era muito longe de casa e estava difícil pagar o transporte para lá. A minha maior recordação desse período foi o de aprender a cantar a música Bicharada, dos Saltimbancos, na aula de música.

Na segunda série passei a estudar na Escola Estadual Dr. Paulo Borges, na qual permaneci até o final do Ensino Médio. Foi lá que conheci um dos amigos com o qual permaneço em



contato até o hoje: o então Mestre Pedro Enrique Pereira. Nossa escola não tinha uma estrutura física muito boa e recebia muitos alunos. Além disso, aproximei-me, ainda nesse primeiro ano, de Lorena, a qual marcou muito meu período de escolarização por motivos que vou mencionar posteriormente, quando chegarmos ao ensino médio.

Não me recordo nomes de professoras, apenas desses amigos mais próximos. Lembro que até a quarta série nós tínhamos acesso a um parquinho velho e que a proibição do parquinho marcava a ida para a quinta série e a entrada na adolescência. Seguindo os conselhos dos meus pais, eu era bastante dedicada aos estudos e gostava bastante de ler. O primeiro livro que me encantou foi emprestado da biblioteca da escola: O Menino do Dedo Verde, de Maurice Druon.

A quinta série era a mais difícil e a sexta era fácil, boato esse que corria entre nós, estudantes, depois a sétima série virou a mais difícil. Eu tinha uma grande facilidade com as matérias de história, português e geografia e precisava me esforçar mais com ciências e matemática. Educação Física, que se resumia a meninas jogam vôlei e meninos jogam futebol, nunca foi atrativo para mim.

Minha entrada no Ensino Médio é marcada por um acontecimento impactante: Lorena, minha melhor amiga na escola, foi diagnosticada com câncer e morreu durante o meu primeiro ano. Esse fato balançou minha relação com a escola, que começava a se complicar à medida que eu ia percebendo a precariedade da estrutura.

Assim, no meu segundo ano do ensino médio, tornei-me a adolescente rebelde e comecei a contestar tudo: porque o teto da sala estava caindo? E porque nenhuma diretora ou orientadora fazia nada sobre isso? Porque os alunos do ensino médio tinham que comer a sobra do lanche? Porque alguns professores matavam mais aula que os alunos? Porque alguns professores iam para a aula e não davam aula? Comecei, também, a fugir da escola em alguns momentos, como aulas ministradas por professores substitutos e horários de educação física.

Mesmo com toda minha rebeldia e as fugas, mantinha notas altas, pois percebi que não havia reais desafios em provas e trabalhos do ensino médio de uma escola pública no interior de Minas Gerais. Esse fato, que inicialmente facilitava minha vida de adolescente rebelde, começou a dificultá-la quando conheci a Universidade de Brasília.

Em 2007, meu então namorado, Alan, cursava engenharia elétrica na Unb e tentava me convencer a prestar o vestibular. Devido às condições de assistência fui gostando da ideia e no

meu terceiro ano comecei a cobrar dos meus professores aulas de qualidade, já que eu queria passar numa Universidade Federal. Essa cobrança resultou em uma implicância com a minha figura por parte de alguns professores e uma ajuda pequena por parte de dois: Janderson e Joaquim, professores de português e matemática, respectivamente. Embora os dois estivessem me ajudando com tarefas extras e provas mais desafiadoras, o discurso da maioria do quadro docente da escola era o seguinte: filho de pobre não foi feito para estudar em universidade federal. Por isso, meus pais me matricularam em um cursinho pré-vestibular, pago com muito esforço, no qual eu me dedicava bastante.

O primeiro vestibular que eu prestei foi para o curso Geologia, por insistência do meu pai, que dizia que era a “Profissão que vai dar dinheiro no futuro”. Reprovei. Tentei novamente, no meio do ano seguinte, para Geografia, pois eu já alimentava um interesse por lecionar, o qual eu escondia dos meus pais que diziam que professor não tinha futuro. Mas consegui me inscrever para esse curso manipulando os motivos e dizendo que poderia ser Geógrafa e nunca precisaria dar aulas. Reprovei novamente.

Essas reprovações foram muito frustrantes, já que o discurso de “filho de pobre não foi feito para estudar em universidade federal” só se confirmava. Então, após muita reflexão sobre meu processo educativo, decidi que queria entender a escola: como ela funciona? Porque tanta dificuldade na escola pública? Por que eu, mesmo tendo frequentado a escola e tirado sempre boas notas, não conseguia passar no vestibular e outras pessoas sim? Por que os adultos responsáveis pela escola não se esforçavam para melhorar as condições dela? Então, contra a vontade da minha família, prestei o meu último vestibular para o curso de Pedagogia e passei.

### **Universidade:**

Minha entrada na Universidade teve como consequência minha mudança de cidade. Na ocasião, estava morando com minha família no Paraná e precisei fazer as malas e me despedir de todo mundo. Foi doloroso me despedir de Arthur e Alexandre, meus irmãos com os quais eu cresci. Mas, atualmente, um deles é estudante de Artes Cênicas aqui na Unb e o outro se prepara para o vestibular.

Cheguei com malas pequenas, para morar na Casa do Estudante (CEU) e iniciar meus estudos em uma das maiores Universidades do País, provando para mim mesma que, apesar das

condições escolares desfavoráveis, eu fui capaz de entrar. Entrei e não tive aulas, pois nesse primeiro semestre de 2010 tivemos a grande greve que durou aproximadamente 3 meses.

Meu primeiro semestre, no contexto pós-greve, foi corrido, mas emocionante. Foi nesse período que conheci Karol Beckman e Priscila Guimarães, duas grandes amigas que me acompanharam ao longo de toda a trajetória universitária. A primeira disciplina que marcou foi Antropologia e Educação, ministrada pela professora Rosângela, que nos pressionou a estudar e a fazer provas bem difíceis. Fui aprovada nessa disciplina por conta de muito esforço e leitura.

Ao longo da minha trajetória acadêmica cursei inúmeras disciplinas, a maioria delas na própria Faculdade de Educação. Nesse memorial, vou focar nas que mais me marcaram: Psicologia da Educação, com a professora Leda Barreiro, por ter uma aula configurada de forma que precisávamos ler bastante, mas tínhamos muito espaço de expressão e compartilhamento; Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE, com a professora Patrícia, que não enxergava como nós mas conseguia nos fazer ver muito além do que esperávamos; Processos de Alfabetização, com a professora Alexandra, por ser condizente com uma prática educacional com a qual eu compactuo, ou seja, aquela que trata a criança com respeito e cuidado; Educação e Geografia, com a professora Cristina Leite, que ia além do discurso tradicional e nos mostrou como o ensino de geografia pode ser significativo; Produção e Leitura de Imagem, com a professora Cláudia Sanz, que trabalhou conosco a escola na sociedade contemporânea numa perspectiva filosófica singular que construímos em conjunto; e, finalmente, Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional com o professor Edemir, que trabalhou a narrativa visual e a leitura de imagens como um instrumento pedagógico muito rico.

Mas, o ponto mais marcante na minha trajetória universitária não foi uma disciplina ou professora/professor, foi uma descoberta: meu interesse por crianças na faixa etária da educação infantil. Eu, que, inicialmente, tinha a intenção de refletir sobre a estrutura escolar e seu funcionamento, me vi encantada com os relatos da minha amiga Karol sobre o seu estágio remunerado na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.

### **Estágio**

Com esse encantamento me envolvi no processo seletivo para estágio, passei e comecei a trabalhar na escola em 2012, tendo Clara Villar como parceira na sala azul, Ciclo 3 (crianças de 3 e 4 anos). Esse ano foi muito marcante para mim, já que me descobri muito envolvida com as

crianças: adorava brincar com elas, observá-las e escrever sobre elas, sempre no intuito de compreender como elas pensam, porque elas agem e o que elas querem.

Após a entrada na Associação, comecei a ver a Vivendo na maioria das disciplinas que fazia. Nas que não continham referências de uma prática tão diferente quanto a do meu estágio, eu fazia questão de incluí-la, fosse nos meus seminários ou em debates em sala de aula.

Foi na Vivendo que pesquisei mais sobre desenvolvimento infantil, envolvida constantemente por meninas e meninos que me constituíram-se como exemplos para leituras e pesquisas. Também é lá que eu desenvolvo minha escrita reflexiva, debato questões pedagógicas com minhas companheiras e companheiros de equipe, opino para a construção do dia-a-dia da escola e vivo experiências muito intensas, algumas negativas, mas principalmente positivas.

Foi com muita felicidade que fui contratada como professora quando terminei meus dois anos de estágio e é com muita dedicação que entro todos os dias em sala de aula para dividir e trocar experiências com as crianças, com uma prática voltada para o respeito à infância, o cuidado do outro e a resolução de conflitos através do diálogo.

### **Iniciação Científica:**

Durante os anos de 2013 e 2014, participei de uma pesquisa com a Professora Cristina Maria Costa Leite, na área da Geografia para o Ensino Fundamental. A experiência da Iniciação científica contribuiu bastante para minha formação, já que, por meio dela, descobri formas de sistematização de pesquisa e de escrita. O resultado desse trabalho foi um artigo sobre os livros didáticos de geografia nos anos iniciais de escolarização. O processo de pesquisar e elaborar esse texto foi intenso e desafiador, mas pude contar com uma boa orientação e o resultado da apresentação foi bastante positivo: fomos indicadas ao prêmio de destaque no Congresso de Iniciação Científica da UnB.

É com essa base que voltei meus estudos acadêmicos para o estudo do espaço. Através da reflexão sobre os conteúdos de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, percebi a importância da relação que as crianças estabelecem com os espaços que ocupam e fiquei curiosa quanto à forma como espaço é trabalhado na educação infantil, já que essa base é importante para a aprendizagem de conceitos nos níveis seguintes de escolarização. Fiz meu Projeto 4 também sobre essa temática, aproveitando minha prática como professora como campo de observação e de ação. E, assim, cheguei ao tema desse Trabalho de Conclusão de Curso, no intuito de

compreender como as crianças se constituem como sujeito em sua relação com o espaço escolar na educação infantil.

**UNIDADE II**

**ENSAIO**

## INTRODUÇÃO

O meu interesse pela temática do espaço surgiu quando eu desenvolvia uma pesquisa para o Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília, cujo tema era adequação dos conteúdos de livros didáticos de Geografia em relação à faixa etária das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de que a Geografia precisa ser trabalhada de forma mais significativa com as crianças dessa idade, incluindo, não apenas, conceitos abstratos presentes nos livros didáticos, mas também as experiências cotidianas dos alunos como parte do processo de aprendizagem dessa área de conhecimento.

Com essa contribuição, comecei a me preocupar com a importância que a experiência das crianças em relação ao espaço também assume no contexto da Educação Infantil, segmento educacional no qual atuo como educadora há, aproximadamente, quatro anos. Isso porque acredito que muitos aspectos pedagógicos que trabalhamos para estimular o desenvolvimento social e cognitivo das crianças refletem no desenvolvimento e no futuro escolar delas. Ainda apegada à temática da Geografia, comecei a me preocupar em como as experiências que as crianças desenvolvem agindo sobre os espaços que ocupam poderiam auxiliá-las na compreensão de conteúdos dessa área quando elas chegassem ao Ensino Fundamental.

A partir dessas considerações escolhi, no contexto de elaboração de trabalho de conclusão de curso, desenvolver esse ensaio no intuito de promover reflexões sobre as relações entre as crianças e os espaços no âmbito da educação infantil.

Apoie-me, principalmente, nas contribuições de ARIÈS (1981) e MÜLLER (2014) para realizar a tarefa de caracterizar a infância na sociedade contemporânea, passando pelas diversas transformações sobre as quais esse conceito passou ao longo da história. Esse esforço é necessário no sentido de ilustrar como podemos pensar que crianças são essas que se relacionam com os espaços na atualidade.

Após fazer essa investigação sobre a infância, me envolvi na investigação do espaço no contexto escolar. FOUCAULT (2014) e SIBILIA (2012) embasaram minhas reflexões acerca da história da instituição escolar, suas finalidades e as relações de poder que acontecem dentro delas que se apoiam, muitas vezes, na arquitetura do espaço para funcionar e se propagar.

Para contextualizar esse espaço no contexto da Educação Infantil, pautei-me na pesquisa de HORN (2004) sobre a organização dos espaços nesse segmento educacional, no esforço de refletir sobre que espaços queremos para a infância que concebemos na sociedade contemporânea.

Após investigar esses conceitos, utilizo da minha prática pedagógica como educadora da Educação Infantil para tentar responder à seguinte pergunta: como as crianças se constituem como sujeitos em sua relação com o espaço escolar, considerando atividades livres e atividades planejadas?

Com base nessa pergunta, defino o objetivo geral desse ensaio: investigar as relações que as crianças desenvolvem com o espaço escolar no intuito de perceber como estas influenciam a constituição delas como sujeito, tendo como base as atividades que foram desenvolvidas pelo grupo da Sala Amarela no ano de 2014.

Para nortear a tarefa de responder essa pergunta, também defino como objetivos específicos:

- 1- Rever e refletir informações desse ano letivo sobre as interferências das crianças no espaço físico da Sala Amarela;
- 2- Investigar, nas atividades planejadas, registradas nos projetos, planejamentos e relatórios, como as crianças dessa sala se relacionavam com o espaço.
- 3- Investigar como as crianças do grupo se relacionavam com os espaços nos momentos em que brincavam livremente.

Para tanto, este texto está dividido em tópicos que discutem infância, espaço e experiência pedagógica.



## 1 Investigações sobre o conceito de infância.

Pensar as relações que as crianças estabelecem com os espaços que ocupam partindo das minhas experiências pedagógicas foi um exercício que demandou, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre o conceito de infância.

Que criança é essa que ocupa os espaços escolares na sociedade contemporânea? Quais são suas características? Como elas são consideradas pelos adultos que mediam a relação delas com a escola? Responder às questões é, para mim, um desafio, dada a complexidade do tema. Porém, mesmo assim, arrisquei-me a fazer uma revisão bibliográfica para tentar elaborar um conceito de infância que contemple esse momento da vida na sociedade contemporânea.

