

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu**  
**Mestrado Profissional em Educação**

**MAGDA PATRICIA PEREIRA LEAL**

**OLHARES PARA OS ESPAÇOS DAS CULTURAS INFANTIS EM UMA ESCOLA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANT'ANA DO LIVRAMENTO**

**Jaguarão**  
**2024**

**MAGDA PATRICIA PEREIRA LEAL**

**OLHARES PARA OS ESPAÇOS DAS CULTURAS INFANTIS EM UMA ESCOLA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANT'ANA DO LIVRAMENTO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao  
Mestrado Profissional em Educação da  
Universidade Federal do Pampa, como  
requisito parcial para obtenção do Título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Moura

**Jaguarão**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo (a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

L189o	Leal, Magda Patricia Pereira Olhares para os espaços das culturas infantis em uma escola de educação infantil de Sant'Ana do Livramento / Magda Patricia Pereira Leal. 136 p.  Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024. "Orientação: Patrícia dos Santos Moura".  1. educação infantil. 2. espaços. 3. formação de professores. I. Título.
-------	--

**MAGDA PATRÍCIA PEREIRA LEAL**

**OLHARES PARA OS ESPAÇOS DAS CULTURAS INFANTIS EM UMA ESCOLA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANT'ANA DO LIVRAMENTO**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal  
do Pampa, como requisito parcial  
para obtenção do Título de Mestre  
em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 29/02/2024

Banca examinadora:

---

Profª Drª Patricia dos Santos Moura Orientadora (Unipampa)

---

Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior (Unipampa)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maiane Liana Hatschbach Ourique  
(UFPEL)



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, Coordenador(a) de Curso**, em 01/04/2024, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/04/2024, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Maiane Liana Hatschbach Ourique, Usuário Externo**, em 02/04/2024, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1379985** e o código CRC **54F745E8**.

---

## AGRADECIMENTOS

Será difícil expressar através da escrita os sentimentos que surgiram em cada etapa do curso de mestrado.

A partir de um processo que já estava acontecendo na escola, fui incentivada pelo colega de trabalho Ricardo a inscrever o projeto para a seleção no curso de mestrado da UNIPAMPA. Pedi auxílio a colega Amália, a qual prontamente atendeu-me. Assim, com muito carinho, agradeço:

ao Ricardo Gomes e Amália Weber pela atenção e disponibilidade na fase inicial de inscrição para a seleção;

à Marisa Severo, Kesya Ibaldo e a toda a equipe da E.M.E.I. Eduardo Costa Zart por aceitarem participar da pesquisa e por manterem acesa a curiosidade e o desejo pelo aprender mais;

à equipe da E.M.E.I. Fofote pelo apoio e compreensão nos dias que precisei me ausentar;

à Secretária Municipal de Educação, Elisângela Almeida pelo incentivo ao estudo permitindo a dispensa para que eu pudesse participar das aulas;

à Patrícia dos Santos Moura, minha orientadora, por acolher-me, por ter compreendido o meu tempo para fazer as coisas acontecerem, pelo carinho e disponibilidade durante o curso;

aos professores do curso de mestrado profissional, Bento Selau, Lúcio Hammes, Ana Cristina Rodrigues, Juliana Brandão, Jeferson Marçal pelo aprendizado muito significativo para a escrita do relatório crítico-reflexivo;

à professora Rachel Freitas Pereira pelo aceite em participar da minha banca de qualificação do projeto e pelas relevantes contribuições;

aos professores Bento Selau e Maiane Ourique pelo aceite das bancas de qualificação e defesa e pelas contribuições valiosas à dissertação;

aos colegas do curso, Zeneida Rodrigues, Luis Lence, Jussira Caminha e Daniela Cruz por embarcarem comigo rumo à Jaguarão, a viagem ficou mais leve pela ótima companhia e por dividirmos os custos;

à Caren Barcelos, colega querida, quando pensei em desistir, em uma mensagem de whatsapp me fez retomar o fôlego;

à minha família, meu pai Sergio, minha mãe Cristina, aos meus irmãos Pamela, Paulo e Kleiton, minha avó Maria Joana (in memoriam) que sempre me incentivaram;

aos meus sogros, Suzana e Jorge pelo apoio nos cuidados com minha filha quando estava viajando;

à Natália, minha amada filha, por me entender e me apoiar, nos momentos em que estive ausente, lembro com muito carinho dos temas de casa feitos por vídeo chamada;

ao meu esposo Leonardo, que enfrentou os seus medos, pois a ideia de me ver dirigindo em uma rodovia lhe apavorava, muito obrigada pelo apoio e compreensão;

à Deus que está sempre presente em minha vida, em todos os detalhes.

## RESUMO

As ações em uma escola precisam partir dos interesses e necessidades de todos: das crianças, das professoras, das atendentes, do educador especial, da pedagoga, das serventes, das cozinheiras, da secretária, da auxiliar de secretaria, da diretora, da vice-diretora e das famílias. Organizar os espaços de uma escola para acolher essas necessidades e interesses requer um trabalho em grupo. A partir desse contexto surgiu esta pesquisa que, através da pesquisa-ação, objetiva analisar a implementar de forma colaborativa novas possibilidades de uso dos espaços internos e externos da escola, aprofundando as experiências das crianças na perspectiva da pedagogia da infância. Especificamente, procura: a) observar e registrar o uso dos espaços internos e externos de uma escola municipal de educação infantil no que se refere a formas de uso, tempo e frequência; b) possibilitar estudos de pressupostos teóricos que auxiliem na construção de um trabalho colaborativo e na conscientização da importância da formação permanente; c) planejar e efetivar coletivamente a construção de espaços propositores de experiências dentro e fora da sala de referência; d) inserir no projeto político pedagógico da escola aspectos relacionados à organização de espaços propositores de experiências. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, teve como participantes 20 educadores de uma escola municipal de Educação Infantil de Sant'Ana do Livramento-RS, foi desenvolvida em duas fases: fase de reconhecimento e fase de implementação. Na fase de reconhecimento, os dados foram obtidos através de questionário com perguntas abertas, fotografias e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola. Na fase de implementação, em roda de conversa foram obtidos dados os quais foram registrados através de questionário com perguntas abertas, videogravação e fotografias. Na fase de implementação, o tratamento dos dados foi realizado a partir da Análise Textual Discursiva. Como resultado, fica a mudança no olhar dos educadores para cada espaço da escola, a percepção de que os mobiliários e objetos precisam compor o ambiente sempre com uma intencionalidade: de acolher, de garantir os direitos de aprendizagem, de respeitar a subjetividade, de expressar os interesses de quem os habita e sobretudo propositores do protagonismo das culturas infantis.

Palavras-chave: educação infantil; espaços; formação de professores.

## RESUMEN

Las acciones en una escuela deben basarse en los intereses y necesidades de todos: los niños, los profesores, los asistentes, el educador especial, el pedagogo, los sirvientes, los cocineros, el secretario, el asistente de secretaria, el director, el adjunto director y familias, organizar los espacios de una escuela para acomodar estas necesidades e intereses requiere trabajo en grupo. De este contexto surgió esta investigación que, a través de la investigación acción, pretende implementar colaborativamente nuevas posibilidades de uso de los espacios internos y externos de la escuela, profundizando las experiencias de los niños desde la perspectiva de la pedagogía infantil. Específicamente se busca: a) observar y registrar el uso de los espacios internos y externos de una escuela municipal de educación infantil en cuanto a formas de uso, tiempo y frecuencia; b) posibilitar estudios de supuestos teóricos que ayuden en la construcción del trabajo colaborativo y la conciencia de la importancia de la formación continua; c) planificar y ejecutar colectivamente la construcción de espacios que ofrezcan experiencias dentro y fuera de la sala de referencia; d) insertar en el proyecto político pedagógico de la escuela aspectos relacionados con la organización de espacios que proponen experiencias. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, sus participantes fueron 20 educadores de una escuela municipal de Educación Infantil de Sant'Ana do Livramento-RS, se desarrolló en dos fases: fase de reconocimiento y fase de implementación. En la fase de reconocimiento los datos se obtuvieron a través de un cuestionario con preguntas abiertas y fotografías en vídeo. En la fase de implementación, el procesamiento de datos se realizó mediante el Análisis Textual Discursivo, como resultado, hay un cambio en la visión de los educadores sobre cada espacio de la escuela, la percepción de que los muebles y objetos deben componer siempre el ambiente con intencionalidad de acogida, de garantía de los derechos de aprendizaje, de respeto a la subjetividad de expresión de los intereses de quienes los habitan y sobre todo defensores del protagonismo de los cultivos infantiles.

Palabras clave: educación infantil; espacios; formación de profesores.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização do município de Sant’Ana do Livramento no mapa do RS.....	10
Figura 2- Localização da Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart no município de Sant’Ana do Livramento .....	11
Figura 3- A atuação do professor (a) com respeito ao espaço da sala de aula .....	33
Figura 4- As grandes questões sobre o espaço escolar .....	38
Figura 5- Dimensões do ambiente escolar.....	39
Figura 6- Planta baixa da escola.....	62
Figura 7- Planta baixa da sala de referência/ março 2023 .....	96
Figura 8- Planta baixa da sala de referência/ maio 2023 .....	96
Figura 9- Planta baixa da sala de referência/ julho 2023.....	97
Figura 10- Planta baixa da sala de referência/ agosto 2023 .....	97
Figura 11- Planta baixa da sala de referência/ dezembro 2023 .....	98
Figura 12- Espaço ateliê .....	99
Figura 13- Espaço cozinha e sala .....	100
Figura 14- Espaço quarto.....	101

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Frente da escola .....	63
Fotografia 2- Hall de entrada.....	63
Fotografia 3- Secretaria .....	64
Fotografia 4- Direção / coordenação .....	64
Fotografia 5- Sala de Atendimento Educacional Especializado.....	65
Fotografia 6- Sala de referência Jardim AI e Jardim BI.....	65
Fotografia 7- Sala de referência Jardim AII e Jardim BII .....	66
Fotografia 8- Banheiro – prédio 1 .....	66
Fotografia 9- Refeitório .....	67
Fotografia 10- Cozinha.....	67
Fotografia 11- Área coberta.....	68
Fotografia 12- Banheiro - prédio 2 .....	69
Fotografia 13- Sala de referência Berçário.....	69
Fotografia 14- Sala de referência Maternal I.....	70
Fotografia 15- Sala de referência Maternal II .....	70
Fotografia 16- Área externa - lateral .....	71
Fotografia 17- Área externa - fundos .....	71
Fotografia 18- Registro fotográfico da primeira roda de conversa .....	74
Fotografia 19- Registro fotográfico da segunda roda de conversa.....	75
Fotografia 20- Registro fotográfico da terceira roda de conversa .....	76
Fotografia 21- Captura de tela da quarta roda de conversa .....	77
Fotografia 22- Registro fotográfico da quinta roda de conversa.....	78
Fotografia 23- Frente da escola/ 2024 .....	102
Fotografia 24- Sala de referência maternal I /2023 .....	103
Fotografia 25- Sala de referência maternal II/2023.....	104
Fotografia 26- Sala de AEE.....	104
Fotografia 27- Sala de referência Berçário/ 2023.....	106
Fotografia 28- Cadeira de alimentação.....	106
Fotografia 29- Rede .....	107
Fotografia 30- Caixa de areia .....	107
Fotografia 31- Contexto de cozinha .....	108
Fotografia 32- Balanço .....	108

Fotografia 33- Contexto de brincar heurístico.....	109
Fotografia 34- Hall de entrada.....	109
Fotografia 35- Refeitório .....	110
Fotografia 36- Área coberta.....	110
Fotografia 37- Produções das crianças .....	111
Fotografia 38- Festa de encerramento de ciclo.....	112

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

PPP - Projeto Político Pedagógico

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

ATD - Análise Textual Discursiva

AEE - Atendimento Educacional Especializado

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CPM – Círculo de Pais e Mestres

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

EVA – Etileno Acetato de Vinila

## SUMÁRIO

<b>1 OLHANDO PARA A TEMÁTICA DO ESTUDO .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Descortinando a realidade pesquisada.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.1 O Município de Sant'Ana do Livramento.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.2 Observando o campo de pesquisa .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.3 Olhando para os participantes da pesquisa .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.4 Um olhar para a minha trajetória acadêmica-profissional .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.5 Avistando a caminhada enquanto equipe: gestoras, professoras e funcionários.....</b>	<b>16</b>
<b>2 REVELANDO O REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE O OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Focando na formação continuada dos professores.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Vislumbrando a Pedagogia da Infância: singularidades e pluralidades das crianças.....</b>	<b>24</b>
<b>suas infâncias .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Apreciando a ação/criação na constituição das culturas infantis.....</b>	<b>29</b>
<b>2.4 Percebendo a organização dos espaços na Educação Infantil.....</b>	<b>32</b>
<b>2.5 Espaço ou ambiente? A organização dos espaços considerando as dimensões física, funcional, relacional e temporal .....</b>	<b>37</b>
<b>2.6 Espaços externos: lugares ricos em possibilidades .....</b>	<b>45</b>
<b>3 FIXANDO O OLHAR NA METODOLOGIA: FUNDAMENTAÇÃO E.....</b>	<b>48</b>
<b>PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Fase de reconhecimento .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1.1 Análise dos dados.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.1.1 Análise do levantamento de dados do PPP da escola .....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.1.2 Análise do questionário .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1.1.3 As fotografias: descrição dos espaços da escola.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2 Fase de implementação .....</b>	<b>72</b>
<b>3.2.1 As rodas de conversa .....</b>	<b>73</b>
<b>3.2.2 Análise dos dados na fase de implementação.....</b>	<b>78</b>
<b>3.2.2.1 As categorias de análise.....</b>	<b>78</b>
<b>3.2.2.1.1 As mudanças no fazer docente .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.2.1.2 Uma nova percepção dos espaços.....</b>	<b>91</b>
<b>3.2.2.2 Análise da documentação pedagógica da escola após a intervenção .....</b>	<b>95</b>
<b>3.2.2.3 Análise da organização dos espaços após a intervenção .....</b>	<b>102</b>
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>113</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE A - autorização da instituição co-participante .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C – questionário utilizado na fase de reconhecimento .....</b>	<b>126</b>

## 1 OLHANDO PARA A TEMÁTICA DO ESTUDO

Aprendemos a todo o momento, com tudo o que está ao nosso redor. As coisas se modificam e as teorias são provisórias: aquilo que hoje pode ser adequado, amanhã já não teremos tanta convicção de sua validade. A aprendizagem nos proporciona a evolução, palavra de origem latina que traz como uma de suas definições o sentido de transformação e mudança contínua.