É importante ressaltar, desde o início, que me empenhei nessa tarefa de conceituar a infância não no sentido de limitá-la ou restringi-la, mas sim com o intuito de expandir minha própria compreensão sobre o assunto, considerando que “a interpretação das ‘culturas infantis’ não pode ser realizada no ‘vazio social’” (MARCHI, 2014, p.77). Por isso, nesse processo de investigação, o conceito que pretendo elaborar para embasar as experiências escolares aqui retratadas, levando em conta o contexto social no qual as crianças se inserem, busca contemplar a pluralidade da infância na sociedade contemporânea.

Philippe Ariés (1981), historiador francês, em seu livro a História Social da Criança e da Família, aborda a descoberta da infância como construção social: “Ele trata a noção de infância como algo que vai sendo montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao *que fazer* com as crianças.” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 27 – grifo do autor). Ou seja, através de análises da representação da imagem das crianças nas produções artísticas ao longo dos séculos, ele busca investigar a noção que os adultos de determinado contexto social tinham sobre a infância.

A primeira coisa que se pode destacar dessa investigação é o fato de que, durante a Idade Média “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 1981, p. 50). Essa informação revela não uma falta de habilidade em retratar as crianças, mas sim expõe o fato de que era “provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50). Isso pode ser relacionado com os altos índices de mortalidade e com o fato de que as crianças ingressavam nas atividades sociais tão logo paravam de depender constantemente de sua

mãe. Por esse motivo, as crianças eram representadas, até o fim do século XIII como “homens em tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51).

Ao explicitar essa representação iconográfica da criança na arte medieval, que aos poucos vai se ampliando, ilustrada, principalmente, na iconografia religiosa, através da imagem do anjo e da própria representação de Jesus Cristo, ARIÈS (1981) tem a intenção de demonstrar que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (p.156)

As grandes mudanças desse sentimento da infância destacadas pelo autor começam a ocorrer já na idade moderna, por volta do final do século XVI e principalmente durante o século XVII. Nesse período, a criança começa a ser retratada sozinha, fato que evidencia uma mudança no papel desta na sociedade:

Acompanhamos a evolução do putto, do retrato da criança, até mesmo da criança morta em pequena. Essa evolução terminou por dar à criança, à criancinha pequena - ao menos onde esse sentimento afluía ou seja, nas camadas superiores da sociedade dos séculos XVI e XVII - um traje especial que a distinguia dos adultos. (ARIÈS, 1981, p. 157)

Mas quais foram os motivos para essa mudança no sentimento de infância sobre a qual Ariès reflete? É possível considerar parte dessa transformação as reformas religiosas católicas e protestantes, que demonstraram uma preocupação com a formação moral das crianças e, com isso, iniciaram um movimento de valorização da educação (QUEIROZ, 2011, p. 29). ARIÈS (1981) trata desse assunto ao falar sobre “Dois sentimentos da infância” (p. 156): o primeiro, caracterizado pela paparicação, originado no meio familiar, principalmente entre as mulheres; e o segundo, advindo dos eclesiásticos, homens da lei e moralistas, caracterizado pela preocupação com “a disciplina e a racionalidade dos costumes” (ARIÈS, 1981, p. 163). É da relação entre essas duas concepções, já que a preocupação com a formação moral vai passando, aos poucos, a se tornar parte do sentimento da família em relação à criança, que começa a se originar a representação da infância na modernidade:

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância que estudamos no capítulo anterior e que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral (ARIÈS, 1982, p. 162).

Essa preocupação com a moralização das crianças refletiu na transformação de uma instituição que passou a exercer grande influência na forma como a sociedade moderna concebia a infância: a escola. Embora os colégios existissem já na idade média, eles “eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes” (ARIÈS, 1981, p. 165).

É a partir do século XV que se inicia uma expansão dos colégios, embora a preocupação com a idade dos alunos não fosse considerada ainda relevante. Segundo ARIÈS (1981):

A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local. (p. 167)

As preocupações pedagógicas que começam a surgir entre o século XV e o século XVIII, que envolviam, principalmente, a necessidade de separar os alunos por suas habilidades foram aos poucos transformando o espaço escolar e criando a divisão por faixa etária que persiste até os tempos de hoje (ARIÈS, 1978). Para além da divisão por classes escolares, o fato que transformou a escola medieval em escola moderna foi:

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. (ARIÈS, 1981, p 170)

A modernidade, vista aqui como um projeto histórico, concebeu a escola para atender a um conjunto de demandas específicas (SIBILIA, 2012). Demandas essas que:

figuraram os compromissos desmedidos da sociedade moderna, que se pensou a si mesma – pelo menos idealmente – como igualitária, fraterna e democrática. Por conseguinte, assumiu a responsabilidade de educar todos os cidadãos para que ficassem à altura de tão magno projeto, servindo-se para esse fim dos potentes recursos de cada Estado Nacional (SIBILIA, 2012, p. 17).

A “disciplina como projeto basilar do Iluminismo” (SIBILIA, 2012, p. 19) confere à instituição escola a função de preparação das crianças para a vida em sociedade, desenvolvendo habilidades básicas como “ler, escrever ou aprender outras destrezas mais específicas” (SIBILIA, 2012, p. 18).

É importante destacar aqui a influência da Revolução Industrial sobre a transformação da instituição escola e, conseqüentemente, da noção ou concepção de infância que desabrocha na modernidade. Michel Foucault (2014), em *Vigiar e Punir*, explica a conjuntura histórica na qual a crescente importância dada à disciplina se apresenta:

explosão demográfica do século XVIII: aumento da população flutuante (...);  
mudança quantitativa dos grupos que importa controlar ou manipular (...).  
crescimento do aparelho de produção. (p. 211)

Ou seja, podemos considerar que a sociedade industrial demandava um novo controle e uma preparação dos sujeitos para a expansão dos meios de produção. É nesse contexto que a disciplina escolar ganha destaque. Mas outro ponto destacado pelo pensador francês é o fato de que o desenvolvimento da sociedade industrial moderna e a constituição da instituição escolar disciplinar se influenciaram mutuamente:

Em um nível menos geral, as mutações tecnológicas do aparelho de produção, a divisão do trabalho, e a elaboração das maneiras de proceder disciplinares mantiveram um conjunto de relações muito próximas. Cada uma das duas tornou possível a outra e necessária: cada uma das duas serviu de modelo para a outra (FOUCAULT, 1981, p. 213).

Para a autora e pesquisadora Paula Sibilía (2012), em seu livro *Redes ou Paredes – A escola em tempos de dispersão*, também chamou a minha atenção no que diz respeito a influência da escola na visão de infância que começa a trabalhar essa relação entre escola e revolução industrial, acrescentando os princípios iluministas e a Reforma protestante que fez “brotar o ‘espírito do capitalismo’” (p. 31) às suas reflexões:

O projeto escolar foi um fruto singular da confluência entre, de um lado, esses reformadores que propagavam sua ‘ética protestante’ diante dos portões da modernidade e, de outro, as ideias esclarecidas que impulsionavam o Iluminismo. Com a ressalva de certas especificidades, que, aliás, não são meros detalhes, seria possível dizer que essas duas forças históricas ansiavam por

metas comparáveis: lavrar a alma de seus fiéis ou temperar o caráter de seus cidadãos. (SIBILIA, 2012, p. 32)

Considerarei necessário revisitar todas essas reflexões sobre a criança na sociedade moderna, bem como as diversas influências que moldaram essa concepção para me arriscar a concluir que, no projeto da modernidade, a infância era concebida para formar um adulto que fosse cumpridor da lei, trabalhador, esclarecido e devidamente moralizado. Ou seja, a infância ainda não tinha a importância que alcançou na sociedade contemporânea. Sibilía (2012) fala também sobre a invenção da infância atrelada ao projeto modernizador ao afirmar que:

para que houvesse escola, tinha que haver crianças; por isso, diante da necessidade histórica de realizar o projeto modernizador anunciado pelas revoluções científicas, industriais e democráticas, foi preciso ‘inventar’ as duas. (p. 32)

A formação do adulto que a criança deveria se tornar pautava-se no poder da racionalidade, característica principal do iluminismo:

A visão modernista era de que a infância poderia ser modelada e moldada através de um esforço conhecimento e vontade. Esta crença está enraizada em uma confiança mais geral no poder da compreensão racional e na possibilidade do controle humano sobre a natureza e a sociedade. (PROUT, 2014, p. 28).

É no século XIX que mudanças no contexto social e político começam a transformar ainda mais a concepção social de infância, aproximando-a da visão contemporânea desse período da vida. Introduzidos pela classe média da sociedade industrial, alguns princípios exerceram grande influência sobre a forma como a sociedade via as crianças. Esses princípios que consistiam em proteção, amor e segurança legitimaram universalidade dos direitos infantis (MÜLLER, 2014). Esta universalidade, responsável pela criação de um conceito de criança ideal foi:

oficialmente garantida por políticas internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança, com desdobramentos na Convenção para os Direitos da Criança, que certamente apresentaram avanços para um período histórico de pós-guerra.(MÜLLER, 2014, p. 15)

O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, baseado nos princípios mencionados anteriormente – proteção, amor, segurança – foi algo que só se consolidou no

século XX e “através de ações tanto do Estado quanto da sociedade civil, a infância foi transformada num projeto” (PROUT, 2014, p. 20). Essa mudança intentava garantir direitos básicos de proteção, cuidados e provimento, mas também transformou “as crianças em objetos de saber, colocadas sob o olhar do adulto a fim de serem pesquisados, estudados e compreendidos.” (PROUT, 2014, p. 20).

Considero relevante destacar a importância dessas transformações ocorridas no século XX, pois acredito que elas ampliaram a percepção dos adultos sobre as crianças. Embora o estabelecimento de direitos universais contribua para que, de alguma forma, a sociedade se incline no sentido de padronizar a infância, esse processo culminou num destaque para o papel das crianças na sociedade e em reflexões sobre a infância que queremos para o futuro.

No livro “Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições” (MÜLLER, 2014), a autora reflete, no primeiro artigo que compõe o exemplar, sobre as transformações ocorridas por volta de 1970 que afetaram profundamente as esferas culturais, sociopolíticas e econômicas da sociedade. Com base nessas transformações, que refletem nas relações familiares e, conseqüentemente, na visão do adulto sobre a criança, MARCHI (2014) também faz importantes contribuições e se utiliza das teorias de Baumann e Giddens para caracterizar esse novo momento histórico, chamado de “modernidade líquida” ou “modernidade tardia”, respectivamente, já que, “para esses autores a sociedade moderna transformou-se profundamente, mas não a ponto de tornar-se outra, ou pós-alguma coisa (pós-moderna, pós-industrial).” (MARCHI, 2014, p. 77). Essas transformações, tidas por Baumann (2001 – apud MARCHI, 2014, p.77) como “consequências da modernidade” estão ligadas à forma como, na sociedade globalizada, neoliberal e conectada, muda-se a forma como experimentamos o tempo, o espaço e as relações que estabelecemos dentro deles.

MARCHI (2014) destaca alguns problemas em relação à noção de infância cívica, que baseia-nos princípios de proteção, amor e segurança anteriormente mencionados. Dentre eles, considero importante destacar o que diz respeito aos processos de individualização que começam a surgir no século XXI. Essa tendência à individualização (MARCHI, 2014), que afeta tanto os adultos, quanto as crianças, é explicitada pela autora:

De acordo com Beck (1998), essa tendência afeta as pessoas que começam a pensar em si mesmas como indivíduos únicos, com identidades escolhidas, e não padronizadas ou já determinadas. Isto não requer menos fontes de

interdependência social, e sim fontes diferentes, pois embora esses indivíduos sejam produzidos por meio de coletividades (como família, localidade e classe), sua conexão a essas coletividades não ocorre de forma tradicional. É preciso entender que a individualização é um produto de novos processos sociais. Afirma-se que a junção desses fatores, e não somente um deles, é que é responsável por essa mudança. A emergência do consumo como uma fonte de identidade (lazer, principalmente), a pluralização de modelos familiares, o declínio da autoridade de áreas do conhecimento especializadas, a distribuição de normas sobre os valores da democracia, entre outros, contribuem para um processo que ganhou motivação própria. (MARCHI, 2014, p. 83)

Esse conceito de individualização marca uma profunda transformação entre a concepção de infância moderna e a contemporânea, já que, através dele “é possível enxergar a emergência de ideias sobre as crianças como pessoas com seus próprios direitos em um contexto social e histórico mais amplo” (MÜLLER, 2014, p. 27). Diante da reflexão, MARCHI (2014) faz uma importante contribuição para esse esforço que aqui faço no intuito de elaborar um conceito de infância na contemporaneidade ao afirmar que “a possibilidade da nunca realização de uma infância plena, tal qual nós, modernamente, a definimos cerca de dois séculos atrás, faz apontar para a impossibilidade de sua existência enquanto conceito universalmente realizável.” (p. 83).

Para além desses autores, considerei importante, para a elaboração de um conceito de infância norteador desse ensaio, consultar alguns documentos oficiais brasileiros que norteiam as práticas pedagógicas nacionais, por acreditar que eles podem contribuir bastante sobre como a sociedade contemporânea vê a infância. Como o contexto no qual as experiências sobre as quais eu pretendo refletir aqui é no segmento da Educação Infantil, optei por investigar as concepções de infância expostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) e no documento aberto para a consulta pública sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2015).

Começarei pelo conceito de infância evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento serve para nortear os rumos da Educação Infantil no sentido da garantia de direitos básicos de cidadania. A elaboração desse documento surge “na busca de compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades.” (BRASIL, 1998a, p 2).

Inicialmente, as Diretrizes caracterizam as crianças de 0 a 6 anos como “seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie” (BRASIL, 1998a, p. 6) e as reconhecem como “seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual” (BRASIL, 1998a, p. 22) Por último, o documento define as crianças como sujeitos de direitos.

Ou seja, a criança aqui retratada por esse documento possui os direitos universais garantidos pela lei, originários da concepção moderna de infância e deve ser concebida, também, como um ser integral e cheio de potencial.

O Documento para consulta pública sobre a Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2015) cujo objetivo é “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (p. 7) pauta-se, também, na definição das Diretrizes para definir a criança:

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI – Resolução CNE/CEB nº. 05/09 art quarto) definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2015, p. 18)

Esse documento, numa análise geral das diretrizes, acrescenta com mais clareza o papel ativo das crianças, indo além de uma definição limitada aos direitos e explorando os potenciais da criança como sujeito de direitos e ativo na vida em sociedade. Ao destacar a forma como as crianças produzem cultura, ele contribui com uma ideia de infância que é concebida com características próprias que variam de acordo com a época. Entretanto, o documento reduz a compreensão de espaço infantil.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) também destaca o papel ativo da criança na sociedade contemporânea ao afirmar que a criança é “profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca”. (p.22). Um dos aspectos mais relevantes desse documento caracteriza a infância como um período singular:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que



vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. ((BRASIL, 1998b, p. 21)

Essa singularidade destacada pelo documento é um conceito também trabalhado por MÜLLER (2014), que desenvolve teoricamente a complexidade de definir a infância por acreditar que “Conceitualmente, a infância não é uma categoria única, mas universal e singular ao mesmo tempo.” (2014, p. 15). A universalidade contida na concepção de infância já foi apresentada nesse trabalho através das políticas internacionais e da percepção da criança como sujeito de direitos. Já a singularidade da infância precisa é algo que precisa ser melhor explicado nesse momento em que me aproximo da conclusão dessa tentativa de elaborar um conceito ou noção de infância norteador para o presente ensaio.

MÜLLER (2014, p. 15) ressalta o caráter singular da infância ao afirmar que “através das suas experiências, as crianças singularizam suas infâncias.”. Além disso, a autora também acrescenta que “é importante compreender que as crianças estão tentando, individual e coletivamente, dar sentido e coerência ao mundo em que vivem”(CHRISTENSEN e PROUT, 2002).” (MÜLLER, 2014, p. 25).

Considerando que as crianças são sujeitos ativos consciente de seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de expressá-los para o outro (MÜLLER, 2014), arrisco-me agora a tentar trabalhar num conceito de infância na contemporaneidade.

Primeiramente, gostaria de ressaltar que não existe uma infância, mas sim, existem infâncias, pois são “tantas infâncias quanto forem ideias, práticas, discursos, que em torno dela e sobre ela se organizarem” (LAJOLO, 1977, p. 227 – apud MARCHI, 2014, p. 73).

Tendo por base toda a bibliografia consultada aqui, ressalto que a criança deve ser considerada sim um sujeito de direitos, mas que, para além disso, seu papel na construção desses direitos seja ativo. A infância concebida para esse trabalho é um período socialmente construído, no qual as diversas forças culturais atuam sobre ela e ela atua de volta. Nós, adultos, em nossa relação com as crianças com as quais convivemos, devemos estar atentos às particularidades dos contextos nos quais elas estão inseridas, para propiciar para elas não apenas a garantia de seus direitos, mas também espaços de expressão que possibilitem que elas exerçam seu papel ativo como sujeitos sociais, que pensam e interpretam o mundo a sua maneira.

Tentar articular esse conceito é importante para esse trabalho, no qual pretendo entender a relação que as crianças estabelecem com os espaços que frequentam, sendo o foco do ensaio essa relação no contexto dos espaços escolares. Portanto, dedico-me na próxima parte desse ensaio, à tarefa de investigar um pouco mais aprofundadamente a forma como esses espaços se constituem, no intuito de ver como eles se articularam ao longo da história e se eles possibilitam que as crianças possam estar, interagir e interferir sobre eles – sendo a criança, aqui, um sujeito de direitos, ativo, expressivo e com potencial de transformar a realidade que se apresenta.

## 2 Investigações sobre o espaço da e na escola

Tendo como base a concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e capaz de pensar, agir e transformar a realidade, considere, também, necessário compreender se os espaços nos quais essas crianças se inserem possibilitam que elas se desenvolvam de acordo com essa perspectiva. O foco das reflexões elaboradas nesse ensaio tem como base minhas experiências numa instituição escolar de educação infantil. Portanto, é o espaço da escola que precisei investigar em sua história, no intuito de caracterizá-lo na sociedade contemporânea e refletir sobre as relações que as crianças estabelecem com ele.

Um dos autores que chamaram minha atenção no que diz respeito ao espaço foi Foucault (2014), filósofo francês, que em seu livro *Vigiar e Punir* reflete sobre as transformações sociais que, no final do século XVII, mas principalmente no século XVIII, alteraram a forma como concebemos essa importante instituição que persiste até os dias de hoje: a escola.

Ele atribui essas transformações no espaço da escola a uma nova configuração das relações de poder, que passam a se estabelecer nesse período por meio da disciplina:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar de as ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 2014, p. 135)

Ou seja, as disciplinas vão além das paredes da escola e englobam também outras instituições sociais. Isso ocorre, segundo o autor, por conta de algumas características da sociedade moderna, dentre elas “o crescimento do aparelho de produção” (FOUCAULT, 2014, p. 211) e a o aumento populacional no século XVIII que ocasionou em uma “mudança da escala quantitativa dos grupos que importa controlar ou manipular” (FOUCAULT, 2014, p.211). Esses dois fatores resultaram no que Foucault chamou de “sociedade disciplinar” (FOUCAULT, 2014), cujas configurações têm seus reflexos na sociedade contemporânea.

Dentre as características dessa sociedade disciplinar, encontra-se uma “anatomia política do corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 189) que em sua concepção cria o que o autor chamou de corpos dóceis:

Uma ‘anatomia política’ que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (FOUCAULT, 2014, p. 135)

As instituições disciplinares, como a escola, o quartel, o hospital e a oficina são os espaços nos quais essa anatomia política ou docilização dos corpos é colocada em prática e exercitada. Para fins deste trabalho, meu foco aqui está no que Foucault tem a dizer sobre o espaço escolar.

Primeiramente é importante esclarecer que a escola, nessa concepção, pode ser vista como uma tecnologia de época (SIBILIA, 2012) e como tal, “podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo.” (SIBILIA, 2012, p. 13). Levando em consideração que a expansão dessa instituição se dá com o aumento da produção industrial, vamos considerar que os corpos presentes nesse espaço deveriam se constituir como peças de uma máquina (FOUCAULT, 2014). Ou seja, o ser humano da expansão das indústrias deveria funcionar de maneira semelhante ao aparelho de produção.

Em segundo lugar, caracterizado o objetivo da instituição escola na sociedade moderna/industrial, Foucault disserta sobre alguns pontos básicos para a operacionalização das disciplinas, dentre eles, cabe destacar a “arte das distribuições” (FOUCAULT, 2014, p. 139), o “controle da atividade” (FOUCAULT, 2014, p. 146).

Ao falar sobre a “arte das distribuições” (FOUCAULT, 2014, p.139), o filósofo busca caracterizar os pressupostos espaciais nos quais o poder disciplinar ganha força. Dentre essas características se encontra a delimitação espacial específica, fechada em si mesma, ou seja, pressupõe-se um local fechado, cercado que não usa apenas a “clausura” (p. 140) como princípio, mas que se organiza também de maneira flexível e fina, dividindo-se em muitas parcelas de acordo com quantos corpos existem para serem repartidos. Esse espaço é também codificado através das “localizações funcionais” (FOUCAULT, 2014, p. 141), refletido em sua arquitetura, na qual “os elementos são intercambiáveis” (FOUCAULT, 2014, p. 143), que serve não só para vigiar mas também para tornar esse espaço útil. Ou seja, as instituições disciplinares “organizam um espaço analítico” (FOUCAULT, 2014, p. 140) que, em sua configuração, organiza as relações de poder (FOUCAULT, 2014).

Quando Foucault fala sobre o “controle da atividade” (FOUCAULT, 2014, p. 146) ele amplia essa configuração disciplinar que vai além do espaço, abrangendo também o tempo nas instituições disciplinares. O autor fala sobre o aperfeiçoamento dos horários que a disciplina exige, sobre a relação desses horários com os gestos e atividades no espaço disciplinar que acabam resultando no fato de que “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2014, p. 149).

A relação entre o espaço e o tempo disciplinares originam, a meu ver, a rotina escolar. Essa rotina, até os tempos de hoje, é dada uma grande importância. Mas, tendo em vista o ponto de vista do filósofo, é importante considerar que esses mecanismos usados pelas instituições disciplinares se configuram como “recursos para o bom adestramento”(FOUCAULT, 2014, p. 167). Levando em conta que “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2014, p. 167). O que faz desse poder melhor para o adestramento dos corpos é o fato de que ele: “Não é um poder triunfante que, a partir do seu próprio excesso, pode-se fiar em seus superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Mas, para além do espaço e do tempo, o filósofo aponta que para a efetividade do poder disciplinar também outras duas características são fundamentais: a “vigilância” (FOUCAULT, 2014, p. 168) e a “sanção normalizadora” (p. 174). Sobre a vigilância, cabe ressaltar:

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem (FOUCAULT, 2014, p. 170).

Essa vigilância constante é o que possibilita a “sanção normalizadora” (FOUCAULT, 2014, p.174) ou a punição no contexto disciplinar. Essa punição tem função de reduzir desvios e funciona, de acordo com o autor, com base num sistema de gratificação/sanção. A maioria das punições, na opinião dele, se dão através do exercício. Ou seja, acredita-se que pode corrigir um erro através do exercício da forma correta de fazer as coisas. Essa forma punitiva está ligada às características da sociedade moderna industrial que já foi explicada anteriormente, na busca por uma otimização do tempo. Além disso, no contexto dos dispositivos disciplinares, os

comportamentos são constantemente qualificados Sendo assim, “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra ela normaliza.” (FOUCAULT, 2014, p. 180).

Foucault utiliza-se de um interessante modelo arquitetural para ilustrar uma instituição disciplinar ideal: o Panótipo de Bentham:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas janelas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. (FOUCAULT, 2014, p. 194)

Esse dispositivo, do qual a escola contemporânea herdou algumas características, tinha dentre suas funções passar a sensação de vigilância constante, além de automatizar e desindividualizar o poder: em sua projeção, o poder encontra-se na arquitetura, no espaço ocupado por cada um no panótipo (FOUCAULT, 2014). Nas palavras do filósofo: “A eficácia do poder, sua força limitadora, passaram, de algum modo, para o outro lado – para o lado de sua superfície de aplicação” (FOUCAULT, 2014, p. 196).

É importante que pensemos o panótipo aqui não como um modelo colocado em prática em sua concepção original, mas sim como “o diagrama de um mecanismo de poder levado à sua forma ideal.”(Foucault, 1975, p. 199), ou também como “um tipo de implantação de corpos no espaço”(Foucault, 1975, p. 199). Esse modelo é também um princípio geral da anatomia política mencionada anteriormente. Após acrescentar o panoptipismo às suas reflexões FOUCAULT (2014) afirma sobre a sociedade disciplinar que: “Não estamos nem nas arquibancadas, nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos.” (FOUCAULT, 2014, p. 210).

Concebendo, assim como Foucault, a escola como herdeira dessa organização do espaço que o panótipo pressupõe (HORN, 2004) me arrisco a concluir que o espaço destinado às crianças é marcado pelas relações de poder disciplinar que permeiam toda a sociedade moderna e ainda se refletem com intensidade na sociedade contemporânea.

Considerei importante revisitar essa concepção de Foucault para ilustrar a importância do espaço escolar, tanto da sala de aula, como fora dela. É numa perspectiva diferente que pretendo trabalhar a relação da criança da educação infantil com os espaços que ela ocupa, na qual “corpos dóceis” possam dar lugar a corpos expressivos e ativos. Mas, mesmo elaborando minhas reflexões sobre uma instituição infantil que se configure de forma diferente daquela herdada do Panótipo de Bentham, as características da sociedade disciplinar ainda refletem na configuração dos espaços escolares e outras instituições disciplinares da contemporaneidade, por isso considerei necessário investigar as origens do espaço escolar.

Após pensar a organização da instituição escolar como um todo, com base nas considerações de FOUCAULT (2014), dediquei-me à busca por uma bibliografia que me auxiliasse na compreensão do espaço no contexto da Educação Infantil. Maria da Graça Souza Horn, em seu livro “Sabores, cores, sons, aromas – A organização dos espaços na educação infantil” (2004), apresenta importantes reflexões sobre a organização espacial como componente pedagógico no segmento escolar que é foco desse ensaio.

Ela também fala sobre as considerações de Foucault acerca da sociedade disciplinar, considerando, também, o modelo Panótipo como origem das organizações de salas de aula e afirma que, nessa arquitetura disciplinar o “princípio é que o coletivo deve ser evitado” (HORN, 2004, p. 24).

Levando em conta todas essas heranças disciplinares que acompanham a arquitetura escolar e as relações de poder que se estabelecem dentro desse espaço, parece-me importante considerar que o tempo e o espaço da escola não são abstratos, mas sim que neles materializam-se valores e crenças (HORN, 2004). Assim, podemos afirmar que:

Por meio da leitura ‘das paredes e das organizações dos espaços’ das salas de aulas de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem. “ (HORN, 2004, p. 36).

Assim sendo, espaços disciplinares se organizam para criar corpos dóceis e adestrar. Mas Horn (2004) busca debater as relações das crianças com os espaços numa perspectiva de transformação dessa condição. Falando sobre as condições das escolas no Brasil, a autora afirma:

A dificuldade de alguns educadores em trabalhar ‘com corpos que se movimentam’ é muitas vezes evidente. Por muito tempo, se afirmou a estratégia de se controlar o pensamento das crianças por meio do controle de movimentos.(...) A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como ‘pré-alfabetização’. (Horn, 2004, p. 27).