Esta pesquisa traz como tema central a transformação dos espaços de uma escola de educação infantil, partindo de um trabalho colaborativo entre direção, professores e funcionários.

Início pedindo licença aos leitores para discorrer este trabalho em primeira pessoa, pois também participarei do processo que ocorrerá durante a intervenção deste projeto.

A pesquisa possibilita que a organização dos espaços seja vista como um fator essencial para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, como um instrumento educativo para a prática pedagógica dos educadores. Tem como objetivo geral: avaliar a implementação, de forma colaborativa, das novas possibilidades de uso dos espaços internos e externos da escola, aprofundando as experiências das crianças na perspectiva da pedagogia da infância.

Para dar conta deste objetivo geral, delineei os seguintes objetivos específicos: a) observar e registrar o uso dos espaços internos e externos de uma escola municipal de educação infantil no que se refere a formas de uso, tempo e frequência; b) possibilitar estudos de pressupostos teóricos que auxiliem na construção de um trabalho colaborativo e na conscientização da importância da formação permanente; c) planejar e efetivar coletivamente a construção de espaços propositores de experiências dentro e fora da sala de referência; d) inserir no projeto político pedagógico da escola aspectos relacionados a organização de espaços propositores de experiências.

Metodologicamente, o estudo caracterizou-se como qualitativo e utilizou a pesquisa-ação como método. Baseada em: Tripp (2005); Carr e Kemmis (1988), a pesquisa iniciou com um reconhecimento, “análise situacional”, conforme afirma Tripp (2005). Para esta análise fizemos um levantamento documental, através do PPP (2020) e fotografias, e o questionário com perguntas abertas (Marconi; Lakatos, 2003). Na fase de implementação utilizamos a videogravação e a fotografia (Loizos, 2002).

Falar sobre a organização dos espaços, em uma escola infantil, é um tema desafiador, uma vez, que a organização desses depende da concepção de educação infantil que os

educadores têm. Como os adultos percebem as crianças? Como seres ativos ou passivos? Sujeitos de direitos ou meros receptores das informações que precisam ser transmitidas?

Se formos pensar na perspectiva contemporânea das pedagogias participativas, os espaços são das crianças e não para as crianças, elas precisam sentir que são pertencentes àquele lugar, portanto, os espaços, conforme Horn (2017), devem ser convidativos e reveladores das características de quem o habita.

Na tentativa de mostrar as características desejáveis de um ambiente para as crianças pequenas, Ceppi e Zini (2013, p.17) destacam algumas palavras-chave “bem-estar global, relação, osmose, multissensorialidade, epigênese, comunidade, construtividade, narração, normalidade significativa”. Essas palavras, já nos remetem a pensar em como deve ser o ambiente educativo. No decorrer deste trabalho, falaremos sobre o significado de cada um destes termos.

No segundo capítulo desta pesquisa, apresento as considerações teóricas sobre o objeto de estudo, que serão contempladas a partir de seis temas. O primeiro tema, “Focando na formação continuada de professores”, traz algumas reflexões sobre a formação continuada de professores, iniciando pelo papel do professor de Educação Infantil apoiado no RCG (2018) (Referencial Curricular Gaúcho), nas contribuições de Rinaldi (2021), Nóvoa (2009), Zabalza (1998). Na continuidade, “Vislumbrando a Pedagogia da Infância: singularidades e pluralidades das crianças e suas infâncias”, conheceremos um pouco sobre Pedagogia da infância<sup>1</sup> que considera a criança como um sujeito de direitos, também serão apresentados aspectos que refletem a visão que o educador e a instituição escolar têm de educação: na forma como é organizado o currículo escolar, como planejamos as nossas práticas educativas, na forma como nos relacionamos com as crianças e com a comunidade escolar, entre outros. O terceiro tema, “Percebendo a organização dos espaços na Educação Infantil” relaciona o modo de planejar o espaço com a concepção de infância e de criança que o educador e a escola como um todo têm. A seguir, no quarto item “Apreciando a ação/criação das crianças na constituição das culturas infantis” vou trazer aspectos que nos fazem pensar sobre a criatividade, suas características e como ela está inserida na produção das culturas infantis.

---

<sup>1</sup> A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores) (BARBOSA, 2010).

O quinto tema, “Descobrimo o espaço ou o ambiente? A organização dos espaços considerando as dimensões física, funcional, relacional e temporal” mostrarei a diferença entre espaço e ambiente, explanarei sobre cada dimensão presente na organização dos espaços: física, funcional, relacional e temporal. A dimensão física apresenta aspectos relacionados a mobiliários e objetos que compõem o ambiente, a dimensão funcional, às propostas pedagógicas que irão se desenvolver, ou seja, corresponde à função, propriamente dita, do espaço, a dimensão relacional, as relações que se estabelecem no ambiente e a dimensão temporal a organização do tempo essencial a cada ambiente.

E como última temática deste referencial teórico “Contemplando os espaços externos: lugares ricos em possibilidades” abordarei sobre os espaços externos, em como o contato com a natureza pode contribuir para estimular diversas aprendizagens nas crianças, também será abordada a contribuição do uso da psicomotricidade relacional na exploração autônoma destes espaços.

Na subseção a seguir, vamos conhecer um pouco sobre o contexto onde aconteceu a pesquisa.

## **1.1 Descortinando a realidade pesquisada**

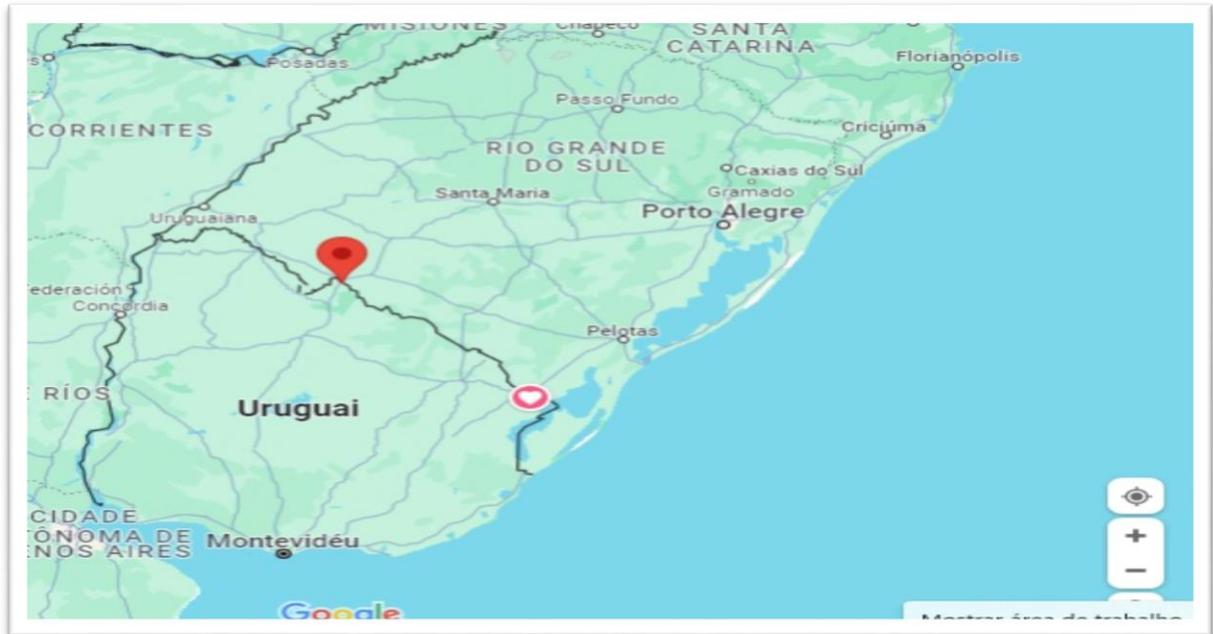
Início apresentando algumas características do município, e na sequência: a escola, nosso campo de pesquisa e os participantes. Nesta subseção, trago também uma narrativa sobre a minha trajetória acadêmico-profissional e uma narrativa sobre a caminhada da equipe, consideradas relevantes para compreendermos a importância da pesquisa.

### **1.1.1 O Município de Sant’Ana do Livramento**

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME, 2015), o município de Sant’Ana do Livramento situa-se na região da fronteira-oeste do Rio Grande do Sul, constituindo a fronteira Brasil/Uruguai com a cidade de Rivera – República Oriental do Uruguai. Limita-se ao norte com Rosário do Sul, a leste com Dom Pedrito, a oeste com Quaraí e ao Sul com Departamento de Rivera (República Oriental do Uruguai). Sant’Ana do Livramento está a 210 metros de altitude em relação ao nível do mar. A área do município é de 7.001 Km, sendo 5.746ha de área urbana e 689.036ha de área rural. A população do município, conforme o censo de 2022, é de aproximadamente 84.421 habitantes.

A seguir, a localização do município no mapa do Rio Grande do Sul (RS).

Figura 1- Localização do município de Sant'Ana do Livramento no mapa do RS



Fonte: Google Maps (2024)

O município de Sant'Ana do Livramento conta com dezessete escolas municipais de educação infantil, entre elas, a escola que será nosso campo de pesquisa. A seguir, apresentada.

### 1.1.2 Observando o campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart, situada na rua Manoel Prates Garcia, nº 1300 - Bairro Wilson, no município de Sant'Ana do Livramento, Rio Grande do Sul. Segundo o PPP (2020) da escola, ela foi fundada em 12 de outubro de 1989, sob a denominação de Escola Municipal de Educação Infantil Dudu, em homenagem ao menino Eduardo Costa Zart (in memoriam), vítima de um acidente de trânsito, pois o terreno onde foi construída a escola medindo 1.621 m<sup>2</sup> foi doado pela família do menino. A partir de 14 de janeiro de 1998, passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart, tem como área construída 331,36 m<sup>2</sup>.

A instituição oferece Educação Infantil nas modalidades de creche e pré-escola, totalizando 130 crianças atendidas, sendo 50 crianças na faixa etária de 8 meses a 3 anos e 11 meses e 80 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, a procura por vaga é maior que a oferta, existindo lista de espera em todas as turmas. Em relação a infraestrutura da escola, vou descrevê-la seguido das fotografias dos espaços, no capítulo referente a metodologia da pesquisa, na fase de reconhecimento. A seguir, a localização da escola no território do

município de Sant’Ana do Livramento e na sequência apresentamos os participantes da pesquisa.

Figura 2- Localização da Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart no município de Sant’Ana do Livramento



Fonte: Google Maps (2024)

### 1.1.3 Olhando para os participantes da pesquisa

Após a gestão da escola concordar em participar da pesquisa, assinando o termo de autorização da instituição co-participante<sup>2</sup> – Apêndice A, fiz o convite para participarem da pesquisa a todas as educadoras que estavam diretamente vinculadas às crianças, ou seja, professoras e atendentes das turmas de Berçário, Maternal I, Maternal II, Jardim AI e Jardim AII e Jardim B, totalizando nove participantes, que faziam parte do quadro funcional do município de Sant’Ana do Livramento, lotados na escola. Todos os educadores aceitaram o convite e consentiram sua participação no projeto através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Apêndice B, contendo os preceitos éticos da pesquisa.

Iniciei a fase de reconhecimento com os nove participantes, na fase de implementação, a gestora da escola solicitou que a pesquisa se estendesse para os demais educadores, uma vez que o resultado do trabalho dependerá da colaboração de todos. Fiz o mesmo procedimento de autorização com os demais educadores, totalizando, então, vinte participantes na pesquisa.

Na subseção que segue, farei uma narrativa sobre a minha trajetória acadêmica-profissional e na sequência sobre a nossa caminhada enquanto equipe: gestoras, professoras e funcionários para contextualizar os motivos que remetem à escolha do tema desta pesquisa.

<sup>2</sup> Termo assinado em 21 de fevereiro de 2022.

#### **1.1.4 Um olhar para a minha trajetória acadêmica-profissional**

Nasci em Sant’Ana do Livramento – RS, sou a mais velha de quatro irmãos, minha infância foi rica em experiências e vivências, o contato com a natureza era diário e por longos períodos, meu limite era a minha imaginação. Aos cinco anos ingressei no Jardim de infância Bem-me-quer, nomenclatura utilizada na Escola Estadual de 1º e 2º Grau General Neto, no centro da cidade. Fiquei apenas este ano nesta escola, precisamos nos mudar para outro lugar, mas, as experiências que tive ali, marcaram muito a minha infância. As duas professoras responsáveis permitiam que servíssemos o lanche, cada criança levava o seu, lembro que levava o leite em uma térmica azul e algumas vezes, na hora de servir, acabava virando o copo e derramando o leite, mas em nenhum momento lembro de ser repreendida, ao contrário, era estimulada a continuar tentando. Um outro fato que marcou foi a visita sozinha ao dentista, no prédio da escola, lembro que despertou em mim um sentimento de ser capaz. Ao trocar de escola fiz a primeira e segunda série na Escola Estadual de 1º Grau incompleto Olavo Bilac. Concluí o Ensino Fundamental na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Alceu Wamosy.

No ano de 1999, fui classificada em primeiro lugar na prova de admissão para o Curso Normal e no Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Vidal de Oliveira iniciei a minha caminhada para o universo do aprender para ensinar. Apreendi tanto com um professor que me ensinou a pesquisar, a buscar a fundamentação no que era dito. Neste curso, ao iniciarmos os estágios, encontrava um mundo diferente daquele proposto nas aulas de Didática, era praticamente impossível, trabalhar de acordo com o interesse e realidade dos alunos, o que era exigido, dar conta de todo o conteúdo que precisávamos ensinar e de uma forma lúdica. Eu não conseguia enxergar ludicidade naqueles jogos que construíamos, também não via sentido em fazer todos os cartazes para a decoração da sala. E o planejamento das aulas, era outro dilema, tinha muita dificuldade em definir primeiro os objetivos e depois selecionar as atividades, em conduzir tarefas que eram mais executadas pelos adultos e que tinham pouca participação das crianças. As dificuldades em adaptar-me as exigências do magistério, por exemplo, ter o domínio de classe, me trouxeram muitas inquietações.

Essas inquietações também provocadas pela leitura de livros como “A paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire, “Escola da ponte” de José Pacheco, e outros que não lembro os autores e nem o título, mas recorro do conteúdo instigante, da proposição de aulas considerando as vivências, experiências e as dúvidas das crianças. Fiz o estágio final do

magistério em uma turma de 1ª série<sup>3</sup> recebendo a orientação da professora regente de “encher” o caderno dos alunos com atividades, mas via naquelas crianças muitas dificuldades, que iam além do esforço que elas faziam para tentar concluí-las, algumas ficavam somente no cabeçalho com a data. Concluí o Curso Normal no ano de 2002, com boas notas, mas com muitas dúvidas se estava no caminho certo.