O final do século XX marca uma importante transformação na relação entre crianças e espaço, já que o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos também determinou que as crianças não deveriam mais trabalhar, mas sim brincar em lugares planejados e construídos para elas (MÜLLER, 2014). A escola é um desses espaços. Se considerarmos aqui que o espaço da escola deve refletir uma concepção de infância que possibilite que as crianças protagonizem situações, expressando suas impressões, experimentando e transformando a realidade, as contribuições de HORN (2004) são relevantes, pois a autora afirma que:

O espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador das atividades que nele as crianças protagonizam. Assim, as paredes, a disposição das salas de aula, dos corredores e das aberturas e todo o resto expressam uma concepção de educação em que o desenvolvimento da autonomia e o acolhimento às crianças andam juntos. (HORN, 2004, p. 47)

Até agora evidenciamos o fato de que o “espaço fala” (HORN, 2004), dessa forma, não podemos negar a importância desse espaço na perspectiva do desenvolvimento das crianças que o ocupam. Segundo Horn (2004 p. 15) “a discussão sobre a importância do espaço no desenvolvimento infantil tem, nas diversas correntes da psicologia, um suporte fundamental”.

O cognitivismo pautado nos estudos de PIAGET (1978), valoriza as “primeiras experiências sensoriais na casa e na escola como fatores essenciais do desenvolvimento sensorial motor e cognitivo” (HORN, 2004, p. 15). Para essa corrente teórica o espaço é uma construção que é internalizada através das interações e das manipulações da criança sobre o ambiente espacial no qual ela está envolvida (HORN, 2004).



A perspectiva walloniana já traz uma interessante definição de espaço, que possibilita que possamos compreender a importância deste no desenvolvimento infantil: “o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído” (HORN, 2004, p. 16). A partir dessa ótica, percebemos que Wallon dá um destaque ao espaço como meio no qual as relações sociais da criança se desenvolvem. Esse teórico também acredita que em uma perspectiva evolutiva do desenvolvimento infantil, no qual “o ser vivo evolui em sua relação com o meio” (HORN, 2004, p. 16). HORN (2004) destaca nessa linha de raciocínio que o espaço é fundamental por se constituir como local onde a atividade humana, que é iminentemente social, se desenvolve com e por meios de trocas entre sujeitos. Além disso, a perspectiva walloniana também reforça o papel do grupo que interage num espaço social nos processos de formação de identidade infantil, pois, em sua relação com os outros que ocupam o mesmo espaço, a criança toma consciência de sua própria personalidade ao se confrontar, se comparar e assim reconhecer semelhanças e diferenças entre ela e seus companheiros de grupo.

Como Wallon também reforça a questão da tonicidade muscular, podemos ressaltar sobre seus estudos que “dada a importância que atribui, por exemplo, à tonicidade muscular e postural, podemos depreender que a organização espacial deverá traduzir-se em um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com liberdade” (HORN, 2004, p. 17).

Nos estudos de Vygotsky o espaço também tem sua importância no desenvolvimento infantil. Para esse teórico, “o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro” (HORN, 2004, p. 18) e o espaço constitui-se, assim, o cenário onde essa mediação acontece. Como em sua teoria de desenvolvimento histórico-cultural o autor dá uma importância à imaginação como processo de construção, reconstrução e elaboração das situações reais que vive, HORN (2004) acrescenta, sobre o espaço escolar que “para a criança brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento, é essencial que haja um espaço de sala de aula organizado visando a esse objetivo” (p. 20).

Com a contribuição desses três autores dedicados à compreensão do desenvolvimento infantil, arrisco-me a fazer duas considerações sobre a importância do espaço na educação infantil. A primeira delas diz respeito às relações sociais, as quais a organização espacial pode influenciar no sentido de estimular ou de evitar, como é o caso da organização tradicional escolar inspirada no panoptismo destacado por FOUCAULT (2014).

A segunda envolve o espaço como capaz de propiciar ou não situações de atividades imprescindíveis para o desenvolvimento infantil, como as brincadeiras de faz-de-conta, que tem relação com o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural e o movimento como condição de desenvolvimento tônico-muscular-postural de Wallon.

Tendo em vista que o espaço é: revelador da concepção de infância de uma determinada sociedade e importante para o desenvolvimento infantil, cabe agora refletir sobre as especificidades dos espaços nas escolas. Sobre isso, Horn destaca que:

os espaços sempre são diferentes de uma escola para a outra, pois há de se considerar a cultura de cada grupo, sua história e sua trajetória. Essa é uma ideia extremamente importante de ser trabalhada, já que, entre muitos educadores infantis, a ideia do modelo, da receita, é bastante usual. (HORN, 2004, p. 36)

Ou seja: o espaço é socialmente construído por todos os sujeitos que se encontram presentes nele – adultos e crianças – por meio das relações que nele se estabelece.

Sendo assim, torna-se necessário fazer uma última consideração sobre o espaço escolar para que possamos refletir sobre os espaços que queremos para que as crianças possam se constituir como sujeitos de direitos, expressivos e ativos em seu próprio processo de desenvolvimento. Essa reflexão diz respeito à diferenciação entre espaço e ambiente feita ZABALZA e FORNERO (1998) e ressaltada por HORN (2004):

O termo ‘espaço’ se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ‘ambiente’ ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças: ou seja, em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. (HORN, 2004, p. 35)

Considerando-se que o ambiente necessita do espaço para existir e que o espaço gera um ambiente de acordo com sua organização, é importante ressaltar, para este ensaio, que a relação entre esses dois conceitos é constante.

Dada a importância do espaço que vimos até aqui, podemos considerar que “o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um parceiro do professor na prática educativa” (HORN, 2004, p. 37) . Sendo assim, o espaço e o ambiente criado por eles constituem um elemento pedagógico

e como tal devem fazer parte das reflexões de professoras e professores, sendo por eles planejados de acordo com a concepção de infância que se quer desenvolver. Ou seja, “O espaço nunca é neutro, A forma como o organizamos transmite que pode ‘ser coerente ou contraditória com o que o educador que fazer chegar à criança’ (POL e MORALES, 1982)” (HORN, 2004, p. 41).

Levando em conta as reflexões sobre espaço e educação desenvolvidas até aqui, cabe agora refletir sobre a seguinte questão: como o espaço deve ser pensado e organizado para possibilitar que a criança se constitua como um sujeito ativo em seu processo educacional?

Na tentativa de responder essa pergunta, recorri às considerações de Maria Raquel Barreto Pinto (2005), que em seu artigo *Tempo e Espaço Escolares: O (Des)Confinamento da Infância*, ressalta que:

para que a criança se aproprie da escola, transformando esse tempo e espaço também em lugar da infância, é necessário que à ela seja permitido deixar suas marcas, seja através de uma pintura na parede, um desenho no chão ou participando da discussão, definição e organização desses espaços, enfim, dando-lhes oportunidades de opinar e discutir suas ideias e desejos.(PINTO, 2005, p. 15).

Sendo assim, o espaço sobre o qual estamos refletindo aqui é aquele que: é organizado para acolher e desafiar as crianças, estimulando o seu desenvolvimento motor e cognitivo; é propício às interações entre criança/criança, criança/adulto, levando em conta sua importância no desenvolvimento social; é aquele que permite o movimento e a transformação, considerando as demandas de movimentos de crianças da faixa etária da educação infantil.

Acredito que um espaço que tenha em seu processo de organização as reflexões acerca dessas características é aquele que pode ser considerado, de acordo com a perspectiva de PINTO (2005, p.15) como “lugar da infância”, ou, como ressaltai anteriormente ao trabalhar o conceito de infância, como um lugar das infâncias. Por isso, é importante destacar que um espaço assim precisa ser construído não só para as crianças, mas com as crianças:

Assim, uma escola construída e organizada com as crianças precisa respeitá-las, também, enquanto sujeitos de direitos, garantido no seu interior direitos básicos como: direito à educação, ao brincar, à cultura, à saúde e à higiene, à uma boa alimentação, à segurança, ao contato com a natureza, à espaços amplos por onde possa se movimentar, ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, ao

respeito à individualidade e desenvolvimento de sua identidade, enfim, o direito à uma infância cheia de sentidos. (PINTO, 2005, p. 15)

A importância de refletir sobre a concepção da infância e sobre o espaço escolar, com sua história e suas características, reside no fato de que, ao refletir sobre minha prática como educadora em uma instituição de educação infantil, procuro identificar que concepção de infância está retratada nos espaços escolares que dividi com meus alunos. Esse espaço se constitui a partir da centralidade das influências, da qual partem e se desenvolvem minha intervenção/intencionalidade pedagógica e os projetos construídos com eles na escola.

### **3 Experiência Pedagógica e Caminhos Percorridos.**

#### **3.1 A escolha do tema espaço.**

As duas primeiras partes desse ensaio constituíram-se em uma revisão bibliográfica dos dois temas que se relacionam nas reflexões que serão elaboradas aqui: a infância e o espaço. É sobre a relação entre esses dois conceitos que pretendo elaborar algumas considerações baseadas em minhas experiências como educadora da educação infantil.

O interesse por essa temática surgiu enquanto eu desenvolvía minha pesquisa para o Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília. O tema do artigo produzido nesse contexto dizia respeito aos conteúdos de livros didáticos de geografia no intuito de avaliar se eles eram adequados à faixa etária dos alunos, promovendo uma aprendizagem não apenas através da memorização, mas também que partisse das experiências reais deles, tornando assim, a aprendizagem de Geografia mais significativa, como fica explicitado na conclusão do artigo:

Considerar que a criança, que ingressa no Ensino fundamental com seis anos de idade, ainda depende muito do concreto para realizar abstrações é algo importante para pensar as práticas pedagógicas em relação à geografia, pois os conteúdos dessa área demandam uma capacidade maior de abstração por parte do aluno. Sendo assim, incluir atividades lúdicas e que demandem a manipulação de espaços por parte dos alunos, pode ser uma forma interessante de relacionar o concreto, na realidade vivida por eles, com o abstrato, presente nos conteúdos específicos da geografia, tornando a aprendizagem desses conteúdos mais significativa. (SILVA, 2013, p. 15)

Minha formação como educadora na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, embora tão diferente da prática das escolas tradicionais do Ensino Fundamental, leva-me constantemente a refletir sobre a importância dos aspectos pedagógicos da educação infantil no futuro das crianças. Foi pensando nisso que comecei a prestar mais atenção, no ano de 2014, a relação entre crianças e espaço da escola.

Um ponto importante nessa reflexão envolve o fato de que essas experiências lúdicas, sobre as quais reflito no artigo da Iniciação Científica, são importantes, também, no contexto da Educação Infantil. A partir dessa constatação, passei a refletir sobre a relação entre meus alunos e o espaço da sala e da escola no momento de elaboração de planejamentos, bem como tentei expandir meu olhar para como essas crianças se relacionavam com esses espaços em contextos tanto planejados, quanto livres.

Chegado o momento de escolher um tema para minha monografia, não tive dúvidas: a reflexão sobre espaço e criança, na qual eu venho pensando há dois anos, constituiu-se como tema central desse ensaio. A última justificativa para essa opção diz respeito à minha crença de que aquilo que trabalhamos na educação infantil de forma lúdica adquire uma importância fundamental para a aprendizagem significativa de conceitos e conteúdos no Ensino Fundamental. Ou seja, ao brincar com as crianças, explorar com elas espaços diversos, possibilitando sua interação e ação sobre eles, estamos criando possibilidades para que, no futuro, elas possam se apropriar de conceitos e fazer as abstrações necessárias à aprendizagem de determinados conteúdos nos outros segmentos educacionais.

Antes de iniciar as reflexões pautadas em minhas experiências como educadora considero necessário caracterizar meu local de trabalho, pois é nele que se configura o cenário concreto das minhas práticas pedagógicas.

### **3.2 A Vivendo e Aprendendo.**

A escola onde eu trabalho como educadora há quase quatro anos, é a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, que atende a crianças de 2 a 7 anos de idade, faixa etária que corresponde à educação infantil e também ao primeiro ano do ensino fundamental. A divisão de turmas é feita em 6 salas coloridas, cada uma com um cor específica e as turmas são chamadas de Ciclos, sendo assim organizadas:

Ciclo 1: 2 a 3 anos de idade.

Ciclo 2: 3 a 4 anos de idade.

Ciclo 3: 4 a 5 anos de idade.

Ciclo 4: 5 a 6 anos de idade.

Ciclo 5: 6 e 7 anos de idade.

Para cada Ciclo há, no mínimo, 2 educadores, sendo 1 professor e 1 estagiário. Ou seja, a equipe de educadores é composta, aproximadamente, por 24 pessoas. A coordenação psicopedagógica da escola, que compõe, junto com a equipe de professores, a chamada equipe pedagógica, é composta por 2 profissionais, 1 pedagogo e 1 psicólogo.

A equipe administrativa é composta por 3 funcionários: 1 administrador, 1 secretária e 1 “menor aprendiz”.

A equipe de apoio, responsável pela limpeza e organização dos espaços, é composta por 5 funcionários.

A gestão da escola funciona seguindo um modelo de gestão participativa, que se organiza através de instâncias e comissões, eleitas em Assembleias ordinárias anuais. As assembleias, no contexto dessa gestão, são consideradas soberanas e podem ser convocadas, em caráter extraordinário, de acordo com as demandas do coletivo.

As instâncias que constituem esse modelo de gestão são: a Diretoria, que tem como função articular e gerir e associação em parceria com a administração, zelando pelos princípios da escola e apoiando a escola e as instâncias; o Conselho Fiscal, que cuida do movimento financeiro; o Fórum de Aprovação, Avaliação e Progressão (FAAP), que funciona como departamento de recursos humanos; e o Conselho Pedagógico, que atuam na esfera pedagógica, apoiando a coordenação, pensando a formação da equipe pedagógica e avaliando projetos e propostas que chegam à escola.

Essa Associação foi criada em 1982, a partir da insatisfação de famílias, pedagogos e acadêmicos em relação ao modelo educacional dominante no período do regime militar. Esse grupo de pessoas ansiava que a convivência de todos os sujeitos envolvidos com a escola (famílias, funcionários, crianças) constituísse uma experiência educativa transformadora.

Com o formato de Associação, essa escola não tem fins lucrativos e busca juntar a prática educativa inovadora com a experiência associativa. Esse objetivo está contido em um dos lemas da escola: “Um lugar onde as crianças brincam e os adultos aprendem.”

Criada num contexto de resistência aos padrões impostos pela ditadura militar, a organização da escola foi se transformando ao longo dos anos, mas sem perder de vista alguns de seus princípios básicos:

A **Vivendo** faz e reafirma escolhas pedagógicas que caracterizam a sua essência. Em primeiro lugar, foge de fórmulas prontas e cartilhas desconectadas da realidade e busca educar a partir dos interesses das próprias crianças. Estimula o desenvolvimento, a autonomia, a capacidade crítica, o respeito à individualidade, à liberdade e à cooperação, em consonância com cada faixa etária atendida. (<http://vivendoeaprendendo.org.br/>).

O caráter de resistência da Associação também se faz relevante na sociedade contemporânea, por se propor a trabalhar de maneira cooperativa numa sociedade onde a competitividade e o consumo marcam a vida cotidiana. Tendo essa característica por base, a Vivendo opta por propagar, nessa sociedade marcada pela informação e pela velocidade, que a educação vai muito além da escola, envolvendo também as famílias na construção e na tomada de decisões sobre esse espaço.

Um dos principais princípios filosóficos que norteiam a prática pedagógica da Vivendo é a crença na transformação como essência da realidade, esta que se transforma através da interação do ser humano com o meio no qual ele se insere. A partir da reflexão sobre essa realidade, esta se torna significativa para os sujeitos que a compõe. Senso assim, as experiências e as reflexões sobre elas é que constituem essa realidade significativa. (QUEIROZ, 2011)

Somam-se a esses princípios a concepção de educação como algo dinâmico, que se constrói na relação entre os sujeitos que compõe a escola. Além disso:

Os princípios e fundamentos político-pedagógicos da **Vivendo e Aprendendo** se alicerçam em alguns pilares fundamentais: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, autônomo e com capacidade de pensar criticamente; o entendimento de que a interação com o outro e com o meio ambiente é condição para o desenvolvimento e a aprendizagem das diferentes linguagens; a valorização da criatividade nos processos de construção de conhecimento; a participação ativa das famílias e de outros segmentos da comunidade escolar nas rotinas educacionais; e a construção coletiva da intervenção pedagógica com base na reflexão teórica qualificada sobre a educação. (([http:// http://vivendoeaprendendo.org.br/](http://vivendoeaprendendo.org.br/))).

Tendo como base esses pilares, a prática pedagógica da escola prioriza:

- O indivíduo, valorizando a ação, o pensamento, a criatividade, a expressão, a opinião, a crença e a subjetividade das crianças;
- O espaço de construção coletiva entre as crianças, onde elas têm possibilidade de vivenciar de forma autônoma os processos inerentes à socialização. Nesse sentido, elas se constroem enquanto sujeito de desejo aprendendo a respeitar seus pares nesse complicado convívio. Na vivência do coletivo, as crianças têm possibilidade de construir formas alternativas de participação, experimentando, dentro do espaço de aula, uma gestão participativa, onde cada um de seus integrantes deve ser ouvido e respeitado de forma plena, num complexo e rico exercício democrático; e



- A atuação e a permanência da família na escola, onde participam de forma ativa na vivência educacional não apenas do seu filho, mas também das demais crianças integrantes desse coletivo. (<http://vivendoeaprendendo.org.br/>).

A prática pedagógica da Associação pauta-se nos interesses das crianças a partir da observação reflexiva dos educadores de cada sala sobre o grupo em questão. Assim sendo, a escola trabalha com a pedagogia de projetos. Esses projetos são elaborados com base nos interesses manifestados por cada grupo de crianças e redigidos pelos educadores da turma. Essa opção pedagógica é considerada coerente com os princípios filosóficos da escola, pois:

Os projetos criam estratégias significativas de aprendizagem que podem ser continuamente replanejadas e reorganizadas, produzindo, assim, novos e inusitados conhecimentos. (...) Trabalhar através de projetos é fundamentar o trabalho educativo no diálogo, na tolerância, nas diversidades, nas diferenças e nas interações – traços fundamentais para o desenvolvimento sócio-afetivo e sócio-cognitivo. (BARBOSA, 2001, p.13)

Sendo assim, esses projetos são elaborados e revisados em parceria com a Coordenação Psicopedagógica da escola. Cabe destacar aqui o aspecto da flexibilidade desse tipo de planejamento educacional, pois ele possibilita uma constante reflexão e alteração das ações projetadas de acordo com o envolvimento e os interesses das crianças de cada sala.

As atividades pensadas no momento de elaboração do Projeto, bem como os objetivos educacionais que os acompanham são compartilhados com as famílias por meio de planejamentos semanais, também produzidos em parceria com a Coordenação Psicopedagógica da escola.

As questões que dizem respeito à prática pedagógica da escola também são debatidas coletivamente em uma reunião que acontece semanalmente e que envolve toda a equipe pedagógica da escola. Esses debates, que envolvem a elaboração de atividades, a formação de educadores e a organização das práticas e de eventos e momentos pedagógicos específicos, são importantes, pois, através de discussões coletivas, a equipe de educadores e coordenadores pode ampliar e aprimorar alguns aspectos da prática pedagógica em consonância com os princípios da escola.

A avaliação dos projetos e, também, do desenvolvimento das crianças, é feita através da elaboração dos relatórios. Esses documentos são produzidos com base nas observações dos professores de cada turma, pautados em roteiros que questionam sobre aspectos do

desenvolvimento infantil que devem ser considerados no momento avaliativo. Além de relatar, esse documento também contém reflexões dos professores sobre o desenvolvimento de seus alunos, que são construídas em conjunto com a Coordenação Psicopedagógica. Sendo assim, os educadores produzem dois tipos de relatórios: os individuais, que consistem em um para cada criança, focando nas questões de desenvolvimento específicas de cada uma; e os relatórios gerais, que consistem numa avaliação sobre o grupo de crianças, ou seja, uma reflexão sobre o desenvolvimento do grupo que constrói coletivamente o cotidiano de cada sala.

Como o tema desse ensaio é o espaço, considero importante fazer uma breve descrição do espaço da Vivendo e Aprendendo que fica localizada na 604 norte, atrás do clube vizinhança, em um terreno amplo.

Ao passar pelo primeiro portão (portão externo), há um grande gramado, com árvores frutíferas e não frutíferas, um casinha de concreto e um campo de futebol. Logo em seguida vem o parque de areia, que contém, além de árvores também, alguns brinquedos grandes, como o foguete com escorregador, o roda-roda, o trepa-trepa, os balanços e uma caixa com brinquedos pequenos, como baldes e pás.

Esse espaço é delimitado por um portão, que se abre para uma praça com chão de tijolos, na qual existem, também, mais árvores e alguns espaços sem concreto. Em torno dessa “pracinha”, ficam as salas Laranja, Rosa e Verde e também a secretaria.

Adiantando-se um pouco mais no terreno, passa-se por um escorregador de concreto que se abre para o caminho para as salas Azul, Amarela e Lilás. Em frente a esse espaço, fica um grande galpão no qual existem mesas para o trabalho da equipe pedagógica, mas a maior parte do espaço fica livre para atividades com as crianças. Dentro do galpão localizam-se, também, a sala da coordenação psicopedagógica, os banheiros para adultos e a cozinha.

O espaço interno das salas também é relevante para a temática do ensaio e pode ser descrito da seguinte maneira: cada sala de aula da Vivendo e Aprendendo é composta pelo seguinte mobiliário básico: tatame com almofadas, mesas de madeira, banquinhos de madeira, estantes para livros e brinquedos das crianças, armários para materiais dos professores, caixas para brinquedos e sapatos; ao longo das paredes, há ganchos para que as crianças pendurem suas mochilas, identificados através de placas produzidas em atividades específicas por cada turma. Os outros espaços das paredes são dedicados às produções das crianças; cada sala também possui

seu próprio banheiro, com vasos e pias adaptados aos tamanhos dos alunos; os bebedouros também estão presentes em todas as salas, junto com ganchos na parede, colocados à altura das crianças, nos quais ficam os copos para cada uma beber água; e, por último, é importante destacar que as salas verde, rosa e laranja possuem um quadro de giz, já as salas lilás, amarela e azul não possuem esse item em sua composição.

A rotina diária da escola, comum a todas as turmas, é composta pelos seguintes momentos:

- Roda Inicial: momento dedicado à organização inicial do dia, no qual as crianças socializam suas histórias, desenvolvem pesquisas coletivas, debatem temas e desenvolvem aspectos como, por exemplo, a oralidade a percepção do outro.

- Primeira Atividade: momento de atividades de expressão, seja através das artes visuais, do faz-de-conta, da música, da dança, dentre outros. Os objetivos desse momento variam de acordo com a atividade proposta e as demandas do grupo.

- Fora: atividades que ocorrem no espaço externo da escola, que envolvem, por exemplo, jogos de regras, circuitos motores e também atividades de expressão. Também possui objetivos variados de acordo com a atividade.

- Lanche: momento coletivo, no qual cada turma lancha em sua sala. Cria possibilidades de trocas e propicia interações livre entre as crianças. Tem em seus objetivos promover a alimentação saudável, a higiene, a interação do grupo e a autonomia.

- Parque: momento de brincadeiras livres, no espaço externo da escola que envolve um parque na areia e um grande gramado com árvores. Nele, todas as crianças brincam juntas acompanhadas por todos os educadores da escola. Tem em seus objetivos estimular a coordenação motora global, propiciar interações entre crianças de diferentes idades e professores de diferentes salas e possibilitar que as crianças escolham suas brincadeiras de acordo com suas próprias vontades.

- Segunda atividade: outro momento que também envolve atividades de expressão e de faz-de-conta, como a primeira atividade. Cabe acrescentar aqui também atividades de raciocínio lógico-matemático, como a montagem com peças (legos e toquinhos de madeira) e os jogos de mesa.

- Roda de histórias: é um momento de valorização da literatura e da leitura, que pode acontecer com diferentes formatos: os professores podem ler histórias para o grupo, as crianças podem ler histórias umas para as outras, a história pode ser inventada coletivamente ou cada um pode ler livremente os livros da estante. Esse formato depende dos objetivos elencados pelos educadores de cada Ciclo.

Essa caracterização mais geral do funcionamento da Vivendo e Aprendendo é importante já que vou falar de experiências que aconteceram nesse espaço, composto por essa equipe, com a gestão se configurando da forma descrita. Mas, antes de entrar no espaço e na prática pedagógica da sala amarela, considero importante traçar alguns caminhos que orientaram as reflexões aqui feitas.

### **3.3 Caminhos percorridos:**

Optei por elaborar esse trabalho de conclusão de curso em formato de ensaio, o que me possibilita uma maior liberdade na escrita, considerando que as experiências sobre as quais pretendo refletir aqui aconteceram na minha sala de aula, em situações que planejei, observei e vivenciei. Como possuo alguns documentos e diários de campo produzidos, cotidianamente, para subsidiar minha prática como educadora, usarei esses materiais para exemplificar algumas situações que podem ilustrar e embasar alguns aspectos da relação entre criança e espaço no contexto escolar.

Ao refletir sobre as relações estabelecidas entre meus alunos, o espaço da escola e as mediações pedagógicas que acontecem nesse contexto, elaboro considerações sobre situações dinâmicas da “vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.” (MINAYO, 2009, p. 14). Situações essas que não podem ser quantificadas. Por esse motivo, o olhar lançado sobre materiais e as lembranças que me vieram na elaboração desse ensaio configuram-se numa perspectiva qualitativa.

Esses materiais mencionados anteriormente foram produzidos no meu cotidiano como educadora e possuem várias funções. Os Projetos são documentos nos quais nós, educadores, planejamos, a longo prazo, atividades voltadas para o desenvolvimento social e cognitivo das

crianças. Essas atividades aparecem sistematizadas através dos planejamentos semanais, nos quais delimitamos objetivos gerais e específicos de acordo com as demandas do grupo.

Os relatórios, tanto individuais, quanto gerais, constituem-se como a avaliação dessas atividades elaboradas nos Projetos e Planejamentos. Esses documentos são elaborados com base nos diários de bordo, que registram as observações que nós, educadores, fazemos das crianças no nosso cotidiano.

Considerando esse caminho metodológico, escolhi o aporte ético da observação participante (MINAYO, 2009). Ela leva em conta o exercício da escuta sensível (MARTINS e TAVARES, 2015) por parte dos educadores, pois é a partir desse exercício que posso fazer reflexões sobre a rotina da minha sala de aula e transformá-la, de acordo com aquilo que escuto e/ou observo, partindo da elaboração de planejamentos e projetos. Sendo assim, posso afirmar que todos esses materiais produzidos no contexto pedagógico de cada sala da Vivendo e Aprendendo estão interligados, já que os relatórios também podem ser caracterizados como uma sistematização dos registros feitos nos diários de bordo, através da observação participante que demanda uma escuta sensível por parte dos educadores, sobre as atividades e intenções presentes nos Projetos e Planejamentos.

Para finalizar, também fez parte da minha trajetória de elaboração desse ensaio revisar muitos desses documentos, procurando neles o tema espaço. Levando esse fato em consideração, posso afirmar que realizei uma análise temática desses materiais (GOMES, 2009), utilizando-me desse caminho como um suporte para minha memória e como fonte de alguns exemplos a serem expostos aqui.

Pensar esses caminhos foi imprescindível para a elaboração desse ensaio, tanto num sentido de nortear as reflexões quanto de marcar alguns limites de investigação, considerando a complexidade e quantidade de informações contidas não só nos materiais, mas também na minha experiência atrelada à produção desses.

## **4 As crianças e os espaços construídos ao longo de um ano na sala amarela.**

### **4.1: Conhecendo a Sala Amarela.**

A Vivendo e Aprendendo, como mencionado anteriormente, possui 6 salas e atende a crianças da faixa etária da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental. Porém, o intuito aqui não é refletir sobre as experiências de cada uma das seis salas, mas sim focar em uma e lançar um olhar mais atento sobre os processos das crianças de uma delas no ano de 2014: a Sala Amarela.

Optei por basear minhas reflexões sobre as relações entre crianças e espaço escolar no trabalho que desenvolvi ao longo do ano de 2014 com o grupo do Ciclo 2 Vespertino, em parceria com o educador Gabriel Barbosa Araújo. O motivo dessa escolha vem do fato de que, como um processo que já se encerrou, ele me permitiu vislumbrar como a temática desse ensaio aparece ao longo dos quatro bimestres de um ano letivo.