Ao final de 2003, fiz o concurso para Atendente II (auxiliar do professor da creche), no edital exigia nível de escolaridade de Ensino Fundamental, pela nomenclatura muitas pessoas não sabiam que a função seria “cuidar de crianças”. Passei, fui nomeada no ano de 2004 e lotada na Escola Municipal de Educação Infantil Carrossel: com 19 anos me vi responsável por 20 bebês, um desafio. Tratava as crianças com muito amor e carinho, tentando atender as necessidades possíveis, inclusive as pedagógicas, pois não tinha professor lotado nas turmas de creche: éramos eu e outra colega Atendente II também. Lá permaneci por 12 anos e vi muitas atitudes de colegas que não considerava adequada para o atendimento às crianças e era criticada e desencorajada por muitas ao fazer diferente, atendia às necessidades das crianças, entre elas, um colo, partia do princípio de que lá as crianças precisavam se sentirem bem.

Em 2009 ingressei na tão sonhada faculdade, fiz a distância pelo programa Universidade aberta do Brasil, na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Optei pelo curso de Letras-Português e Literaturas por estar envolvida com concursos públicos e achei que esta seria a melhor opção no momento, mas o desejo de cursar Pedagogia permaneceu. Recebi muito apoio da direção da escola e das colegas para concluir o curso, havia uma vida se gerando dentro de mim. Defendi meu TCC em Santa Maria com oito meses de gestação e um mês antes da data da defesa dos meus colegas. Em 2012 me formei. No ano de 2014, fui convidada por uma colega que estava na E.M.E.I. Carrossel e assumiu um cargo na Secretaria Municipal de Educação (SME), para auxiliar na supervisão da Educação infantil do município junto com ela, que também era Atendente II, formada em Pedagogia. No início tivemos que vencer muitas batalhas, principalmente a do preconceito por parte das equipes diretivas da E.M.E.I.s, em relação ao cargo que exercíamos, éramos atendentes. Fizemos várias ações, entre elas: projetos que proporcionaram a troca de experiências entre os profissionais da mesma escola e de diferentes escolas; formações com educadores, pois todos eram envolvidos desde professores, gestores, funcionários de escola; eventos de livre acesso a toda a população Santanense; iniciamos o processo de organização da documentação das escolas municipais infantis, pois estavam ligadas a um único regimento, não tinham PPP (Projeto Político Pedagógico) e nem

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada no ano de 2002 para a primeira turma do Ensino fundamental.

Plano de estudos. Nesta época, minha filha estava com dois anos, ao observar o seu comportamento percebia o quanto o ambiente interferia nas aprendizagens dela, o quanto ela imitava os adultos, que uma cadeira, uma corda e qualquer outro material disponível se transformava em um instrumento para o brincar.

O ano de 2016 trouxe com ele a minha aprovação em mais um concurso municipal, agora, para professora de anos finais de Língua Portuguesa, classificada em primeiro lugar. Pedi a exoneração do cargo de Atendente II e fui lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Daniel Perlungiere, localizada na zona rural do município. Lá fiquei as vinte horas semanais com as turmas de sexto a nono ano e as outras vinte horas permaneci na SME, que funcionava nos dois turnos, manhã e tarde. Ao vivenciar esta experiência com os adolescentes não entendia por que o currículo precisava ser tão engessado, minhas ideias não eram consideradas, ouvia da gestora que lá as coisas “funcionavam assim”, que os pais exigiam que os cadernos estivessem “cheios” de tarefas. Percebia a dificuldade dos alunos em desenvolver as produções textuais, como se a imaginação não fluísse e eles tivessem que a todo o tempo receber comandos do que fazer.

Em 2017 iniciei a minha especialização em Gestão educacional pela UFSM. Neste mesmo ano trocou o governo municipal, fui cumprir as 20h de convocação na educação infantil em uma turma de pré-escola, em uma escola estadual que apenas cedia o espaço para o município. Esta seria a primeira vez que atuaria como regente de classe na Educação Infantil e assim poderia colocar em prática todos os conhecimentos que eu já havia adquirido até o momento, mas deparei-me com várias situações, entre elas, os pais das crianças exigindo atividades para elas levarem para casa em quantidade, todos os dias, reproduzidos pelos alunos, ou seja, as folhinhas com atividades. Esta situação me desmotivou bastante, pois acreditava em uma pedagogia que respeitasse as infâncias das crianças, na qual elas eram produtoras do seu próprio conhecimento. Não tinha apoio da mantenedora, lecionava no turno da tarde e, nesta época, a Secretaria Municipal de Educação tinha expediente apenas no turno da manhã. As questões pedagógicas ficavam sob minha responsabilidade, estava só, então, preparei material impresso para contentar os pais, mas vendo que as crianças realizavam aquelas atividades por obrigação sem estímulo ou motivadas para tal. Mesmo em meio às cobranças por atividades impressas, tentava proporcionar às crianças atividades ao ar livre e em contato com a natureza, para que elas pudessem explorar as possibilidades do seu corpo, conhecer as suas limitações e criar estratégias para avançar.

As outras 20h, solicitei transferência para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Alcebíades Gomes do Amaral, por ser mais próxima da outra escola em que trabalhava, e,

assim, conseguir conciliar os horários. Na escola Alcebíades, reiterava a experiência com os adolescentes, não conseguia fingir que nada estava acontecendo, ao procurar a direção da escola, ouvi a seguinte frase “aqui sempre foi assim”. E via nestas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental o reflexo das lacunas deixadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Entre elas, dificuldades em expor as suas ideias, em participar, em se expressar nas diversas linguagens e também a dificuldade em sonhar.

Em 2019, concluí a especialização em Gestão Educacional, a minha convocação foi designada para outra escola, comecei a cumprir na Escola Municipal de Educação Infantil Joca Paiva, lá trabalhei com crianças de três anos, turma do maternal 2. Nesta escola, todo mês, recebíamos uma lista com os conteúdos que deveriam ser trabalhados, o trabalho era centrado em datas comemorativas, mais uma vez, tentei adaptar as minhas práticas pedagógicas. Minha forma de trabalhar não estava de acordo com o método utilizado pela escola e, várias vezes, eu fui chamada na direção e na supervisão para conversar, não foi um ano fácil. Ficava horas fazendo lembrancinhas, confeccionando materiais para as crianças levarem ao final do dia. Algumas vezes, as crianças não participavam ou muito pouco contribuía com a realização da atividade em si. As atividades que eu propunha, não eram registradas de forma a tornar visível as aprendizagens das crianças, eu não sabia como fazer e, tão pouco, encontrava suporte para orientar-me. Isso foi inquietando-me e muitas dúvidas surgiram em relação ao meu fazer pedagógico.

Fui convidada pela minha irmã para ser diretora pedagógica em sua Escola privada, Escola de Educação Infantil Sonho Meu, o que me motivou a cursar a segunda licenciatura em Pedagogia. Ao organizar a documentação da escola, PPP (Projeto Político Pedagógico), Planos de Estudo e Regimento Escolar, percebi o quanto a participação de todos os segmentos nessa construção era muito importante. Em meados de 2019, iniciei dois cursos de especialização, um em Psicomotricidade e outro em Neuropsicopedagogia. No último trimestre desse mesmo ano, fui convidada a candidatar-me como vice-diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart.

No ano de 2020 assumi o cargo de vice-diretora. Na próxima subseção, narrarei com mais detalhes os desafios que este cargo me apresentou. Neste mesmo ano, concluí os cursos de especialização. Prestei concurso para professora de anos iniciais, fui aprovada e nomeada em abril de 2021, no turno da manhã estava na vice-direção e à tarde era regente de uma turma de pré-escola, na faixa etária de cinco anos. Em meados de 2021 fui motivada por um colega a me inscrever na seleção do Curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da

UNIPAMPA, pois ele via potência no trabalho realizado na escola. Fui selecionada e iniciei o curso.

No mês de maio do corrente ano, 2022, recebi o convite para assumir a direção de uma escola infantil, uma vez que a diretora e a vice iriam entrar em licença aposentadoria. Segundo a Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação, fui lembrada pelo trabalho que já executava e transparece o olhar que tenho para as infâncias das crianças. Fiquei muito feliz com o convite e ao mesmo tempo preocupada, pois já havia iniciado a minha pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart. Conversei com a minha orientadora do mestrado que disse não haver problema em continuar com a minha pesquisa mesmo não estando mais na escola. Então, aceitei o desafio: em julho, assumi a direção da Escola Municipal de Educação Infantil Fofote. Na próxima subseção vou contar como foi a minha experiência enquanto vice-diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart, campo desta pesquisa.

### **1.1.5 Avistando a caminhada enquanto equipe: gestoras, professoras e funcionários**

No ano de 2020, além do desafio de vice-diretora também assumi a função de coordenadora pedagógica da escola. Nesta escola, este cargo sempre foi de incumbência da vice-direção, nunca houve designação de pessoal específico para desempenhar esta função, nunca existiu concurso público para pedagoga no município de Sant'Ana do Livramento.

Com a consciência de que era uma responsabilidade imensa, iniciei os estudos de assuntos mais específicos na área de coordenação pedagógica, fiz cursos, para dar suporte às minhas colegas da melhor forma, ou seja, tentar ser a coordenadora que eu nunca tive, que auxiliasse na resolução dos problemas e que não só apontasse os erros e supervisionasse o trabalho sem oferecer nenhum apoio.

Aos poucos, junto com a gestora da escola, fomos percebendo que o que acontecia no cotidiano da escola, muitas vezes, não estava coerente com o expresso na documentação da mesma: Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Estudo e Regimento Escolar. O mesmo ocorria em relação aos documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, no que diz respeito aos documentos estaduais e municipais respectivamente: Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e Referencial Curricular Municipal de Sant'Ana do Livramento, além de outros referenciais teóricos que embasam a prática pedagógica na educação infantil. Quando tomamos a consciência dessas incoerências, em

nenhum momento ouvi da gestora a frase “aqui sempre foi assim”, nos acolhemos nas nossas inquietações e fomos estudar, estudamos muito, foram muitas trocas de mensagens via WhatsApp com trechos de livros, os quais também eram compartilhados com o grupo para discussão.

Em março do mesmo ano, fomos surpreendidas por uma pandemia mundial, causada pelo vírus SARS-CoV-2. As aulas foram suspensas e não tínhamos ideia do que poderia acontecer. Conhecemos os aplicativos para reuniões on-line e começamos a nos fortalecer e apoiarmo-nos virtualmente.

Para darmos continuidade aos estudos, e aproveitarmos o tempo em que permaneceríamos em isolamento social, organizamos um cronograma de reuniões, cujo material para estudo era disponibilizado com antecedência e nas reuniões conversávamos sobre os assuntos.

O primeiro tema, que era a dificuldade apresentada pela maioria dos docentes, era o planejamento, pois precisávamos adaptá-lo ao que estava expresso na BNCC (2017), no RCG (2018) que nos traz a necessidade de planejar considerando os tempos, os espaços, os materiais, os grupos de crianças permeados pelas intervenções do professor. Então, dividimo-nos em grupos e fomos estudar sobre estes aspectos. Alguns colegas demonstraram bastante resistência para iniciar o processo de estudo, pois, é doloroso saber que a tua prática não estava auxiliando as crianças tanto assim. E o estudo nos fazia refletir sobre algumas práticas que não eram coerentes com a concepção de criança e de infância que a escola tinha como filosofia. Isto causou um certo desconforto ao percebermos que estávamos agindo de forma automática sem a tomada de consciência do nosso fazer pedagógico.

No mês de abril de 2020, a mantenedora (Secretaria Municipal de Educação) nos orientou que iniciássemos as atividades com as crianças de forma remota, através dos grupos de WhatsApp, entrega de materiais, plataformas on-line. Não sabíamos para onde iríamos, mas sabíamos o lugar que não queríamos mais voltar. A entrega de “trabalhinhos prontos” e uso de apostilas não faziam mais parte da nossa rotina de trabalho, mesmo sendo remota, teríamos que encontrar novas estratégias para que as crianças tivessem a garantia dos seus direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme expresso pela BNCC (2017). E cada vez mais aprofundamo-nos nos estudos, pois agora entendíamos que a teoria e a prática eram indissociáveis e que aquela daria suporte a esta.

No mês de abril de 2021, assumi a minha nomeação para professora de anos iniciais (concurso que aconteceu no início do ano, no município não existe o cargo de professor de Educação Infantil) e fui lotada na turma de jardim B, pré-escola, na mesma instituição a qual

era vice-diretora. Nesta turma, tive a oportunidade de colocar em prática o que estudávamos e vi que realmente era possível trabalhar a partir das perguntas das crianças, ou seja, dos seus interesses, conforme Madalena Freire sugeria em seus livros que li.

No mês de junho, foi lotada, na escola, uma pedagoga (nomenclatura utilizada no município para quem exerce a função de coordenadora pedagógica: era a primeira vez que o município realiza concurso para este cargo). Sendo a primeira vez que ela exercia esta função, precisava muito do nosso apoio e compreensão, enquanto gestoras e equipe escolar para que aos poucos pudesse assumir a autoria de sua prática como coordenadora pedagógica da escola.

Em julho de 2021 iniciamos o ensino híbrido e junto com ele vieram todas as angústias de colocar em prática aquilo que estávamos estudando. O planejamento foi o primeiro aspecto a ser revisto, pois agora não seria mais aquele planejamento descontextualizado dos interesses da criança, que era elaborado antes mesmo de conhecê-las. Ele deveria considerar as duas modalidades expressas no RCG (2018): o planejamento de contexto<sup>4</sup> e o planejamento de sessão<sup>5</sup>.

O ensino híbrido é composto por: períodos presenciais e remotos. E apresentou-nos um grande desafio no retorno do ensino presencial, pois as crianças estavam há um ano e quatro meses sem frequentarem a escola e sabíamos da nossa responsabilidade em tornar este período de acolhimento muito especial, pois seria a primeira impressão que a criança teria da escola, o período de acolhimento, conhecido também como período de adaptação, sendo esta nomenclatura não mais utilizada pela escola, pois respeitamos a criança como um sujeito de direitos e consideramos que a escola é que deve ser acolhedora e não a criança adaptar-se a ela.