Nosso grupo era composto por 14 crianças, as quais eu acompanhei na transição entre o Ciclo 1 na sala lilás para o Ciclo 2, na sala amarela. Quando chegamos à nova sala, encontramos um novo espaço, com a seguinte composição: 4 mesas para as crianças e os professores usarem juntos, 16 bancos, 1 tatame com almofadas, 1 espelho grande, 2 estantes, sendo uma de livros e outra de materiais, jogos e brinquedos, 2 armários para uso dos educadores, 3 caixas de brinquedos, 1 bebedouro, 1 suporte para copos na parede, 16 ganchos para pendurar mochilas e 1 banheiro, contendo 2 vasos e 2 pias, adaptados aos tamanhos das crianças e 1 chuveiro.

Além desse espaço externo, nossa rotina propiciava que aproveitássemos também os espaços da escola, já descritos anteriormente, como, por exemplo, o parque, o gramado, a pracinha e o galpão.

### **4.2 Elaborando questionamentos e traçando objetivos**

É com base nas experiências que compartilhei com esse grupo que desenvolvo reflexões no intuito de responder à seguinte pergunta norteadora: Como as crianças se constituem como sujeitos em sua relação com o espaço escolar, considerando atividades livres e atividades planejadas?

Com base nessa pergunta, defino o objetivo geral desse ensaio: investigar as relações que as crianças desenvolvem com o espaço escolar no intuito de perceber como este influencia na constituição delas como sujeito, tendo como base as atividades que foram desenvolvidas pelo grupo da Sala Amarela no ano de 2014.

Como forma de orientar a releitura dos materiais produzidos ao longo desse ano, como também de organizar a exposição das reflexões desenvolvidas ao longo desse percurso, elaborei outras três perguntas norteadoras:

- 1- Em que medida as crianças da sala amarela podiam interferir no espaço interno de sua sala de aula?
- 2- Como a questão do espaço aparece nas atividades planejadas pela dupla de educadores?
- 3- Como a questão do espaço aparece nos momentos de brincadeiras livres das crianças?

E foi com base nesses três questionamentos que elaborei os objetivos específicos desse ensaio, que me auxiliam na elaboração de uma resposta para a primeira pergunta aqui exposta. E são eles:

- 1 Procurar informações sobre as interferências das crianças no espaço da Sala Amarela;
- 2 Investigar, nas atividades planejadas, registradas nos projetos, planejamentos e relatórios, como as crianças dessa sala se relacionavam com o espaço.
- 3 Investigar como as crianças do grupo se relacionavam com os espaços nos momentos em que brincavam livremente.

A seguir, divido as reflexões sobre esse ano na Sala Amarela em três tópicos, que pautam-se nesse objetivos específicos.

#### **4.3 Reflexões sobre as interferências das crianças no espaço da sala amarela:**

Encontrei, na minha busca por informações sobre a interferência das crianças no espaço da sala alguns exemplos nos materiais que possuo sobre o ano de 2014. Há exemplos dessas situações no Projeto do primeiro bimestre, nos planejamentos ao longo do ano inteiro, no primeiro relatório geral do ano e também nos relatórios individuais. Nos meus diários de campo, não encontrei informações registradas sobre esse aspecto.

Primeiramente, cabe destacar que é no início de cada semestre letivo que essa movimentação de interferência no espaço aparece com maior intensidade. Ligadas à manipulação, exploração e organização do espaço, muitas atividades foram planejadas no intuito de estimular que as crianças agissem sobre o espaço da Sala Amarela.

Os objetivos gerais dos planejamentos das primeiras semanas de aula envolvem a exploração do espaço e também se constituem como objetivos específicos de atividades pontuais da rotina, como por exemplo, passeios pela escola, brincadeiras de pique-esconde e arrumação dos brinquedos da sala. Recordo que ao pensar sobre esses momentos, queríamos possibilitar que, inicialmente, as crianças conhecessem tanto o espaço de sua sala quanto da sua escola, por acreditar que isso as auxiliasse em seus processos de adaptação e readaptação à rotina escolar.

Mas é importante ressaltar que, para além de conhecer, nós, educadores, tínhamos a intenção de que as crianças se apropriassem do espaço da sala amarela como um espaço delas. Para tentar possibilitar essa apropriação, pensamos algumas atividades que demandavam a interferência delas sobre a aparência e a organização do nosso espaço, como foi o caso da personalização das caixas de sapatos, brinquedos e novidades; da organização dos brinquedos e livros de acordo com o interesse das crianças; e da confecção de placas para identificar os ganchos da mochila de cada um.

Foi através dessa exploração e dessas atividades, no intuito de promover uma apropriação do espaço, que essa temática aparece ao longo do primeiro bimestre. É possível vislumbrar um pouco dessa experiência através do seguinte trecho retirado do Relatório Geral do Primeiro Bimestre de 2014, elaborado por nós, educadores do Ciclo 2 Vespertino:

No início das aulas, as paredes da sala eram amarelas e lisas, as caixas de brinquedos cheias e intocadas e os livros se encontravam em uma estante bem maior que a da sala lilás. Rapidamente, mãozinhas curiosas vasculharam todos esses espaços, descobrindo os novos elementos presentes neles.

Animados, mostravam as coisas interessantes uns para os outros e redescobriam livros e brinquedos já conhecidos. A primeira semana é dedicada a essa exploração, visando fazer com que os pequenos e as pequenas toquem e sintam a nova sala, para que se sintam cada dia mais parte dela.

As paredes também começaram a ganhar as cores do grupo, através dos ganchos, das atividades plásticas e dos combinados. Banquinhos e mesas foram manipulados, caixas de brinquedos organizadas e desorganizadas e os quebra-cabeças foram descobertos. As atividades nas quais crianças manipularam e mudaram o espaço foram importantes para que elas se apropriassem desse espaço como delas. (Relatório Geral 1 Bimestre, Ciclo 2 Vespertino, 2014)



Na transição entre o primeiro e segundo bimestres letivos, nós, educadores, começamos a perceber um interesse das crianças em manipular e mudar o espaço da sala amarela. Elas começaram a carregar banquinhos e montar com eles espaços de jogo simbólico, afirmando estarem viajando em aviões ou dirigindo carros. Foi com base nessa movimentação que consideramos que a manipulação do espaço era parte importante do processo de apropriação, por parte das crianças e criamos então o Projeto Viagens, que consistia em trabalhar o faz-de-conta de viagens, construindo veículos com os banquinhos da sala. A apropriação do espaço constituiu-se, então, um dos objetivos principais desse Projeto Pedagógico, como é possível visualizar no seguinte trecho retirado do documento:

Além de tornar as atividades cotidianas da sala amarela mais significativas para as crianças, o Projeto Viagens tem como objetivos gerais:

- Proporcionar espaços de jogo simbólico;
- Estimular o trabalho em equipe e as atividades coletivas;
- Promover a apropriação do espaço da sala amarela;
- Trabalhar as relações de espaço/tempo;

Com base nessas situações, arrisco-me a fazer quatro considerações sobre as interferências das crianças no espaço da Sala Amarela no ano de 2014, relacionando estas com alguns aspectos destacados pelos autores vistos anteriormente.

A primeira delas diz respeito ao fato de essa interferência estar explícita nas intenções pedagógicas sobre as quais nós, educadores desse ciclo, pautamos-nos para elaborar projetos, planejamentos e relatórios. Ou seja, podemos ver o espaço, nesse contexto, como um instrumento pedagógico a ser usado pelos educadores na rotina da escola (HORN, 2004).

A segunda refere-se às atividades voltadas para confecção de materiais que marcam e organizam os espaços da sala, como as organizações de brinquedos, confecções de caixas e ganchos de mochilas. Elas demonstram, também, nas intenções dos educadores, a vontade de não construir um espaço apenas para as crianças, mas também com elas (HORN, 2004).

A terceira é que, como sujeito integrante desse processo relatado, posso afirmar que as atividades das crianças ocupavam as paredes da sala ao longo de todo ano, embora o espaço não se constituísse como objetivo de muitas delas. Assim, o espaço dessa sala de aula possibilitava

que elas deixassem suas marcas (PINTO, 2005), situação ilustrada no seguinte parágrafo do Relatório Geral do quarto bimestre do Ciclo 2 Vespertino, último bimestre que passei com esse grupo:

No primeiro bimestre, trabalhamos a readaptação do grupo da sala lilás e adaptação das novas crianças. Para isso, desenvolvemos um trabalho de apropriação do espaço, enchendo a sala com atividades, deixando-a com a “cara” das crianças.

A quarta e última consideração sobre a interferência das crianças no espaço da sala diz respeito a necessidade de fazer uma ressalva quanto as informações presentes nesses materiais e mesmo na minha experiência como educadora dessa turma: essas reflexões estão pautadas na concepção que nós, adultos, temos das relações entre a criança e o espaço. Compreender mais profundamente essa relação criança/espaço demandaria, também, tentar colher informações sobre a opinião das crianças sobre esses espaços e formar através das quais elas gostariam de interferir sobre eles, aspecto que não foi considerado na elaboração desse ensaio, mas que não pode ser ignorado ao pensar essa temática.

#### **4.4 Espaço, crianças e atividades planejadas.**

Ao rever meus materiais sobre o Ciclo 2 Vespertino, pude constatar que essa temática aparece com mais frequência no contexto das atividades planejadas. Por esse motivo, achei necessário organizar as reflexões que envolvem essas atividades em cinco aspectos: percepção espacial, espaço e motricidade, espaço e jogo simbólico, espaço e expressão e para além do espaço convencional da escola.

Muitos objetivos de atividades ao longo do ano envolviam estimular a percepção espacial das crianças, tanto no contexto da sala amarela, quanto no contexto da escola, como um todo. Exemplos dessas situações foram as brincadeiras de pique-esconde, brincadeiras com lama no espaço do parque, atividades de caça ao tesouro, circuitos motores com mapas elaborados pelos educadores, atividades de coleta de folhas e demais objetos presentes na pracinha e gramado e atividade de pesquisa sobre animais que vivem na escola, como aranhas e formigas.

Selecionei alguns exemplos em meus relatórios gerais sobre o grupo por considerar que eles ilustram bem a importância dessa percepção espacial para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças (HORN, 2004):

O pique-esconde, que começou a ser praticado em dois grupos, cada um deles orientado por um dos educadores, também foi transformado e muitas crianças pediram para se esconder sozinhas, demonstrando se sentir seguras ao transitar pelo espaço da escola. (Relatório Geral do Primeiro Bimestre, Ciclo 2 Vespertino, 2014).

As crianças apreciaram muito a brincadeira de caça ao tesouro e muitas escreveram em suas cartas que queriam fazê-la de novo. Então, o Caminhoneiro mandou receitas secretas de culinária para o grupo, que ele escondia pela Vivendo, para o grupo procurar através das pistas. Assim, as crianças transitaram e exploraram as salas dos outros Ciclos da Vivendo e Aprendendo, desenterraram tesouros no parque, procuraram em todas as árvores e foram expandindo seus olhares sobre o espaço da escola.

(...) Nossos circuitos foram as atividades mais incrementadas. Passamos a fazer um mapa do trajeto, com o objetivo de trabalhar a percepção espacial das crianças e organizar a execução do trajeto. Além disso, elementos fantásticos passaram a fazer parte do percurso, como jacarés, dinossauros e tubarões. Essas mudanças organizaram essa atividade e envolveram mais o grupo. (Relatório Geral do Segundo Bimestre, Ciclo 2 Vespertino, 2014).

Além das atividades com o intuito de trabalhar a percepção espacial, as atividades relacionadas ao aspecto de espaço e motricidade também tem, em minha opinião, um importante papel no desenvolvimento infantil. HORN (2004), ao falar sobre a importância dada por Wallon ao desenvolvimento da tonicidade muscular das crianças, destaca a necessidade de espaços amplos nos quais as crianças possam se movimentar com liberdade. Levando essas contribuições em consideração, as brincadeiras de pique-pega e os circuitos motores, cujos objetivos são estimular a coordenação motora global das crianças, são exemplos de atividade que contribuem por possibilitar espaços não só amplos como desafiadores que possibilitem esse desenvolvimento da tonicidade muscular defendido pelos autores. E, para além disso, vimos que habitar um corpo no espaço, subjetiva e possibilita ações com o outro, com o lugar, com a natureza que o rodeia.

Essa relação corpo e movimento também aparece como um dos objetivos do Projeto dos animais, no intuito de promover atividades que trabalhem corpo e movimento inspirados nos movimentos do animal escolhido. Os exemplos que selecionei para ilustrar esse aspecto que envolve espaço e motricidade foram retirados, também, de um relatório geral:

A vontade de testar e aprimorar as habilidades motoras também é um movimento que surge dos pequenos e das pequenas. O tamanho e a força das crianças aumentam a cada dia, assim como a vontade de descobrir o que se consegue fazer no espaço ao redor. Começamos o ano com circuitos na sala, com trajetos simples e percebemos que as crianças estavam demandando maiores desafios. Assim, nossos circuitos foram para o galpão e passaram a garantir espaços para as crianças testarem seu equilíbrio e sua força, desviando, saltando e procurando soluções para os obstáculos encontrados.

(...)O morto-vivo, a estátua e a guerra de almofadas surgem para contemplar as demandas do grupo por atividades que possibilitem que eles se movimentem e explorem suas capacidades motoras. Nesses jogos também trabalhamos regras e a temporalidade dos momentos de espera pela vez. (Relatório Geral do Primeiro Bimestre, Ciclo 2 Vespertino, 2014).

O jogo simbólico aparece como parte do terceiro aspecto dessa reflexão por ter envolvido, nas inúmeras situações em que ocorreu, a manipulação das crianças sobre os objetos e móveis que compunham o espaço da Sala Amarela. Como já mencionei anteriormente, foi a partir da observação de que as crianças estavam montando veículos com os banquinhos da sala que o Projeto Viagens começou a ganhar forma. Essa movimentação livre das crianças do espaço da sala vai de encontro ao que FOUCAULT (1981) coloca sobre a docilização dos corpos para o bom adestramento, voltando-se para a liberdade dada as crianças para alterar a configuração espacial, desconstruindo, assim, minimamente a imposição de poder que o espaço analítico, organizado e centrado no professor, traz em sua composição. Os seguintes trechos de relatórios gerais ilustram bem a importância dos espaços de jogo simbólico para o grupo de crianças da sala amarela:

“Um dia a gente pode viajar de caminhão?”

Acolhemos esse pedido e passamos a montar, com eles, um caminhão com as mesas e os bancos da sala, no qual todos e todas auxiliam na organização do espaço. Pretendemos, no segundo bimestre, concretizar mais as nossas atividades de faz-de-conta, construindo as peças para os veículos trabalhados. (Relatório Geral do Primeiro Bimestre, Ciclo 2 Vespertino, 2014.)

O espaço de faz-de-conta continuou garantido, por ser um momento no qual as crianças representam, questionam, debatem e elaboram suas relações de cotidiano. Aos poucos, fomos percebendo que o Caminhão se tornava o veículo principal das nossas aventuras e procuramos incrementar essas brincadeiras, confeccionando volantes, rodas e um motor.

As mesas e banquinhos da sala somados às peças que construímos nas atividades plásticas constituíam o nosso Caminhão, no qual exploramos muitos planetas, imitando criaturas, dançando e enfrentando medos. (Relatório Geral do Segundo Bimestre, Ciclo 2 Vespertino, 2014.)

Ao falar sobre as contribuições de Vygotsky para justificar a importância do espaço na educação infantil, HORN (2004) destaca a importância que esse autor dá à imaginação como processo de construção, reconstrução e elaboração das situações reais que vive. Essa autora também afirma que a existência de um espaço na sala de aula visando ao objetivo de trabalhar a imaginação das crianças, como por exemplo, as brincadeiras de jogo simbólico, é algo importante no intuito de possibilitar à criança situações nas quais ela possa “exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento” (p. 20). E é com base nessas contribuições que considero relevantes os espaços de jogo simbólico construídos no contexto da Sala Amarela, ressaltando ainda que eles foram construídos não para as crianças, mas com a participação ativa delas.

O quarto aspecto é o que relaciona espaço e expressão. Como educadora da turma, posso afirmar que a expressão aparece nos relatórios, projetos e planejamentos em contextos muito variados. Por isso, a reflexão que faço aqui pauta-se nos espaços criados ou transformados no sentido de possibilitar a expressão, principalmente a artística. Essa delimitação tornou-se necessária partindo do pressuposto de que a relação espaço/expressão é complexa, já que o espaço é cenário construído através das relações sociais e é reflexo delas (HORN, 2004), portanto, as diversas expressões das crianças fazem parte constantemente dele. Por isso considere relevante focar, para o contexto desse ensaio, nos pontos onde ele teve maior destaque.

Foi no Projeto Corpo e Arte, elaborado no terceiro bimestre que esses espaços de expressão tornaram-se parte das minhas intenções pedagógicas, no ano de 2014. Essa demanda pode ser visualizada nos seguintes trechos, ambos retirados do Relatório Geral do Terceiro bimestre do ano em questão:

O objetivo geral desse projeto é trabalhar a percepção do próprio corpo e do corpo do outro, e criar espaços de expressão, principalmente através das artes plásticas. Atividades de fotografia, produções plásticas experimentais com partes do corpo, busca por materiais não convencionais (como terra, carvão, folhas...) entraram na nossa rotina e envolveram bastante o grupo.

(...)A dança das cadeiras e o espaço de expressão através da música e do movimento também foi algo marcante desse terceiro bimestre. Buscamos estimular, nos nossos jogos, a cooperação e nessa brincadeira ninguém poderia ficar de fora, as crianças tinham que se ajudar, sentar juntas ou pegar alguém no colo.

Por fim, no último aspecto, considero importante ressaltar atividades planejadas que aconteceram em espaços que vão além do contexto da sala de aula e da própria escola. No ano de 2014, em particular, tive a oportunidade de vivenciar duas experiências interessantes na companhia do grupo da sala amarela: Um Caminhão na Vivendo e O Laboratório dos aracnídeos.

As duas surgiram no contexto de conclusão de Projetos. Na primeira dessas atividades, um caminhão entrou pelo gramado da escola para que pudéssemos subir nele e explorá-lo. Na segunda, fomos com o grupo até o Laboratório de Aracnídeos da Universidade de Brasília, a fim de ver mais de perto aranhas e escorpiões, que foram assuntos trabalhados no Projeto Animais. Cabe ressaltar que, embora a atividade com o Caminhão tenha acontecido dentro da escola, esse veículo constituiu-se como um espaço novo e diferente do que é costume num espaço escolar.

Selecionei dois trechos dos Relatórios Gerais referentes aos bimestres nos quais essas atividades foram realizadas para exemplificar a relação do grupo com esses espaços:

Fizemos um combinado antes de sairmos para encontrar o Caminhoneiro, que entrou com seu caminhão no gramado da Vivendo e Aprendendo: conversar com ele primeiro, antes de subir no caminhão, para saber se tinha alguma coisa na qual o grupo não podia mexer. Felizmente, o Caminhoneiro preparou o seu veículo para que as crianças brincassem e explorassem em segurança. (Relatório Geral 2 Bimestre, Ciclo 2 Vespertino, 2014).

(...)O encerramento do Projeto de Animais se deu com a visita ao laboratório da UnB. Preparamos o grupo com conversas e atividades, para significar os combinados de cuidado com um espaço novo e delicado.

Foi um momento emocionante para todos nós, ter contato com esse ambiente diferente e com os animais que estudamos. É com muita alegria que observamos as crianças curiosas, atentas e cuidadosas em relação aos pequenos animais. Tentamos desconstruir alguns medos, observamos animais vivos, pegamos besouros, cigarras, formigas e aprendemos muito sobre essas espécies juntos (Relatório Geral 4 Bimestre, Ciclo 2 Vespertino, 2014).

Trouxe esses exemplos de espaços para além do contexto escolar cotidiano por considerar que explorar essas possibilidades pode expandir as experiências das crianças nas diversas áreas de conhecimento, bem como construir esse conhecimento em contato com a realidade. No que diz respeito à relação com o espaço, especificamente, sair da escola ou permitir que um veículo grande entre dentro da escola amplia as experiências espaciais delas, pois acredito que diferentes espaços demandam diferentes posicionamentos das crianças, tanto corporais, quanto relacionais.

Ao refletir sobre como o espaço aparece no cotidiano do Ciclo 2 Vespertino ao longo do ano nas atividades planejadas pelos educadores, me arrisco a fazer uma consideração sobre a concepção de infância elaborada no primeiro capítulo desse ensaio. Nessa concepção, as crianças precisam ter garantidos seus espaços de expressão, através dos quais podem experimentar e interferir sobre a realidade da qual fazem parte. Ver esses muitos espaços representados em atividades pensadas pelos educadores ilustra a intenção, nesse contexto escolar, de proporcioná-los, tanto através da expressão corporal, com as atividades que envolvem motricidade; através do jogo simbólico, importante espaço para o desenvolvimento cognitivo-social; por meio das atividades de expressão artística e sensorial, que possibilitam um maior conhecimento de mundo e expandindo, também, essas experiências para além dos espaços da escola, como ilustrado com as experiências com o Caminhão e o Laboratório de Aracnídeos.

Essa preocupação, por parte de todos nós, professores da educação infantil, reflete como concebemos a infância em relação com a nossa prática pedagógica, se estimulamos ou não a autonomia, as relações entre criança/criança, criança/adulto e criança/espaço/natureza e se concebemos o espaço para além de um pano de fundo do nosso cotidiano, trabalhando com ele como um elemento pedagógico carregado de significado e de potencial de transformação.

#### **4.5 Espaço, crianças e atividades livres:**

A relação que as crianças estabelecem com os diferentes espaços da escola nos momentos de brincadeiras livres foi a que apareceu com menor frequência nos materiais que foram produzidos por mim ao longo da minha trajetória na Sala Amarela no ano de 2014. Elas aparecem, minimamente, nos diários de bordo, no relatório geral e, com mais intensidade, nos relatórios individuais.

Considero, então, importante pensar que esses documentos em forma de Projetos, Planejamentos, Relatórios e Diário de Bordo contribuíram bastante para que eu relembresse de muitos momentos, revisitasse atividades e intenções por trás da minha prática pedagógica. Mas o que eles não me disseram sobre as brincadeiras nos momentos livres também tem um significado e eu não podia ignorá-los na elaboração desse ensaio.

Na busca por sanar essa ausência de informações para auxiliar a minha memória sobre as experiências desenvolvidas com esse grupo, lembrei-me de que essa lacuna pode estar pautada no

fato de que, ao longo da rotina comum a todas as salas, mencionada na parte em que caracterizo a instituição na qual trabalho, contempla as brincadeiras livres em um momento específico e diário da rotina da Vivendo e Aprendendo: o parque.

Esse momento da rotina é diário e tem duração de uma hora, envolvendo crianças de todos os ciclos acompanhadas por educadores de todas as salas. O objetivo desse momento é justamente a brincadeira livre, que acontece num espaço amplo, composto por árvores, brinquedos, gramados, areia e no qual participam todas as crianças e todos os educadores da escola.

Mas, nos relatórios individuais, encontrei exemplos que podem ilustrar bem a forma como as crianças se relacionam com esse espaço. Antes de expor esses exemplos, ressalto que os nomes das crianças que são utilizados são fictícios, no intuito de preservar a privacidade das questões de cada criança e também de sua família. Como a quantidade de situações que retratam esse momento da rotina é bastante volumosa, selecionei alguns exemplos para serem expostos aqui:

- O parque é um espaço no qual Ana dá vazão à sua energia, correndo, escalando, pulando e explorando, livremente. Ela interage com as crianças e educadores de todas as turmas, fazendo perguntas e chamando para brincar. Percebemos que ela brinca muito com Clara e as duas sobem, sem auxílio, nas árvores mais baixas.

- Quando está no parque, André se envolve nos muitos faz-de-conta inventados pelos seus companheiros e suas companheiras de Ciclo 2. Ele brinca de casinha no gramado, cava buracos e corre imitando super-heróis, sempre interagindo com alguém.

Percebemos que, nesse espaço onde as crianças de todos os ciclos brincam juntas, André interage, também, com crianças de outras salas e ele tem dedicado uma atenção especial às crianças do Ciclo 1.

- O parque é um momento de muita diversão para Diego. Nas primeiras semanas, aproveitamos esse espaço que nos aproximamos dele e conhecê-lo melhor. Ele gosta de pegar as pás e cavar buracos, procurando tesouros e nos o acompanhamos em várias dessas aventuras. Ele também descobriu o escorrega e o roda-roda e sempre chama um de nós para mostrar o que já consegue fazer sozinho. Nas últimas semanas, ele tem brincado com os companheiros de Ciclo no gramado de pique-pega e de super-herói.

- No espaço do parque, percebemos que ela só se envolvia nas brincadeiras se um de nós estivesse presente. Começamos a incentivá-la a brincar com as outras crianças, chamando-as para fazer algo que a Taís queria. Aos poucos, Maria passou a nos acompanhar na hora de subir na árvore, Ana se tornou a companheira de fazer comidinhas e a pequena Taís passou a se sentir à vontade para se aproximar dos grupos que já estavam envolvidos em algo. Em uma tarde,



depois de voltar do banheiro, ela explicou: “Eu tenho que procurar a Júlia e a Beatriz porque a gente está fazendo uns bolos ali no parque”.

- No parque, Pedro passa praticamente todo o tempo jogando futebol com alguém e percebemos que o gosto pela bola o aproximou de crianças e educadores de outras salas também. Além disso, observamos que seus chutes ficam cada dia mais firmes e mais fortes e que essa atividade estimulou bastante sua coordenação motora global.

- Ao longo do ano, observamos Alice ganhar mais confiança em seus movimentos, tanto nos circuitos motores, quanto no parque.

Com esses exemplos é possível visualizar alguns aspectos nos quais nós, educadores, nos pautamos para avaliar como as crianças lidam com as brincadeiras livres. O primeiro deles diz respeito ao fato de que observamos bastante as preferências de brincadeiras de cada uma das crianças; em segundo lugar, reparamos nas pessoas com as quais elas se relacionam; em terceiro, podemos ver uma preocupação com o corpo e movimento das crianças, nas quais aparecem reflexões sobre a motricidade de cada uma; e, por último, aparece o olhar dos professores voltados para as brincadeiras de jogo simbólico, também conhecido como faz-de-conta.

A partir desse vislumbre que aqui exponho sobre esse momento da rotina, arrisco-me a afirmar que esse momento de brincadeira livre é extremamente importante para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, contemplando as justificativas teóricas que HORN (2004) destaca a partir das contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon que pressupõem um espaço que possibilite que as crianças manipulem o ambiente espacial no qual estão envolvidas, estimulando a tonicidade muscular delas através da movimentação em espaços amplos e possibilitando liberdade para que as crianças possam criar brincadeiras com base na sua vontade e imaginação, mediadas, constantemente, pela presença do outro.

Mas, eu afirmei, anteriormente, que as informações contidas nos meus materiais eram pouco volumosas. Por isso, considero importante complementar essa parte que relaciona as crianças e os espaços de brincadeiras livres com os momentos que se desenvolveram no contexto da sala amarela.

Essas situações voltam-se novamente para as brincadeiras de jogo simbólico, que aconteciam com maior frequência nos momentos de brincadeiras livres entre uma atividade e outra da sala amarela.

As observações que fiz sobre as brincadeiras livres das crianças, principalmente sobre o faz-de-conta, também contribuíram bastante para a elaboração do Projeto Viagens e foram sintetizadas por mim da seguinte forma no Relatório Geral do Primeiro Bimestre de 2014:

Outro fato importante considerado na decisão do tema foi o interesse das crianças em manipular o espaço da sala amarela, carregando caixas e bancos. As brincadeiras que surgiram embaixo das mesas, nas quais as crianças afirmavam estar viajando de avião ou de ônibus, foi outro aspecto considerado interessante por nós, educadores.