Uma das principais dificuldades encontradas neste período de acolhimento, principalmente com a turma de crianças bem pequenas, foi a entrada ou a permanência delas na sala de referência. E, assim, a procura por outros espaços que despertassem os seus interesses. Em uma reunião de formação, as colegas relataram-me a frustração, após várias tentativas fracassadas de levá-los para dentro da referida sala. Questionei sobre o que elas gostariam de fazer na sala que não poderia ser feito em outro espaço da escola. Elas responderam que

---

<sup>4</sup> “Planejar o contexto significa fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta dos materiais e sobre os arranjos dos grupos, criando ambientes satisfatórios para que as atividades cotidianas sejam percebidas como ocasiões privilegiadas em que as crianças estabelecem relações diretas com os adultos e aprendam conteúdos importantes para a construção da sua autonomia e do seu bem-estar” (RCG, 2018, p. 63).

<sup>5</sup> “A sessão refere-se ao momento intencionalmente pensado para as atuações das crianças contemplando os elementos: tempo, espaços, materiais, grupos de crianças, permeados pelas intervenções do professor” (RCG, 2018, p. 63)

gostariam de organizar uma rodinha para conversarem. Então, fiz um novo questionamento: Só na sala é que poderemos fazer uma rodinha e conversarmos com as crianças?

Dentro da nova realidade que se apresentava para nós através de estudos de referenciais teóricos, que conversavam com uma pedagogia que respeita as crianças como sujeitos de direitos e que se adequava às concepções que tínhamos, mas não conseguíamos colocar em prática, pois estávamos fazendo o que automaticamente se fazia há anos. Tomamos consciência de que nosso trabalho tinha que ser mais fundamentado nesses referenciais teóricos com práticas que precisavam sair de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia participativa.

Aqueles sentimentos que me inquietaram durante a minha trajetória acadêmico-profissional, alguns, também estiveram presentes na caminhada das minhas colegas. O novo contexto que se apresentava provocava em nós muitos questionamentos e inseguranças, em virtude da pandemia e também em razão da preocupação de estarmos fazendo aquilo que ampliasse as vivências das crianças enquanto sujeitos de direitos.

Quando retornamos para o trabalho de forma presencial, disponibilizamos muitos materiais para as crianças explorarem, não sabíamos ao certo como organizar os espaços e nem que contextos preparar. Nesse período, ainda necessitava de um distanciamento, mas considerávamos impossível garantir uma educação que acolhesse as crianças, assim, de uma forma tão fria, sem o calor de um abraço. O trabalho era desenvolvido com grupos menores, o que possibilitou um olhar subjetivo para cada criança, conseguimos perceber os seus interesses e necessidades, entretanto, organizar espaços para grupos pequenos era visto com tranquilidade pelo grupo. A preocupação dava-se em pensar como acolher os interesses das vinte crianças que, em seguida, estariam novamente ocupando a mesma sala. Estávamos conscientes de que só a sala não seria suficiente para contemplar os diversos interesses.

Nesse contexto, surge a problemática da pesquisa: Como organizar espaços criativos que ampliem as experiências das crianças? Sabíamos que não era só deixar tudo arrumado, ia além. Na sequência, apresentamos o aporte teórico da pesquisa.

## 2 REVELANDO O REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

O referencial teórico desta pesquisa é composto por seis temáticas, que se conectam para explicitar a importância de olharmos para a organização dos espaços como um elemento essencial no cotidiano das escolas, são elas: focando na formação continuada dos professores; vislumbrando a Pedagogia da Infância: singularidades e pluralidades das crianças e suas infâncias; percebendo a organização dos espaços na Educação Infantil; apreciando a ação/criação na constituição das culturas infantis; espaço ou o ambiente? A organização dos espaços considerando as dimensões física, funcional, relacional e temporal e contemplando os espaços externos: lugares ricos em possibilidades.

Apresentamos a seguir, a primeira temática, formação continuada dos professores.

### 2.1 Focando na formação continuada dos professores

Se o educador, além de seu papel de apoio e de mediação cultural, sabe como observar, fazer a documentação e interpretar, pode alcançar o seu mais alto potencial para ensinar e aprender (Rinaldi, 2021, p. 310).

Antes de falarmos diretamente sobre formação continuada de professores, vamos dialogar sobre o papel do professor na pedagogia da infância e na organização dos espaços para, enfim, entendermos alguns dos aspectos da formação continuada que contribuirão efetivamente com a prática pedagógica deste profissional.

O RCG (2018) salienta que o professor de educação infantil cria contextos de bem-estar global e de cuidado, além de contextos em que possa narrar, registrar e interpretar as experiências das crianças. Segundo Zabalza (1998), o professor tem “[...] um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou dos métodos de trabalho que irá utilizar [...]” (Zabalza, 1998, p. 261). Para ele as tarefas dos professores podem ser agrupadas em quatro: “concretizar as intenções educativas e método de trabalho, planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, finalmente induzir as modificações que forem necessárias” (Zabalza, 1998, p. 261), essas tarefas serão apresentadas com mais detalhes na temática sobre a organização dos espaços. O Referencial Curricular Gaúcho também defende a ideia de um professor que esteja junto com as crianças, que disponibilize tempo e espaço para acompanhar

os interesses delas, que incentive, que pergunte, fazendo com que as crianças possam construir sentidos sobre o mundo que as rodeia.

Edwards (2016) destaca alguns exemplos de comportamento dos professores nas pré-escolas de Reggio Emilia, segundo ela, o professor dá início à ação das crianças através da oferta de materiais diversos, instiga a participação destes fazendo perguntas para descobrir seus interesses, a oferta de instrução sobre o uso de ferramentas e técnicas também é um aspecto relevante dos professores. A professora transforma uma disputa em uma hipótese a ser testada e encoraja as crianças a solucionarem suas próprias disputas. Os professores em Reggio Emilia

[...] tentam promover o bem-estar das crianças e encorajar a aprendizagem em todos os domínios (cognitivo, físico-motor, social e afetivo), ao mesmo tempo extraindo vantagens de momentos importantes para instruírem as crianças no uso ainda sofisticado de ferramentas e materiais necessários para sua expressão nos múltiplos meios artísticos e simbólicos (Edwards, 2016, p.165).

Há uma relação de respeito às individualidades das crianças em que o professor tem o que Nóvoa (2009) chama de “Tacto pedagógico”, “Saber conduzir alguém para a outra margem [...]” (Nóvoa, 2009, p. 30-31). Rinaldi (2021) expressa que o trabalho do professor precisa ter um “senso de significado” e faz o seguinte questionamento: “ Como nos situarmos próximos das crianças? ” (Rinaldi, 2021, p. 108). José Laguía e Vidal (2008) expressam que “Observar como juega um niño, jugar com él, es una buena manera de conocerlo[...]” (José Laguía; Vidal, 2008, p.170). O brincar, o estar junto são essenciais para a construção de vínculos entre a criança e o educador.

Para que possamos nos aproximar das crianças em uma relação com “tacto pedagógico” Nóvoa (2009) e “senso de significado” Rinaldi (2021), Malaguzzi propõe, segundo Rinaldi (2021) o rompimento da relação tradicional que existe entre teoria e prática, sendo a segunda a consequência da primeira. Este rompimento pode até causar estranheza em um primeiro momento, parecendo que estamos rejeitando a supremacia da teoria, mas Rinaldi (2021) nos explica

Em vez disso, devemos considerar que em uma organização (e a escola é uma organização) a lógica se torna evidente em nosso pensamento quando somos capazes de criar relações entre as ações que já aconteceram. Se, por outro lado, as premissas teóricas são acatadas como conclusões e ‘reverberam’ na didática, aqueles que implantam o projeto educacional não são obrigados a refletir, a pensar ou a criar (Rinaldi, 2021, p.109).

Para Rinaldi (2021), se o trabalho for centrado apenas nas concepções teóricas, não estará considerando o papel do professor “de protagonista no processo educacional, da reflexão pedagógica e até da responsabilidade de educar” (Rinaldi, 2021, p. 109), a forma de organizar o trabalho está atrelado a nossa constituição enquanto educadores que depende muito daquilo

que nós recebemos na nossa formação inicial e o que acessamos durante o processo de desenvolvimento profissional que dá-se também através das formações continuadas.

O desenvolvimento profissional, segundo Rinaldi (2021) implica nas condições diárias de trabalho, no tempo e espaço e na participação dos pais. As condições diárias de trabalho “devem propiciar a prática da escuta, da observação e da realização de investigação e documentação, elementos essenciais ao desenvolvimento da criança e do grupo” (Rinaldi, 2021, p. 241). A autora destaca que ao pensarmos nas condições de meio ambiente, este deve ser acolhedor, “um espaço em que os educadores e os demais funcionários da escola possam transitar, atuar e trabalhar bem com as crianças” (Rinaldi, 2021, p. 241). O tempo e espaço também são trazidos pela autora como condição para o desenvolvimento profissional, Rinaldi defende que “[...] um horário e um local devem ser disponibilizados, diária e também semanalmente, para que as interpretações, hipóteses e dúvidas dos educadores possam ser discutidas e ampliadas com seus colegas de trabalho, na escola” (Rinaldi, 2021, p. 242). A participação dos pais, através de reuniões, também representa outra forma importante de desenvolvimento profissional, Rinaldi afirma que “Comparar pontos de vista culturais e subjetivos diferentes, ouvir opiniões diversas e chegar a um senso comum: tudo isso faz parte do profissionalismo do professor, que se enriquece e se redefine nesse diálogo com os pais” (Rinaldi, 2021, p. 244). Através dessa troca com as famílias há uma melhor compreensão da forma de trabalho apresentada pela escola e pelo educador.

O termo desenvolvimento profissional como afirma Rinaldi (2021) “não exprime completamente a complexidade desse processo” para ela, é “acima de tudo como mudança, pesquisa e renovação, como veículo indispensável ao fortalecimento da qualidade de nossa interação com as crianças” (Rinaldi, 2021, p. 240). Em suas palavras, conseguimos identificar a amplitude desse processo.

O desenvolvimento profissional é um direito de cada educador individualmente e de todos aqueles que trabalham na escola. É também o direito das crianças de terem um educador competente capaz de entrar em um relacionamento de escuta recíproca, de mudar e renovar a si mesmo de maneira dinâmica, com a máxima atenção às transformações que estão ocorrendo na realidade em que vivem as crianças. (Rinaldi, 2021, p. 240)

A autora exprime a ideia de que todos são educadores e precisam estar em constante processo de renovação, sendo um direito da criança terem educadores competentes que proporcionem o que Zabalza (1998) considera fundamental, nesta primeira etapa da Educação Básica, o “enriquecimento da experiência”, sempre respeitando as vivências de cada criança. O “enriquecimento da experiência” não no sentido de simplesmente executar esta ou aquela

atividade, mas a experiência como nos propõe Larrosa (2002) “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (Larrosa, 2002, p.21), ou seja, propor possibilidades de aprendizagens significativas para as crianças.

Em relação a formação continuada dos professores, Nóvoa (2009) defende a ideia de que é necessário romper com a tradição de como acontecem essas formações e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação, ele sugere que haja inspiração nas formações que acontecem em hospitais universitários, desse contexto, Nóvoa (2009) destaca quatro aspectos:

- i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso;
- ii) a identificação de aspectos a necessitem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação;
- iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente;
- iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem (Nóvoa, 2009, p. 34).

Aos pensarmos a formação a partir dos aspectos propostos por Nóvoa (2009) estaremos considerando a subjetividade das crianças, aprenderíamos a observar, a identificar as necessidades, a fazermos diferentes abordagens sobre o mesmo problema para que o processo mais adequado se desenvolva.

Uma escola com profissionais bem formados, pode conscientizar as famílias e a sociedade em geral de que a infância, desde seus primeiros meses de vida, tem a enorme facilidade de construir e interpretar papéis muito variados no cenário da vida. As crianças constroem suas primeiras identidades a partir da rede de possibilidades que o mundo lhes oferece, estabelecendo a partir delas seu papel cada vez mais definitivo. E devemos garantir que esta rede seja ampla, rica e, acima de tudo, educativa (Cabanellas; Eslava, 2020 p.65).

Essa conscientização é de suma importância para que as famílias compreendam o trabalho realizado na escola e não exijam padrões de ensino inadequados a faixa etária das crianças. Estabelecer esta relação de confiança, este vínculo é fundamental para garantir a participação efetiva da comunidade e a contribuição desta na construção de uma proposta pedagógica da escola que respeite os direitos das crianças.

Considerando o que fora abordado até aqui e encadeado com o que apresentamos neste último parágrafo, no próximo item deste referencial teórico traremos as concepções de uma pedagogia que não se adequa ao modelo transmissivo de ensino, que permite o protagonismo, das crianças e dos educadores e que dá espaço ao diálogo, a pesquisa e, principalmente, que considera as vivências através das interações e da brincadeira, a pedagogia da infância.

## 2.2 Vislumbrando a Pedagogia da Infância: singularidades e pluralidades das crianças e suas infâncias

[...]

A cada criança que nasce,  
a vida e o mundo começam mais uma vez  
e nós, adultos nos surpreendemos, nos  
questionamos, nos aventuramos por  
caminhos que nos ajudem a entendê-las.  
Muitos olhares, muitos colos, muitas  
expectativas, muitos palpites, muitas  
regras. Mas afinal, sabemos o que habita  
na alma e no coração de cada criança? [...]  
(Friedmann, 2020, p. 17)

Antes de tratarmos diretamente da pedagogia da infância, vamos trazer uma breve explanação de como as crianças são consideradas conforme a época e outros fatores que influenciam a percepção delas no mundo.

Por muito tempo e em épocas distintas existiram crenças mitológicas ou compreensões sobrenaturais “que acompanham contextos diversos da vida social de crianças” (Piorski, 2016, p.38). A criança foi comparada aos adultos na forma de se vestir, nos atos, nas atitudes, nos comportamentos. Exigia-se dela uma maturidade emocional, havia pouco tempo para brincar livremente, primeiro vinham os afazeres domésticos que, desde muito cedo, eram de sua responsabilidade. Piorski (2016) destaca que desde a Antiguidade até o século XIX formulou-se uma ideia de infância, prevalecia a vontade dos deuses as suas, eram abandonadas e consideradas incapazes, uma ameaça, as crianças eram subsistidas

[...] como as aquilombadas, crianças escravas, as vítimas de epidemias e de genocídios, as que passam por disciplinas severas, as tornadas combatentes desde antigas batalhas até guerrilhas árabes modernas, educadas para a nobreza e a realeza, destinadas a educandários, condenadas ao trabalho nas fábricas, extirpadas em sua sexualidade, abandonadas ao entretenimento e consumo[...] (Piorski, 2016, p.38).

Piorski (2016, p.39) destaca que esse abandono, apesar de estar com uma “roupagem da modernidade” existe e persiste, para ele as crianças ainda passam por esta “marginalidade até sua ‘entrada na vida’”. Mesmo com ensinamentos culturais isolados de algumas civilizações antigas, que indicam uma “pedagogia para florescer o espírito” Piorski (2016, p.40), com um aprendizado estético, lógico, cosmológico e transcendental, estas práticas não conseguiram atingir a dimensão necessária para superar o conceito que a modernidade forjou para a infância. Cada povo e determinada época tem a sua própria concepção de criança e infância.

Trazendo para o contexto da legislação no Brasil, apesar de já existirem outras leis e diretrizes que tratam de aspectos mais específicos relacionados a educação e proteção às

crianças, abordaremos neste parágrafo a respeito de como ainda há divergências sobre a concepção de infância. No ano de 2016, houve a instituição da lei nº 13.257<sup>6</sup> cujas políticas públicas foram pensadas para a “primeira infância”. Por ser um documento legal percebemos a necessidade de uma visão padronizada da infância, esta lei estabelece um tempo de abrangência, considerando primeira infância o período dos seis primeiros anos completos ou os setenta e dois meses de vida da criança. Mas a partir do que expressa Friedmann (2020) notamos que não existe um tempo certo para ser considerado a “infância” da criança, a autora destaca que “A definição desse período varia conforme o contexto, local, geográfico, cultura e tempo histórico, de acordo com o grupo sociocultural no qual as crianças estão inseridas[...]” (Friedmann, 2020, p.31), e complementa que os estímulos, os excessos, as faltas, a alimentação, os cuidados de higiene, os afetos ou as violências são fatores que irão marcar estas infâncias para sempre.

Para que possamos entender as particularidades que envolvem os termos “criança” e “infância”, vamos conceituá-los na perspectiva de alguns autores, das DCNEI (2010) e do RCG (2018) para, assim, estabelecermos relação com a Pedagogia da Infância.

As DCNEI consideram a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

O RCG (2018, p.61) complementa este conceito dizendo que elas “[...] são seres criativos e ativos e vivem suas infâncias no presente, não se resumindo a serem preparadas para o futuro”. Rinaldi (2021) faz referência ao termo “criança rica” utilizado na abordagem de Reggio Emília para expressar a ideia de que todas as crianças são inteligentes e atribuem significado ao mundo, “num processo constante de construção de conhecimento, identidade e valores” (Rinaldi, 2021, p.39). A autora destaca que esta visão de criança com múltiplas potencialidades não existe só para “perseverar num acordo melhor para as crianças”, mas para que possamos “dar a cada uma delas o direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade” (Rinaldi, 2021, p.40). A partir destes pressupostos apresentados, já conseguimos perceber a concepção de criança que esta pesquisa traz. A seguir, serão apresentadas algumas definições do termo “infância”, que muitas vezes parece ser sinônimo do termo “criança”, mas deve ser considerado em suas especificidades.

Para Friedmann a infância é o início de tudo

---

<sup>6</sup> Estabelece os princípios e as diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância.

[...] tanto o que é da natureza genética quanto o que decorre das relações e dos vínculos que cada pessoa estabelece com seu entorno: os espaços de convivência; os atores com que cada um interage; cada olhar; cada gesto; cada atitude de empatia, antipatia ou indiferença; cada estímulo; excessos ou faltas; aconchego; frieza; rejeição; afetos ou violências; objetos; mobiliários; climas; ritmos ou a falta deles; alimentação; cuidados com a higiene; culturas; músicas; costumes; vestimentas; rituais; brincadeiras; valores (Friedmann, 2020, p. 31).

De acordo com o documento intitulado *Práticas cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* - (Brasil, 2009) temos pensado as infâncias “[...] como forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças”. O referido documento traz a expressão “infâncias” e afirma que se refere ao termo no plural, porque “elas são vividas de modo muito diverso” e ainda destaca que “Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância” (BRASIL, 2009, p.22). E finalizando as apresentações destes conceitos, trazemos novamente Friedmann (2020) ressaltando que o conceito de infância está sempre em construção e depende de cada realidade e grupo infantil.

A partir da descrição destes conceitos, conseguimos perceber que há muitas particularidades a serem consideradas quando o assunto são as crianças. Cada uma dentro de seu contexto e de sua realidade.

E qual pedagogia daria conta de abranger estas singularidades tão latentes em cada criança? Uma Pedagogia da Infância como nos mostra a o RCG (2018)? Não podemos afirmar que esta seja a pedagogia ideal, pois como destaca Rinaldi (2021, p. 151) “[...] uma pedagogia ideal, uma criança ou um ser humano ideal não existem. O que existe é uma criança, um ser humano, em relação com suas experiências, tempos e cultura”. A concepção que temos de criança é um fator essencial para a constituição de sua identidade, pois partindo desta percepção é que irão se constituir os repertórios educativos, ou seja, os processos de aprendizagem, as possibilidades ou não de participação.

Mesmo nos dias atuais, ainda é difícil desconstituir os estereótipos que caracterizam as crianças como frágeis, incapazes e receptoras dos ensinamentos dos adultos. Considerar a existência de várias “infâncias” e a multiplicidade de “culturas” distante de um modelo padrão é um desafio para a sociedade em geral.

A infância deve ser compreendida na descontinuidade de sua aprendizagem a partir do significado de seus silêncios, suas pausas, suas repetições e mudanças nos campos emocionais. Um diálogo com a infância deve aceitar seus tempos de aprender, reconhecer e inventar: tempos e sentidos de um processo vital e dinâmico, marcados pela direção de suas intenções. (Cabanellas; Eslava, 2020, p.70).

Para acolher esta criança, sujeito de direitos, é necessária uma pedagogia que proporcione a relação desta com as suas experiências. Friedmann (2020, p.33) enfatiza que “Na infância ocorrem processos de produção e de reprodução cultural, sistemas simbólicos

acionados pelas crianças, que dão sentido às suas experiências”. Aproveito a explanação sobre os termos, e trago mais alguns para refletirmos. A palavra aluno nos remete a qual concepção de sujeito? Na Educação Infantil podemos chamar as crianças de alunos?

[...] excluindo a possibilidade da experiência peculiar da infância. Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada (BRASIL, 2009, p.27).

Vamos partir da premissa, então, de que não existe aluno na Educação infantil e, se pararmos para pensar, em nenhuma modalidade de ensino esta nomenclatura deveria ser usada, uma vez que, todos são sujeitos multidimensionais. Considerando a não existência de aluno e sim de crianças há outro termo que se tornou obsoleto “sala de aula”, as DCNEI (2010, p.20) usam a expressão “sala de referência” ao mencionar a sala utilizada pelas crianças.

Esclarecidas as nomenclaturas e alguns conceitos vamos tratar das especificidades desta pedagogia que traz a criança como centro do processo educativo e que também necessita de um educador protagonista de sua prática, comprometido com um trabalho que proporcione experiências significativas às crianças.

A pedagogia da infância contempla os ritmos de cada criança, diferentes daquele imposto e direcionado pelo adulto, considera que as crianças são únicas, não podem ser comparadas umas com as outras, por isso, as propostas precisam estar de acordo com os interesses de cada grupo ou sujeito. O respeito é imprescindível nas relações que se estabelecem. E como nos afirmam Cabanellas e Eslava (2020, p.71) “Respeitar a criança é aceitar como válida a imprevisibilidade de suas ações, suas contradições – aparentes ou não – suas buscas. Devemos incentivar e não penalizar seus tempos e ritmos diversos com os quais as crianças também se comunicam”.

Para que essas ações de respeito aos ritmos de cada criança se efetivem, o trabalho do professor precisa ser organizado dentro de alguns aspectos, que são trazidos pelo RCG (2018) como categorias da ação pedagógica: o tempo, os espaços, os materiais, organização de grupo e intervenção do professor. Segundo o referencial estes elementos são as grandes categorias da Pedagogia da Infância. Nesta subseção, vamos trazer breves considerações sobre estes elementos para que possamos compreender as categorias que regem esta pedagogia centrada na criança, sujeito de direitos. No decorrer do trabalho vamos nos deter mais especificamente a tratar sobre a categoria “espaços”, objeto de estudo desta pesquisa.

Em relação a categoria “tempo”, observamos que o respeito ao tempo de cada criança é um fator fundamental na pedagogia da infância, sendo ele “[...]único e múltiplo, contínuo e descontínuo; suas mudanças não são necessariamente mensuráveis, pois mantêm em si uma

parte do mistério, à qual, infinitamente, muitas vezes, só podemos nos aproximar aceitando-o e tentando mergulhar nele: tornando-o nosso caminho” (Cabanellas; Eslava, 2020, p.81). As ações das crianças não devem ser abruptamente interrompidas dando a impressão de que nada está interligado, ou seja, transparecendo uma sucessão de momentos, primeiro momento, segundo momento e assim sucessivamente. Portanto, as atividades que são realizadas devem considerar que o tempo da criança é um e do adulto é outro. E assim, reiteramos a afirmação de que o planejamento do professor precisa contemplar o tempo para que as participações das crianças aconteçam de acordo com os ritmos de cada uma.

Quanto à categoria “espaços”, o RCG (2018) destaca que é muito importante para a ação do professor “[...] organizar os espaços para brincar e para viver o cotidiano na escola da infância[...]” (RCG, 2018, p.64), pois este pode ser considerado auxiliar pedagógico do professor. Na pedagogia da infância, em Reggio Emilia<sup>7</sup> os espaços das escolas refletem a cultura das pessoas que ali convivem. Lóris Malaguzzi<sup>8</sup> considerou o espaço como terceiro educador. A BNCC (2017) e o RCG (2018) trazem muitas contribuições inspiradas nesta pedagogia.

Finalizando as grandes categorias da Pedagogia da Infância temos a “intervenção do professor”, temática já tratada no início desta subseção destacando que o trabalho pedagógico se configura quando este intervém na organização dos espaços, na definição dos tempos, na disposição dos materiais, na escolha do grupo de crianças que participarão das propostas que envolvem encontros, descobertas e aprendizagens. Este profissional como destaca o RCG (2018, p.65) deve pautar suas práticas pedagógicas considerando “[...] os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas como sujeitos de sua aprendizagem e desenvolvimento”, fundamentando estas práticas “[...] na escuta e na observação sensível e interessada” (RCG, 2018, p.65). Essas ações de escuta e observação precisam estar documentadas, para tornar visível as intencionalidades pedagógicas do professor e as aprendizagens das crianças. A interpretação desta documentação também é essencial “Se o educador, além de seu papel de apoio e mediação cultural, sabe como observar, fazer a documentação e interpretar, pode alcançar o seu mais alto potencial para ensinar e aprender” (Rinaldi, 2021, p. 310). A

---

<sup>7</sup> Reggio Emilia é uma cidade na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo. (NEWSWEEK, 1991 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.23).

<sup>8</sup>Loris Malaguzzi nasceu em 23 de fevereiro de 1920, na comuna de Correggio, localizada a 20 quilômetros de Reggio Emilia – ou a 70 quilômetros de Bolonha, Itália. Em 1940, depois de se formar em Pedagogia na Universidade de Urbino, começou a dar aulas nas escolas primárias da região. Foi assim até o fim da guerra, quando soube do movimento de Reggio Emilia.

documentação e a avaliação em uma pedagogia da infância devem revelar a abordagem pedagógica intercultural como afirmam Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), são muitos contextos, atores e culturas, portanto as aprendizagens são plurais. As autoras falam sobre esse processo na Pedagogia – em - Participação<sup>9</sup> “Na pedagogia – em – Participação, a criação de documentação constitui um processo evolutivo longo e foi o caminho escolhido pela Associação Criança para experimentar diálogos com outras culturas pedagógicas” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 54). A documentação é um importante registro para conhecermos as especificidades das crianças e assim compreendermos as suas culturas. Na subseção a seguir, vamos abordar sobre aspectos que envolvem as culturas infantis.

### 2.3 Apreciando a ação/criação na constituição das culturas infantis

É agindo e fazendo que as crianças se tornam capazes de compreender a trilha de seu aprendizado e a organização de sua experiência, de seu conhecimento e do significado dos seus relacionamentos com os outros. (Rinaldi, 2021, p.162)

As interações e a brincadeira são os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil (DCNEI, 2010). Sarmiento (2004, p.23) denomina-os como “a interactividade e a ludicidade”, e acrescenta “a fantasia do real e a reiteração”, destacando-os como eixos estruturadores das culturas da infância. Para ele “[...] as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares entre as crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos” (Sarmiento, 2004, p. 21). Falaremos sobre cada um dos eixos estruturadores com as contribuições de Sarmiento e outros autores.

Na dimensão das interações ou da interactividade, Sarmiento (2004) afirma que acontecem nas diversas realidades em que a criança está em contato, segundo o autor, a partir dessas experiências ela “[...] vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social” (Sarmiento, 2004, p.23). É um momento de enriquecimento do conhecimento, pois “Nesse contexto, as crianças vivenciam o prazer de receber de volta pedaços do próprio conhecimento, enriquecidos e elaborados pela contribuição dos outros, por meio desse sistema de comunicação e troca” (Rinaldi, 2021, p.230). Essas

---

<sup>9</sup> “A Pedagogia – em – Participação compreende a imagem de criança a partir da sua identidade real: o que ela é, o que sente, o que pensa, o que faz, o que aprendeu e como aprende” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p.115).

contribuições proporcionam um brincar com muito mais profundidade, com entrega aquele momento, que será mais lúdico.

A ludicidade é compreendida por Fochi (2015, p.224) como “uma forma peculiar de as crianças descobrirem e construírem sentidos”, ela é interpretada por Sarmiento (2004) como um aspecto fundamental das culturas infantis e constitui-se através da brincadeira, como uma “condição de aprendizagem”, “aprendizagem da sociabilidade”. Piorski (2016) menciona sobre o brincar das crianças, carregado de sentidos e significados, para elas os brinquedos, principalmente se forem com elementos da natureza “[...] permitem a inquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da natureza, o encontro com a integridade de suas formas, com a individualidade oculta em seus contornos e texturas, com a intimidade de inúmeros modos de ser” (Piorski, 2016, p. 74), um brincar envolto pela imaginação, pela fantasia.

Ao falar sobre a fantasia do real, Sarmiento (2004) já destaca que “a dicotomia realidade – fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associadas” (Sarmiento, 2004, p. 26). A fantasia marcada por uma capacidade de maravilhar-se, conforme Hoyuelos e Riera (2019, p. 161) “[...] que nos levam a esperar da infância o inesperado, aquilo que é infinitamente improvável; uma infância que revela as possibilidades culturais não cogitadas do ser humano”. Segundo Piorski (2016) A imaginação, na criança, tem o compromisso de garantir o aprofundamento em suas raízes simbólicas.

[...] trabalha pela totalidade do psiquismo em seu início, multiplica-se nos símbolos do início primordial. Se bem nutrido, amplia seu potencial, replica múltiplas possibilidades de representação, de subjetivação. Se aviltado, causa cisões, fraturas e ramifica para subterfúgios danosos. Ou simplesmente atrofia, desfigurando as impressões e sensações de totalidade para um abrupto de precocidades e adultismos (Piorski, 2016, p.27).

Nesse sentido, vemos a importância do estabelecimento de vínculos com as crianças, de nutrirmos o seu potencial, de mediarmos as relações, sendo “[...] um modo de ser e estar com as crianças” que em muitos momentos “Exige a autorregulação profissional, isto é, a suspensão ética dos saberes, fazeres e poderes profissionais para permitir à criança, através da participação, o exercício dos seus próprios saberes, fazeres e poderes ” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017, p. 122). As crianças, criam, inventam sendo essas e muitas outras, as características da infância, desapontá-las “priva-as das possibilidades que nenhuma exortação pode fazer surgir, nos anos posteriores (Malaguzzi, 2016, p.72). Segundo Malaguzzi (2016), é necessário que haja um equilíbrio das habilidades do adulto e, da criança para que aconteça o crescimento através do aprendizado.

O eixo da reiteração Sarmiento (2004) se refere ao tempo da criança por ser recursivo, contínuo, “[...] reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2004, p.28). Vemos nas crianças essa necessidade de repetir, de reiniciar e precisamos estar disponíveis para isso, Vecchi (2017, p.63) considera como um “[...] deletério para a educação das crianças é propor-lhes realizar coisas com gestos apressados, com tempos muito breves e uma insuficiente qualidade de relação com o sujeito, levando, muitas vezes, dessa maneira, a elaborar uma relação padronizada e somente formal”.

Cada vez que a criança reitera as ações ela faz interpretações “As interpretações levam a criança a produzir cada vez mais ações, a fim de apropriar-se de sua produção e certificar-se de que existem muitas possibilidades de criação” (Wolff, 2020, p.35). A repetição, para o adulto, pode ser um ato incômodo, mas para a criança há sempre a possibilidade de fazer combinações diferentes. Dessa forma, Hoyuelos e Riera (2019, p. 157) afirmam que para “Falar de cultura da infância implica reconhecer que as crianças têm uma forma ética, estética, e poética de ver o mundo, de construir suas hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu viver e existir”. E cabe ao adulto compreender e respeitar essa individualidade das infâncias das crianças.

Para Malaguzzi (2016), é difícil percebermos a criatividade se estivermos usando a mesma roupa de sempre. Vecchi (2017) percebe algumas características da criatividade:

Pensamento divergente, a curiosidade, a não sujeição à autoridade, a flexibilidade, o espírito crítico, o pensamento analógico, a abordagem relacional, a dimensão estética, a autoestima, a coragem, a aceitação das contradições, a concentração, a perseverança, a capacidade de maravilhar-se, de produzir metáforas, de fazer metacognições (Vecchi, 2017, p. 184)

É urgente e necessário que a escola, enquanto espaço educativo, possibilite às crianças experiências de ação e criação para que elas possam vivenciar, explorar ao máximo as potências do brincar.

Cada criança experencia no cotidiano o que sua comunidade tem a ofertar a ela – histórias, paisagens, alimentos, brincadeiras -, imitando aquilo que observa e lhe transmitem e, ao mesmo tempo, colocando sua subjetividade, sua interpretação, sua autoria, seu modo de fazer, dando sentido ao mundo e construindo sua experiência humana (Horn; Barbosa, 2022, p.48)

A forma como organizamos o cotidiano das crianças é que irá permitir ou não a manifestação de sua autoria, do seu protagonismo. No próximo tema vamos conhecer sobre como a organização dos espaços interfere na constituição das relações, nas produções das culturas infantis.

## 2.4 Percebendo a organização dos espaços na Educação Infantil

Um dos aspectos que devemos considerar ao percebermos a criança como sujeito de direitos é a garantia de que ela esteja em um espaço que proporcione o seu bem-estar.

Os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) trazem referências como orientação sobre a organização desses espaços, entre essas orientações está a amplitude dos locais, principalmente, quando envolve o atendimento de crianças menores, mas nos deparamos com escolas cheias de mobiliários, quase sem espaço para as crianças e os adultos locomoverem-se dentro da sala. E o que resta fazer? Colocarmos as crianças sentadas para não esbarrarem em nenhum armário e se machucarem. Com esta pesquisa não venho aqui para dizer o que é certo ou errado, apenas quero instigar para um olhar atento à forma como organizamos os espaços em nossas escolas. Esta organização dirá muito sobre quem somos enquanto profissionais da educação, qual a concepção que temos de criança e de como proporcionamos a vivência das infâncias.

Vamos começar pensando sobre a decoração da sala de referência. Para nós adultos é maravilhoso entrarmos em uma sala toda decorada com as cores que gostamos, com os cartazes e painéis que achamos necessários ou os que sempre usamos e muitas vezes nem nos questionamos o porquê, que com o passar dos dias e o nosso envolvimento nas atividades do cotidiano acabam apenas enfeitando as paredes, não há um olhar para a sua real funcionalidade. E qual é a intenção destes cartazes? Eles englobam os eixos da Educação Infantil, ou seja, as interações e a brincadeira? Respeitam os direitos de aprendizagem? Ou entram na fila de mais uma atividade estabelecida pelo professor cuja resposta já está pronta? Os alunos, e neste caso vou chamar as crianças de alunos, pois a sua multidimensionalidade está sendo controlada, apenas repetem a mesma prática diária de completar o painel do tempo com as opções: ensolarado, chuvoso ou nublado. Eles não têm a possibilidade de observar o céu e contemplar, por exemplo, através de um desenho as diversas cores e formas que o compõem. Como proporcionarmos às crianças a aprendizagem de lidarem com situações adversas, se no nosso dia a dia a resposta é igual, é sempre a mesma, independentemente de como está o céu? Rinaldi (2021) nos diz que “A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais” (Rinaldi, 2021, p.228). Expor a criança a espaços com atividades cujas respostas já são do conhecimento destas, não legitima e nem propicia a escuta das curiosidades e teorias

das mesmas. Zabalza (1998) destaca a organização dos espaços como aspecto-chave para garantir uma Educação Infantil de qualidade, o autor menciona que “Aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança” (Zabalza, 1998, p.50).

Com o intuito de organizar um espaço respeitoso, Zabalza (1998) afirma que o professor precisa desenvolver as seguintes tarefas apresentadas na figura abaixo:

Figura 3: a atuação do professor (a) com respeito ao espaço da sala de aula



Fonte: *Qualidade em Educação Infantil* (ZABALZA, 1998, p. 262)

No que se refere a concretização das intenções educativas e método de trabalho Zabalza (1998) traz alguns princípios básicos que compõem um ambiente de aprendizagem “[...] organizar a sala de aula de modo a que ofereça à criança uma grande variedade de situações que ela possa explorar, manipular, experimentar e descobrir por si mesma as propriedades dos objetos, a sua reação diante determinadas atuações, etc” (Zabalza, 1998, p.263). Outro princípio defendido pelo autor está relacionado com o desenvolvimento da autonomia, é necessário “[...] que os cabides, pias, lugares de exposição de trabalhos e outras áreas de serviço estejam ao alcance das crianças e que elas tenham a possibilidade e o compromisso de usá-los de forma autônoma” (Zabalza, 1998, p.263). O deslocamento pelos espaços com o direito de “[...] escolher aonde ir, com quem, que tipo de atividades deseja realizar e com que materiais” (Zabalza, 1998, p.263) e o atendimento à individualidade das crianças com a organização de espaços para o movimento, o repouso, a socialização, o isolamento, entre outros.

No momento de planejar a organização dos espaços, Zabalza (1998) relata que, em seus cursos, sempre solicita aos professores (as) que desenhem uma planta baixa da sua sala de aula, para que possam refletir sobre a organização do espaço da sala de aula. Como terceira tarefa, a

observação e avaliação possuem um papel fundamental, pois “[...] é preciso que o professor (a) seja um observador reflexivo, disposto a analisar e a avaliar em todos os momentos se a disposição do ambiente responde de maneira eficaz às intenções educativas que nos impulsionavam [...]” (Zabalza, 1998, p. 267). Após a avaliação, o importante movimento de modificação precisa acontecer, como auxílio a esse processo de transformação Zabalza (1998) traz um esquema proposto por Paloma de Pablo e Beatriz Trueba (1994):

**1º Observação** minuciosa do mesmo para detectar e “ler” os aspectos de melhoria, respondendo a perguntas como as seguintes:

- Protagonistas: quem o usa/quem vai usá-lo, avaliando as suas necessidades, interesses, etc.; por exemplo, é necessário colocar-se na mesma altura das crianças.
- Objetivos: para que é usado, para que vai ser usado; avaliar quais são os objetivos a que me proponho, aos quais nos propomos... é imprescindível estabelecê-los globalmente.
- Que tipo de atividades favorece? Quais inibe?
- Relação deste espaço concreto com os outros: Quais os espaços que tem ao seu lado? É um espaço de uso coletivo?
- De que recursos dispõe? Quais é possível acrescentar?

**2º Documentação:** Chuva de ideias e busca de recursos e ajuda.

**3º Planejamento:**

- Formular os objetivos com clareza, os grandes conteúdos, etc.; ou seja, concretizar uma primeira hipótese de melhoria.
- Estudar a idoneidade dos recursos de que se dispõe e quais é possível conseguir.
- Avaliação das possíveis melhorias e tomada de decisões.
- Prioridades e estabelecimento dos tempos para o plano de ação.
- Estabelecer as previsões de feedback.

**4º Colocação em prática** e registro do processo.

**5º Avaliação.** (Pablo; Trueba, 1994, p. 51-52 apud Zabalza, 1998, p. 268)

Assim como as paredes da sala de referência comunicam as intencionalidades e concepções do professor, as paredes da instituição também refletem a visão que a escola, de uma forma geral, tem de criança ou aluno. Nas escolas que utilizam a abordagem de Reggio Emilia, como afirma Malaguzzi (2016), apresentam o hall de entrada com características para informar, documentar e antecipar a forma de organização da escola. Considerar estes aspectos de apresentação e informação do trabalho desenvolvido contribui para a constituição de uma escola acolhedora, que conta o seu cotidiano, transmitindo a quem chega um senso de pertencimento à história da escola, pelo simples fato de conhecê-la.

Organizar um espaço para as crianças vai além de garantir a sua segurança, sabemos que este é um princípio indiscutível, mas os objetos e materiais que serão disponibilizados a esta criança é que irão potencializar a sua aprendizagem. Para Zabalza (1998) os materiais também são um aspecto-chave na qualidade do trabalho, segundo ele, uma sala de Educação Infantil “Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as

formas e tamanhos, etc” (Zabalza, 1998, p. 53) estes materiais auxiliarão no desenvolvimento da sua independência, da sua autonomia, do seu protagonismo, “O protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo” (Friedmann, 2020, p.39). Garantir este protagonismo exige que saibamos escutar as crianças como destaca Rinaldi (2021, p. 124) “Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)”. Horn (2017, p. 27) entende que para pensar a criança sob este protagonismo é necessário destacar duas características presentes neste cenário “a competência e a curiosidade das crianças”. Para a Horn (2017) “O sentimento de ansiedade vivido pelo professor na expectativa de obtenção do resultado esperado é substituído pelo prazer da troca e da partilha” (HORN, 2017, p.27). Percebemos que resultados predefinidos não têm espaço quando consideramos a criança sujeito de direitos.

A pedagogia da infância presente nas escolas de educação infantil deve atender os anseios e as necessidades das crianças da atualidade. Quem são as crianças da atualidade? Quais características subjetivas estão latentes nessas crianças? Para responder a estas duas questões retomo as características apresentadas por Horn, que diz que as crianças são competentes e curiosas, mas, como destaca Rinaldi (2021), para isso elas precisam de um adulto que as enxergue assim.

Precisamos pensar a vida cotidiana das crianças na escola. Qual cotidiano que promovemos para as nossas crianças? A vida cotidiana é um espaço que promove as relações e favorece as interações entre as crianças e entre elas e os adultos? Segundo Horn (2017), Fortunati (2014) traz os aspectos que precisam ser considerados para uma “[...] educação adequada a essa criança não previsível, rica, ativa e competente” (HORN, 2017, p. 28). Para Fortunati (2014) os aspectos são os seguintes:

O contexto físico como algo que sustenta e alimenta o processo de aprendizagem, em vez de ser simples cenário;

O conhecimento gerado dentro de contextos espaço temporais específicos representa um ambiente no qual as crianças e os educadores compartilham a vida cotidiana, constroem relacionamentos e experiências e geram novos saberes e novos conhecimentos; e

O foco nas oportunidades, e não nos resultados, acompanha os educadores na conquista da compreensão mais profunda de como as crianças aprendem, em vez de valorizar o que elas não aprendem (Fortunati, 2014 apud Horn, 2017, p.29).

Os espaços precisam corresponder às manifestações vivas das crianças, aos seus movimentos de ir e vir, de sentar-se e levantar-se, de poder tocar e explorar os objetos da sala, do saguão da escola e de outros espaços, e não serem contextos preparados apenas para a

contemplanção visual, como um cenário, considerando que a criança é feita de múltiplas linguagens.

Considerando o que Fortunato expressa sobre o foco nas oportunidades e não nos resultados, Malaguzzi (2016) também afirma que “Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados” (Malaguzzi, 2016, p.78). A partir destes elementos, já apresentados, podemos perceber que para a criança da atualidade é necessário organizar espaços que propiciem a escuta autêntica de suas vozes, de suas linguagens.

A exemplo disto, expressão da linguagem gráfico-plástica das crianças deve estar presente em todos os espaços da escola, assim podem compor um cenário, mas onde haja a participação efetiva delas. Cunha (2017) ressalta que “As marcas individuais das crianças, nesse ambiente, são quase inexistentes” (Cunha, 2017, p.26), os personagens de histórias e filmes infantis predominam nas salas. A autora destaca que o conjunto de imagens no ambiente escolar “[...] constitui uma ‘pedagogia da visualidade’, tendo em vista que elas instituem experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam subjetividades e identidades das crianças pequenas” (Cunha, 2017, p.26). A substituição de imagens midiáticas pelas imagens e objetos realizados pelas crianças são defendidas por Cunha (2017) e ela ainda sugere que as salas no início do ano contenham o mínimo de informações possíveis, para que no decorrer das atividades possam ser preenchidos com as produções gráfico-plásticas das crianças.

Portanto, organizar espaços com atividades coordenadas o tempo todo pelo professor dizendo o que as crianças devem fazer, com materiais que não estão ao alcance das crianças ou que exigem uma única forma de exploração não dão conta das pluralidades de infâncias das crianças. Apenas estão sendo usados na busca pelo controle do corpo, almejando o comportamento ideal, padrão, ou seja, há a homogeneização das subjetividades das crianças. Cabanellas e Eslava (2020) afirmam que o adulto, educador-pesquisador para considerar os interesses das crianças, precisa fazer um “[...] monitoramento cuidadoso dos processos infantis, para permitir que suas ações se desenvolvam fugindo de conceitos educativos ‘banais’ e rígidos” (Cabanellas; Eslava, 2020, p. 76). A autora propõe que a mente adulta previamente seja limpa de categorias vazias de conteúdo para acolher o que as crianças apresentam. A constituição do educador irá refletir nas suas práticas pedagógicas e conseqüentemente na forma como este organiza os espaços, garantindo a ampliação das experiências das crianças ou apenas a repetição de ações pautadas em modelos pré-estabelecidos.

Na sequência trazemos a diferenciação entre espaço ou ambiente e as dimensões que os compõem.

## **2.5 Espaço ou ambiente? A organização dos espaços considerando as dimensões física, funcional, relacional e temporal.**

A escola de educação infantil deve estar preparada para receber as crianças e suas famílias com um espaço acolhedor. Mas, o que caracteriza um espaço acolhedor? Existe um modelo padrão para organizar este espaço?

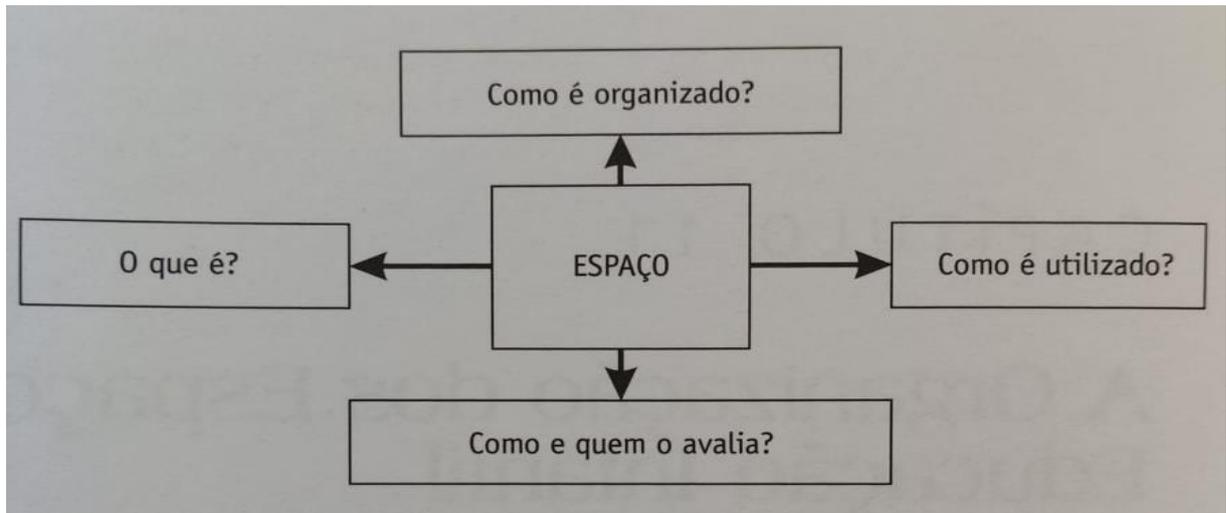
[...] o espaço escolar é isto: instrumento surpresa, objeto sonoro, invenção de segundos, camadas de novos mundos; sobreposições invisíveis do imaginário e do real; cultura da infância traduzida em materiais e ambientes. É o espaço no singular que se transforma em dezenas de lugares plurais possíveis a partir do corpo de cada um que habita: ganha vida no toque e no afeto. (Oliveira, 2021, p.23)

Para que se torne um ambiente acolhedor, os espaços precisam ser construídos coletivamente e devem refletir a cultura, as vivências e os interesses dos adultos e das crianças que ali convivem. Horn (2017) ao exemplificar um espaço que transmita acolhimento refere-se ao hall de entrada de uma escola, ela aponta os elementos que devem constituir este espaço, sendo elementos que “lembrem o cotidiano por meio de fotos em painéis e murais, se permitir sentar-se em cadeiras e sofás confortáveis, se estiver enfeitado com plantas, se permitir o convívio com os adultos que trazem as crianças e com aqueles que as recebem (Horn, 2017, p.34) ”.

A escola deve ser pensada e organizada como um espaço das crianças e não para as crianças. Com projeções de “[...] ambientes onde as crianças brincam, se relacionam, criam estratégias, convivem, produzem as suas culturas infantis” (Horn; Barbosa, 2022, p.49). Ambientes que permitam a participação ativa das crianças e são fundamentais para a constituição destas enquanto sujeitos.

Como etapa inicial para pensarmos sobre a organização dos espaços Forneiro (1998) nos traz alguns questionamentos, como nos mostra a figura abaixo:

Figura 4: as grandes questões sobre o espaço escolar



Fonte: Organização dos Espaços na Educação Infantil (Forneiro, 1998, p.230)

Na tentativa de responder a essas questões propostas por Forneiro (1998), aguçamos o olhar e percebemos os detalhes que envolvem esta temática. Começamos a identificar o espaço como algo vivo e pertencente ao nosso planejamento e entendemos que ele precisa ser funcional e que esta funcionalidade passa por uma avaliação contínua, com o uso de instrumentos próprios para tal fim.

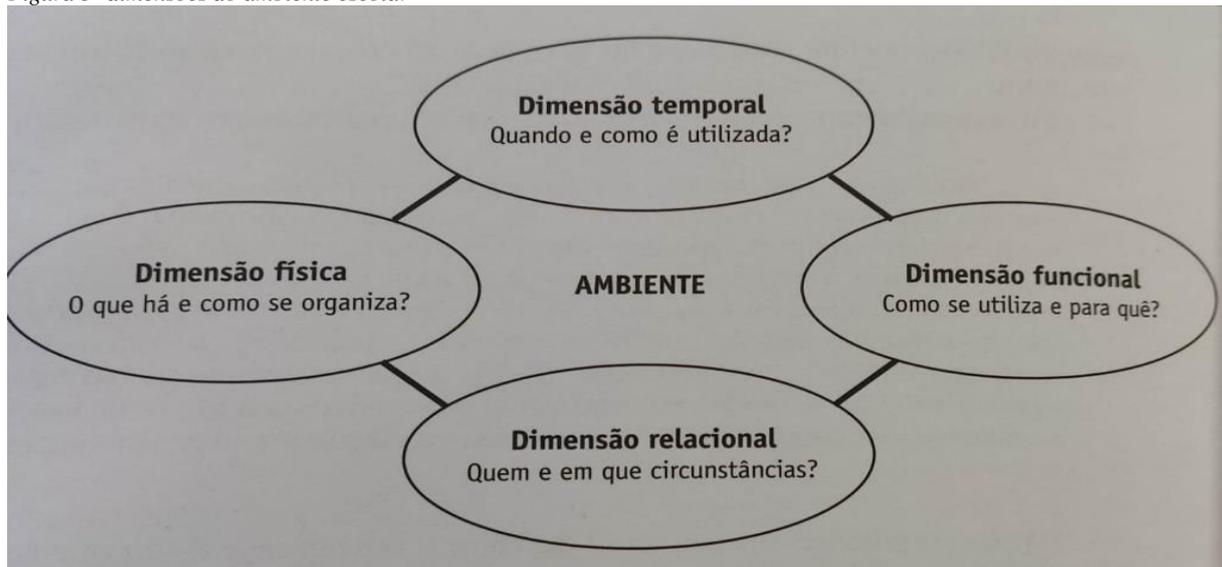
Os termos espaço e ambiente parecem sinônimos, mas Zabalza (1998) e Horn (2017) explicam a distinção entre eles: o termo espaço refere-se à estrutura física do local e todos os elementos que o compõem, mobiliários, objetos, materiais pedagógicos. Já o termo ambiente é usado quando queremos falar do espaço físico e das relações que ali se estabelecem, sejam relações grupais ou interpessoais, entre os adultos e as crianças e estes com os seus pares. Forneiro (1998) complementa a definição do termo ambiente dizendo que ele é:

[...] como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida (Forneiro, 1998, p. 233).

As relações que o indivíduo estabelece com o ambiente são recíprocas, pois um modifica o outro. Segundo Rinaldi “o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento” (Rinaldi, 2021, p. 154). Para ela a percepção de um espaço se modifica durante as fases da vida, depende da cultura, do gênero e da idade de cada um.

No contexto escolar Forneiro (1998), entende que o ambiente é como uma estrutura composta pelas dimensões: física, funcional, temporal e relacional. Na figura abaixo, Forneiro (1998) destaca a inter-relação destas dimensões:

Figura 5- dimensões do ambiente escolar



Fonte: Organização dos Espaços na Educação Infantil (Forneiro, 1998, p. 234)

Ao pensarmos os espaços sob a dimensão física, podemos observar que a estrutura arquitetônica de algumas escolas em nada contribui para uma pedagogia da infância, as salas de aula foram “projetadas como celas” (Imbernón, 2010). Para Horn (2004) “Em nome da economia, muitos prédios escolares eram construídos com corredores e passagens com pouca largura, induzindo os alunos a andarem em filas” (Horn, 2004, p. 26). Percebemos o quanto a estrutura física interfere na forma de locomoção das crianças e conseqüentemente em outras ações do cotidiano escolar. Horn (2004) nos convida a pensar que a maioria das escolas brasileiras têm os espaços organizados com o objetivo de manter a disciplina, ela afirma que até mesmo alguma alteração que os professores façam na disposição das mesas, logo volta ao estado anterior, pois para eles, tal prática gera tumulto.

Os Parâmetros Nacionais de infra-estrutura para a Educação Infantil (2006) propõem que o ambiente na educação infantil seja preparado pelo professor e pelas crianças, pois assim, a organização se dará a partir do que é bom e importante para todos. “A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (BRASIL, 2006, p.7). Essas ações conjuntas entre as crianças e o professor favorecem o despertar do sentimento de pertencimento a este ambiente.

A disposição e a quantidade de objetos e mobiliários que compõem o espaço físico retratam a relação que ali se estabelece. Uma sala repleta de mesas e cadeiras dispostas em fileiras, denota que as propostas são as mesmas e todos devem fazê-las ao mesmo tempo, correspondem a um olhar padrão para o modo de organização. Horn (2004, p.25) descreve o espaço físico como o promotor de encontros, deve contemplar o grande grupo, os pequenos grupos e a individualidade das crianças. Para que isso seja possível o espaço deve ser

organizado “[...] em áreas de trabalho distintas e naquelas delimitadas pelo chão, por meio de tapetes e estrados, pelo teto com panos que rebaixem a altura, pelas laterais por meio de estantes e biombos”, possibilitando uma delimitação nas áreas garantindo espaços com privacidade, tranquilos, espaços que permitam a socialização e os movimentos. A autora sugere que na sala de referência, das crianças na faixa etária de dois a quatro anos, haja espaços para o repouso; o jogo simbólico; a construção; a expressão grafoplástica; o jogo dramático e a música; leitura e audição de histórias e exploração do solário. Para as crianças na faixa etária de quatro a cinco anos e onze meses, Horn (2004) propõem espaços para mesas e cadeiras; encontros e trabalhos coletivos; jogos diversos e materiais grafoplásticos. Forneiro (1998, p.256) também propõe que a sala seja estruturada “[...] em diferentes áreas de jogo – trabalho que favoreçam a diversidade de opções e, portanto, a escolha por parte da criança” respeitando os seus ritmos, conforme José Laguía e Vidal (2008, p. 184) “[...] los niños y niñas no tienen las mismas necesidades ni el mismo ritmo de trabajo”, na mesma linha de Forneiro (1998) e Horn (2004) os autores propõem a organização de “rincones<sup>10</sup>”, para acolher as diversidades de experiências, de interesses e de possibilidades que cada criança traz de sua história.

Na tentativa de solucionar a problemática de que as salas de referência na maioria das escolas não conseguem abrigar espaços que contemplem diferentes linguagens, Horn (2004) sugere o uso de caixas temáticas que podem conter: o jogo simbólico, a dramatização, a música e a biblioteca. Essas caixas temáticas são “[...]pensadas para ser não só um invólucro de materiais, elas podem se constituir no próprio canto temático” (Horn, 2004, p. 75). Os espaços não são organizados de forma fixa, eles sofrem transformações através do acréscimo ou retirada de objetos e materiais, os temas podem ser totalmente substituídos por outros que forem do interesse das crianças.

A dimensão funcional trata da utilidade dos espaços, se a forma de organização destes contribui para que a criança possa realizar as propostas de forma autônoma, para Forneiro (1998, p.258) “Além de favorecer o desenvolvimento autônomo da criança, isso permitirá aos professores (as) uma maior liberdade de ação para trabalharem com grupos pequenos[...]”, sendo esta uma dificuldade para muitos professores, pois preferem realizar trabalhos dirigidos, onde cada criança execute o seu. Os professores encontram dificuldades em orientar o trabalho que não esteja sempre sob sua vigília ou ordem, que esteja atrelado às escolhas das crianças. Os espaços são muitas vezes constituídos e organizados pelo professor e acabam afastando-se da sua real utilidade: proporcionar as interações e a brincadeira para as crianças.

---

<sup>10</sup> “Estratégia metodológica que oferece espaços organizados com vários materiais que promovem a exploração, a experimentação e as relações entre pares e adultos” (JOSÉ LAGUÍA; VIDAL, 2008, p. 184, tradução nossa).

É preciso pensar os espaços e ambientes na escola para que propiciem encontros, pesquisas e criação. O ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos que criamos no espaço: a maneira como os materiais estão dispostos, o tempo que ali passamos, as pessoas que o frequentam. O ambiente nos desperta para a ação e organiza nosso deslocamento. (Barbieri, 2012, p. 50).

Os espaços são planejados e organizados com uma intenção pedagógica, ao entrarmos em um espaço desorganizado não há um convite para estabelecer nenhuma conexão com este local, por isso, o espaço precisa despertar o nosso interesse, “Um lugar cuidado, preparado, nos convida de outro jeito” (Barbieri, 2012, p. 49). O espaço não deve ser um limitador das aprendizagens e ações das crianças, essas precisam ser incentivadas e ampliadas: “É preciso que as crianças desfrutem dos espaços da escola sem muitas restrições, de maneira respeitosa, como brincantes que são” (Barbieri, 2012, p. 49), nesse sentido, para compor um ambiente que possibilite experiências significativas para as crianças Wolff (2020, p. 39) entendeu como um percurso “[...] pertinente de aprendizagem para o grupo” as “modalidades de experiências”, um espaço circunscrito, mas não limitador, onde “As experiências atravessam umas às outras e se complementam” (Wolff, 2020, p.40). Sendo elas:

Experiências sonoras; experiências de preenchimento; experiências de deslocamento; experiências de composição bidimensional e tridimensional; experiências luminosas; experiências de leitura; experiências de faz de conta; experiências expressivas; experiências de atravessamento; experiências matemáticas; experiências de escrita e experiências de aconchego e ócio (Wolff, 2020, p.44).

Os espaços não são necessariamente organizados com todas as modalidades de experiências, há algumas que permanecem por mais tempo, outras nem tanto.

Baseados em uma análise crítica da experiência dos centros de educação infantil de Reggio Emilia os autores Ceppi e Zini (2013, p. 17) nos apresentam palavras-chave que identificam as características de um ambiente desejável para as crianças, sendo elas: “bem-estar global, relação, osmose, multissensorialidade, epigênese, comunidade, construtividade, narração e normalidade significativa”. Estas palavras estão relacionadas a funcionalidade dos espaços. Ao referirem-se a um espaço que proporcione o bem-estar global Ceppi e Zini (2013) destacam que “[...] é um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, no qual cada habitante faz parte de um grupo ao mesmo tempo em que tem espaços de privacidade para que se possa obter uma pausa dos ritmos gerais” (Ceppi; Zini, 2013, p.19). Há uma receptividade, atenção e respeito às diferenças.

Vamos explicar sobre o aspecto da relação, quando tratarmos da dimensão relacional.

Quando os autores se referem a “osmose”, expressam que a realidade atual do mundo fora da escola precisa estar presente na instituição. Eles ressaltam que “[...] o espaço de aprendizagem não é um laboratório isolado dentro de um todo complexo da cidade; mas um

lugar onde a complexidade da cidade e da sociedade transformam-se elas próprios em uma experiência de formação, fornecendo uma riqueza de informações e relações” (Ceppi; Zini, 2013, p.23). Eles destacam que elementos da cidade estarão sempre constituindo o espaço escolar e não só nas atividades isoladas.

Para os autores um ambiente multissensorial promove a investigação e a descoberta usando seu corpo inteiro e tem como função proporcionar um “conjunto completo de percepções sensoriais, onde a iluminação, a cor, as condições acústicas e microclimáticas, e os efeitos táteis” são diversos para que “cada indivíduo possa adquirir consciência de suas próprias características de recepção” (Ceppi; Zini, 2013, p. 25). Ao entrar em um ambiente os nossos sentidos precisam ser aguçados através dos cheiros, dos sons, das cores, das sensações de frio e de calor, da luminosidade deste ambiente, escuro ou claro, com luzes naturais ou artificiais.

A epigênese está relacionada à flexibilidade do ambiente pois ele precisa “[...] ser passível de modificação pelos processos de autoaprendizagem das crianças, e, por sua vez, interagir com estes processos e modificá-los” (Ceppi; Zini, 2013, p. 27). Não somos os mesmos, como nos explica Rinaldi (2021) nem a escola que abre de manhã é a mesma que fechou na tarde anterior, por causa das mudanças que ocorrem durante o dia. Portanto, essa característica “epigênese” do ambiente está relacionada ao fato de que constituímos o ambiente e ele nos constitui, se mudamos ele também sofre esta influência.

Os autores ao destacarem a característica “comunidade” veem as crianças, professores e pais como “protagonistas do sistema social escolar” (Ceppi; Zini, 2013, p.29), enxergam a escola como um espaço de função participativa.

Esta atribuição de ser um espaço de construtividade, enxerga a “A escola como uma oficina de pesquisa e experimentação, um laboratório para o aprendizado individual e em grupo, um local de construtivismo” (Ceppi; Zini, 2013, p. 31). As propostas são organizadas com a intenção de desenvolver a linguagem de construtividade na qual a criança é a desenhista de sua obra (planejando, pensando) e a própria construtora. Para Dubovik e Cippitelli (2018) as propostas envolvendo os jogos de construção desenvolvem nas crianças suas potencialidades, elas “[...]ficam mais dispostas para aprender, mais interessadas nas linguagens simbólicas, mais capazes de interrogar-se, de fazer perguntas, de organizar-se, de fazer amigos, de fazer uma maior quantidade de interações” (Dubovik; Cippitelli, 2018, p. 14). Possibilitar a construtividade gera nas crianças sentimentos de superação, de conquista, estimula a criarem seus próprios projetos, desenvolve a imaginação e o senso estético.

A narração é caracterizada pela exposição de tudo o que lembra as crianças “Um ambiente que registra não só os resultados, mas também os processos de aprendizagem e a

construção do conhecimento, que narra as trajetórias didáticas e que relata os valores de referência” (Ceppi; Zini, 2013, p. 33). Através de textos, imagens, objetos podemos ver a história do desenvolvimento das crianças naquele espaço ser contada.

A normalidade significativa é expressa a partir da “Interação de elementos diferentes (objetos, situações, iconografia, materiais) que produzem um resultado tranquilo, uma sinfonia das partes individuais, bem equilibradas, com propriedades amalgamadas- não uma situação de cacofonia” (Ceppi; Zini, 2013, p. 35). É a manifestação de um ambiente tranquilo, não silencioso, mas equilibrado.

Para organizarmos a dimensão temporal dentro dos espaços devemos pensar como entendemos este fator “tempo”. Barbieri (2021) afirma que para diferentes experiências são obrigatórias temporalidades heterogêneas e traz algumas perguntas para nortear as nossas reflexões

Como lidamos com o tempo em nosso dia a dia? É um tempo monocórdico? Um tempo só do relógio? Um tempo entrecortado? Ou é um tempo do afeto? Da intensidade daquilo que precisamos viver? É um tempo onde cabe o conflito? Onde cabe o contraste? A aceleração? A lentidão? A oscilação? É um tempo de fricção com a experiência? Idealizado? Um tempo do encontro? Estipulado? Como lidar com o tensionamento entre o tempo do relógio e o tempo da experiência? Entre o tempo da metáfora e o tempo da agonia? Como lidar com o emaranhado dos tempos? (Barbieri, 2021, p.43).

A sociedade atual exige que façamos as atividades o mais rápido possível, pois “tempo é dinheiro”, mas qual experiência que fica? Pensando experiência a partir do que nos aponta Larrosa (2002) “experiência é o que nos toca”, quais aprendizagens serão construídas se não há o respeito ao desenvolvimento e aos interesses de cada criança? Precisamos considerar o tempo do afeto, há propostas pedagógicas que afetam mais uns que outros.

Em uma escola com horários e rotinas engessadas fica quase impossível considerar o tempo das crianças, e não é uma tarefa muito fácil, muitas escolas dizem que respeitam os direitos de aprendizagem das crianças, que elas são protagonistas da sua aprendizagem, que trabalham de acordo com os interesses destas, mas a criança é o tempo todo comandada pelo adulto que estipula até o horário que ela pode ou não ir ao banheiro. É um tempo controlador, inclusive, das necessidades fisiológicas das crianças. Malaguzzi (2016) expressa a necessidade de “respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças” (Malaguzzi, 2016, p. 84), para ele “essa é uma medição do bom senso cultural e biológico” (Malaguzzi, 2016, p.84). Notamos a presença de um respeito “mascarado” e às vezes inúmeros argumentos para que não se efetive esta percepção da criança como sujeito de direitos.

Mas para que o professor consiga respeitar o tempo de cada criança, ele precisa aprender a respeitar o seu próprio tempo, o seu ritmo.

Organizar o tempo exige esforço e colaboração, um trabalho coletivo de todos da escola.

A organização da dimensão temporal, assim como as outras dimensões, está inter-relacionada com a dimensão relacional, pois depende da forma de como serão estabelecidas as relações dentro da sala ou dos outros espaços da escola, para que se constitua o tempo.

As relações têm a ver com diversos aspectos, apontados por Forneiro (1998) como aqueles relacionados aos modos de acesso e distanciamento dos espaços (livremente ou por ordem do professor), as normas (se são combinadas em grupo ou impostas), os diferentes agrupamentos para a realização das atividades (em grupos grandes ou pequenos, em duplas ou individuais), além da relação do professor com as crianças (de participação, mediação e presença ou ausência e imposição). Gandini (2016) cita Malaguzzi (1984) que afirma a importância de um espaço:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e devido ao seu potencial para iniciar qualquer espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (Malaguzzi, 1984 apud Gandini, 2016, p.148)

Podemos dizer que as relações são as grandes responsáveis na constituição de um ambiente acolhedor, pois de nada adianta estar em um espaço lindo, com muitos materiais para brincar se não há a possibilidade de exploração espontânea dos mesmos, ou relações conflituosas ganham destaque no cotidiano da sala, da escola. É o espaço que permite a promoção de relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades ele é o promotor de escolhas e isto contribui para uma sensação de bem-estar e segurança.

A organização do espaço conforme Wolff (2020, p.26) precisa considerar “as diferentes formas de expressão e de relação como o mundo nas diferentes etapas da vida das crianças”. Nos primeiros anos, a expressão está vinculada aos movimentos do corpo, portanto, o espaço precisa estar adaptado e permitir que estes movimentos e descobertas sejam potencializados. Entre 1 (um) e 2 (dois) anos quando adquirem a marcha, Wolff (2020, p.28) destaca que há a necessidade de “espaço para deslocamento, para a experimentação corporal, para a realização de movimentos e para a manipulação de objetos”. A autora afirma que “Uma experiência é boa quando abre possibilidades de desdobramento da relação estabelecida (individualmente ou em grupo) com o objeto de conhecimento e o ‘resultado da relação’ é **mais relação**” (Wolff, 2020,

p. 31, grifo do autor). Essas experiências cada vez que são repetidas pelas crianças têm a atribuição de significados ampliados e propicia conexões entre essas e o mundo.

## 2.6 Espaços externos: lugares ricos em possibilidades

Os movimentos de liberdade e expressividade das crianças assustam os adultos; talvez porque, numa sociedade marcada por controle e racionalidade, perderam o contato com as sensações, as conquistas de que são fruto e caminham junto com a liberdade e a expressividade: como é difícil deixarmos-nos alegrar afetar, libertar das amarras ao império do relógio, ao tempo da produção... (Tibira, 2021, p.246)

Ao pensarmos em espaço escolar, imediatamente nos vem à mente a visão de várias salas. Os professores, em sua maioria, associam que o ato de ensinar deve acontecer, somente, dentro da sala de referência. Vemos o espaço externo da escola sendo utilizado como local para os momentos de recreação, por um tempo limitado para cada turma. O RCG (2018) afirma como sendo

[...]imprescindível garantir o desemparedamento da infância, organizando as condições para que, diariamente e por um tempo amplo, os bebês e as crianças bem pequenas e pequenas possam brincar ao ar livre, em contato com a natureza e com os elementos como terra, água, pedras, areia, plantas, pequenos animais. Ao brincarem nos pátios, as crianças vivem experiências com as mais diversas linguagens – oral, social, corporal, entre outras – construindo aprendizagens complexas e de cuidado e admiração em relação à natureza (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 64)

O planejamento do professor deve prever o contato com o brincar telúrico<sup>11</sup>, não só em horários pré-determinados pela rotina da escola, não só no momento de trabalhar o dia do meio ambiente ou algum projeto que envolva a natureza. Uma escola da infância precisa promover todos os dias às crianças experiências e vivências que as envolvam com o meio ambiente e a conservação da natureza, como expressam as DCNEI (2010). Mas “[...] para que o professor possibilite à criança o brincar e o contato com a natureza, é fundamental que ele também sinta, viva e experimente esse brincar” (Horn; Barbosa, 2022, p. 126). Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com elementos naturais? “só cuidamos daquilo que amamos e só amamos aquilo que conhecemos” (Horn; Barbosa, 2022, p. 129).

---

<sup>11</sup> Brincar com elementos da natureza (Piorski, 2016).

Considerando a emergência deste contato com a natureza e as inúmeras aprendizagens que esta relação proporciona aliado ao desejo das crianças de estarem ao ar livre, seríamos contraditórios nas nossas práticas se negássemos essa proximidade com o mundo natural.

A vida moderna nos remete a conexão com o mundo tecnológico e nos distancia cada vez mais desta relação com a natureza, Tiriba afirma: “O distanciamento é gerador de desconexão e desequilíbrio, além de sentimentos de indiferença e desafeto, comportamentos sociais pouco atentos, ou mesmo agressivos em relação à natureza, seus seres e processos” (Tiriba, 2021, p. 194). Cabe à escola, então, oferecer propostas ricas em possibilidades de exploração aos espaços externos. Marinho (1967, apud Horn; Barbosa, 2022, p. 24) sugere atividades de livre escolha como:

- correr, pular, brincar de esconder atrás de pedras, árvores;
- usar gangorras, escorregas, balanços, escadas, tábuas de equilíbrio;
- brincar com bolas, cavalos de pau, carros resistentes;
- construir com blocos de madeira grandes, caixotes, cubos;
- compor padrões com cacos de cerâmica e ladrilhos, trabalhar na mesa de carpintaria;
- brincar na areia com baldes e pás;
- desenhar com varas na areia e com giz no cimento;
- pintar muros com água, brincar com água no tanque de vadiar;
- lavar as roupas das bonecas, levá-las a passear no colo ou em carrinhos;
- brincar na casa de bonecas;
- brincar na cabana dos índios e na varanda da árvore;
- participar de dramatizações espontâneas, jogos e rodas;
- cuidar de plantas e animais;
- Improvisar brinquedos com raízes, frutos, galhos (Marinho, 1967, apud Horn; Barbosa, 2022, p. 24).

Os espaços externos também precisam ser planejados com uma intencionalidade pedagógica. Disponibilizar diversos materiais, registrar suas formas de uso, avaliar as possibilidades de ampliar a complexidade de uso destes, é fundamental para oferecer um ambiente com qualidade. “Uma das grandes tarefas dos professores nessa ação indireta é constituir um ambiente material e relacional que ofereça e enriqueça as possibilidades do brincar” (Horn; Barbosa, 2022, p. 86). Os espaços externos precisam ser descaracterizados, deixarem de ser vistos como lugares para as crianças “descarregarem as energias” ou como mais um lugar de “controle do corpo”, através de propostas envolvendo circuitos