Para finalizar essa parte de reflexão sobre as brincadeiras livres, selecionei alguns exemplos nos relatórios individuais também, usando, novamente, nomes fictícios para a exposição dessas informações:

- Clara transita bastante nas várias brincadeiras livres que acontecem no nosso cotidiano. O faz-de-conta de casinha, preferência de grande parte da turma, é um momento no qual ela organiza não só o espaço, separando brinquedos, banquinhos e almofadas, como também organiza as crianças, distribuindo papéis e ações.
- Nos momentos de brincadeira livre na sala, que acontecem quando as crianças terminam algumas atividades, Camila explora o universo do faz-de-conta na companhia de Alice, Pedro, André e Beatriz. Esse grupo organiza um espaço com caixas e almofadas e traz os brinquedos para dar início à brincadeira. Camila experimenta vários papéis, sendo o bebê, a mãe ou a irmã.
- Nos momentos livres na sala amarela, que acontecem, geralmente, após algumas atividades, João brinca embaixo da mesa, na companhia de Tiago e André. Juntos, eles criam um faz-de-conta de viagem, pilotando carros e ônibus.
- Nos faz de conta de casinha que têm acontecido com frequência na sala amarela: Bruno seleciona brinquedos, organiza um canto e começa a brincar de cozinhar. Percebemos que ele aprecia brincar sozinho, inventando sua própria história, embora não deixe de dividir os espaços de faz de conta com as crianças que se aproximam dele.

Esses exemplos ilustram não só a importância do jogo simbólico para as crianças, já mencionada anteriormente, pois são elas quem os organizam de maneira autônoma, em momentos livres entre uma atividade e outra da rotina e também mostram o uso que elas fazem do espaço interno da sala amarela, usando não apenas brinquedos, mas também os móveis presentes nesse lugar para compor seus cenários de faz-de-conta.

Tendo essas situações presentes nos relatos que foram elaborados por nós, educadores, algumas considerações são necessárias antes de passar para a etapa de refletir sobre o objetivo

geral desse ensaio. A primeira delas é reiterar que esses exemplos estão ancorados nas impressões dos adultos sobre as relações das crianças com os espaços de brincadeiras, tanto planejadas, quanto livres.

Mas é interessante refletir sobre o fato de que as atividades livres relatadas nessa parte do ensaio relatam um espaço que possui desafios, como por exemplo, os desafios motores do parque; estimula o desenvolvimento motor e cognitivo, através das relações criança/criança e crianças/adultos que se estabelecem no momento da rotina dedicado às brincadeiras livres; e que permite o movimento e a transformação do espaço, de acordo com o interesse das crianças.

## 5: Considerações Finais

As últimas considerações a serem feitas sobre as relações das crianças com o espaço, pautadas na bibliografia aqui apresentada, bem como nas minhas experiências pedagógicas, com exemplos pautados em materiais produzidos ao longo de um ano na Sala Amarela durante o ano de 2014 serão feitas na tentativa de responder à pergunta norteadora desse ensaio, que serviu de base para a elaboração do objetivo geral: Como as crianças se constituem como sujeitos em sua relação com o espaço escolar, considerando atividades livres e atividades planejadas?

Primeiramente, então, precisamos voltar ao conceito de infância do primeiro capítulo aqui elaborado, que define esse período da vida como socialmente construído, no qual diversas forças culturais atuam e sobre as quais as crianças, sujeitos que singularizam a experiência da infância, atuam de volta. Também cabe ressaltar, no contexto da infância na sociedade contemporânea, que cabe a nós, adultos responsáveis pelos espaços que elas ocupam, proporcionar para elas não apenas a garantia de seus direitos, mas também espaços de expressão que possibilitem que elas exerçam seu papel ativo como sujeitos sociais, que pensam e interpretam o mundo à sua maneira.

Outra reflexão que precisamos retomar diz respeito ao espaço pensado para proporcionar que as crianças se desenvolvam de acordo com esse conceito de infância. Esse espaço, pautado nas relações de poder que se estabelecem no contexto escolar, pode promover o adestramento e a docilização dos corpos (FOUCAULT, 2014) ou estimular que as crianças atuem sobre a realidade, expressem suas impressões sobre o mundo e se desenvolvam tanto no sentido social, quanto corporal e cognitivo, dando lugar a corpos expressivos e ativos.

Um espaço que possibilite a realização da infância como conceituada inicialmente passa pelas considerações feitas por Horn (2004), que, em resumo, o caracteriza como acolhedor, desafiador, propiciador de estímulos ao desenvolvimento social e cognitivo e que permita o movimento e a transformação. Para que ele se configure dessa forma no contexto escolar dois aspectos são necessários: a percepção do professor sobre o espaço como um elemento pedagógico, carregado de significados e revelador de concepções pedagógicas e a atuação ativa das crianças sobre esse espaço. Com base nas considerações dessa autora, que afirma que o “espaço fala”, como é possível pensar a concepção de infância que se evidencia nesse meu relato de experiências pedagógicas desenvolvido ao longo do ano de 2014 com as crianças do Ciclo 2 Vespertino da Sala Amarela?

Partindo do tema espaço, vimos que esse é importante para as crianças da Vivendo e Aprendendo, em especial para as da Sala Amarela, pelos seguintes aspectos: de adaptação ao contexto escolar, através da exploração, organização e consequente apropriação deste; de desenvolvimento de áreas específicas, como a expressão artística, a motricidade, o jogo simbólico e a percepção espacial; de autonomia de escolha e de movimentos no contexto das brincadeiras; e é um espaço que vai além de si mesmo, através de passeios e elementos inseridos no contexto escolar para expandir as experiências das crianças.

Saliento que as experiências aqui relatadas focam-se na percepção dos adultos sobre as relações que as crianças estabelecem com os espaços no contexto escolar e isso é algo que precisa ser lembrado, pois torna a reflexão aqui presente limitada, no sentido de não explorar as impressões das crianças sobre essa temática.

Por isso, arrisco-me a concluir que a concepção de infância presente nas reflexões que nós, adultos, temos sobre a prática pedagógica da Vivendo e Aprendendo é coerente com o conceito inicialmente exposto nesse ensaio, embora a opinião das crianças seja algo que deve ser considerado para que seja possível refletir mais a fundo sobre sua constituição como sujeito através das suas relações com o espaço. É possível que isto se torne objetos de minhas investigações futuras.

Sendo assim, não há uma resposta certa para a pergunta norteadora, dada a complexidade da constituição das crianças como sujeitos e à necessidade da participação delas na elaboração de uma reflexão mais aprimorada sobre essa questão. Mas considero, como educadora, já bastante significativa a presença de preocupações acerca dessa concepção de infância nas intenções pedagógicas relatadas aqui, que trazem o espaço como manipulado, organizado, transformado, apropriado e amplamente utilizado pelas crianças nesse contexto pedagógico específico.

## **Perspectivas Profissionais**

Entrei para o curso de pedagogia com a intenção de compreender melhor o funcionamento da escola, espaço que, na sociedade atual, é visto como a instituição responsável pela tarefa de educar crianças e jovens.

Percorri um longo percurso, interessei-me pelas mais diversas áreas nas quais os pedagogos podem atuar. Participei de projeto de extensão, fiz monitoria e iniciação científica. Cada uma dessas atividades acadêmicas em uma área diferente, portanto, considero que minha formação como Educadora foi bastante plural.

A Educação Infantil que conheci a partir de minha experiência na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo conquistou um lugar especial na minha vida. Atualmente, me formo como professora dessa escola, na qual pretendo permanecer aprendendo com crianças e adultos por um tempo, inserida nessa filosofia educacional na qual eu acredito.

Mas também espero que meus caminhos me levem até dois outros espaços que fazem parte dos meus planos para o futuro: dar continuidade à minha trajetória acadêmica e trabalhar na escola pública.

A Universidade é um espaço de aprendizagem e também de produção de conhecimento. Acredito que, na área da Educação, a prática precisa estar atrelada aos processos de reflexão teórica. Portanto, gostaria de ingressar, num futuro não tão distante, em algum programa de mestrado, no qual eu possa, talvez, transformar o tema desse ensaio em uma pesquisa e produzir conhecimento sobre isso.

Quanto ao trabalho na escola pública, afirmo que gostaria de contribuir com essa instituição que fez parte da minha vida escolar. Acredito que precisamos melhorá-la e, embora essa tarefa seja difícil e considerada até impossível por alguns, nunca vou conseguir ajudar nesse processo, se não tentar.

Escolher trabalhar como professora é por si só um desafio imenso, fato que eu atribuo ao valor social pouco dedicado à nossa profissão. Por esse motivo, faz parte das minhas expectativas para o meu futuro profissional lutar, também, por uma maior valorização e um maior respeito às educadoras e aos educadores no nosso país.

Por esses motivos, minhas perspectivas profissionais voltam-se não para um ponto de chegada, mas para a formação constante, tanto acadêmica, quanto pessoal, que acredito que preciso ter na trajetória profissional que terá continuidade daqui pra frente.

## Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. – Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

PINTO, Maria Raquel Barreto. *Tempo e Espaço Escolares: O (des)confinamento da Infância*. 2005. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt13423int.rtf>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?*. In Projeto – Revista de Educação Projetos de Trabalho nº 04. Disponível em [http://www.adventista.edu.br/imagens/area\\_academica/files/Por%20que%20voltamos%20a%20falar%20e%20a%20trabalhar%20com%20a%20pedagogia%20de%20projetos.pdf](http://www.adventista.edu.br/imagens/area_academica/files/Por%20que%20voltamos%20a%20falar%20e%20a%20trabalhar%20com%20a%20pedagogia%20de%20projetos.pdf). 2001. Acesso em 22 de novembro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB 22/1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). 1998a. Acesso em 22 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. – Brasília: MEC/SEF. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). 1998b. Acesso em 22 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. Governo Federal. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Base nacional comum curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. 2015. Acesso em 22 de novembro de 2015.

CHRISTENSEN, Pia. *Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades*. In MULLER, Fernanda. *Infância em perspectiva: políticas pesquisas e instituições*. 1. ed. – Perdizes, SP: Cortez, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas*. In Revista Educação, Vol. 26, Nº 02. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2001/02/r2.htm>. 2001.

GOMES, Romeu. *Análise e Intepretação de dados de pesquisa qualitativa*. In DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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



KOSMINSKY, Ethel Volfzon. *Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas*. In MULLER, Fernanda. *Infância em perspectiva: políticas pesquisas e instituições*. 1. ed. – Perdizes, SP: Cortez, 2014.

MARCHI, Rita de Cássia. *A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos*. In MULLER, Fernanda. *Infância em perspectiva: políticas pesquisas e instituições*. 1. ed. – Perdizes, SP: Cortez, 2014.

MAYALL, Berry. *Relações geracionais na família*. In MULLER, Fernanda. *Infância em perspectiva: políticas pesquisas e instituições*. 1. ed. – Perdizes, SP: Cortez, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta* in DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MULLER, Fernanda. *Infância em perspectiva: políticas pesquisas e instituições*. 1. ed. – Perdizes, SP: Cortez, 2014.

PROUT, Alan. *Participação, política e as condições da infância em mudança*. In MULLER, Fernanda. *Infância em perspectiva: políticas pesquisas e instituições*. 1. ed. – Perdizes, SP: Cortez, 2014.

QUEIROZ, Clara. *O jogo do faz-de-conta promovendo o desenvolvimento da socialização em crianças de 2 e 3 anos da educação infantil*. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2011.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*; tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Lays; LEITE, Cristina. *Os livros didáticos dos anos iniciais de escolarização no ensino de Geografia do DF*. Brasília – DF, Universidade de Brasília. 20º Congresso de Iniciação Científica da UnB e 11º Congresso de Iniciação Científica do DF. Data do Congresso 3 a 6 de novembro de 2014.

Sítios visitados:

<http://vivendoeaprendendo.org.br/>

## Apêndices

Apêndice 1:

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que consenti a utilização de informações sobre a Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo, assim como a descrição dos processos pedagógicos desenvolvidos durante a prática com as crianças no ano de 2014, na elaboração do trabalho de conclusão do curso de pedagogia da aluna Lays Caroline Silva, com o tema: “Infância e espaço: reflexões sobre experiências na educação infantil”. Coordenada pela professora Fátima Lucília Vidal da Universidade de Brasília.

Fomos informados que as imagens, nomes e informações pessoais das crianças e suas respectivas famílias serão preservadas e não serão expostas sem o consentimento dos sujeitos envolvidos.

Também fomos informados(as) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais consiste investigar as relações que as crianças desenvolvem com o espaço escolar no intuito de perceber como estas influenciam a constituição delas como sujeito, tendo como base as atividades que foram desenvolvidas pelo grupo da Sala Amarela no ano de 2014..

Afirmo que o consentimento foi dado pela Associação aqui representada pela Coordenação Psicopedagógica, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o desempenho do trabalho.

Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste termo de consentimento livre esclarecido.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do coordenador  
da Associação  
Nome:  
Telefone:  
E-mail:

\_\_\_\_\_  
Assinatura da aluna  
Telefone:  
E-mail:

Apêndice 2:

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que consenti a utilização de informações sobre o meu trabalho desenvolvido na Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo, assim como a descrição dos processos pedagógicos desenvolvidos durante a prática com as crianças no ano de 2014, na elaboração do trabalho de conclusão do curso de pedagogia da aluna Lays Caroline Silva, com o tema: “Infância e espaço: reflexões sobre experiências na educação infantil”. Coordenada pela professora Fátima Lucília Vidal da Universidade de Brasília.

Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais consiste em investigar as relações que as crianças desenvolvem com o espaço escolar no intuito de perceber como estas influenciam a constituição delas como sujeito, tendo como base as atividades que foram desenvolvidas pelo grupo da Sala Amarela no ano de 2014.

Afirmo que o consentimento foi dado por mim sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o desempenho do trabalho.

Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste termo de consentimento livre esclarecido.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Gabriel Barbosa Araújo  
CPF:  
Telefone:  
E-mail:

---

Lays Caroline Silva  
Telefone:  
E-mail: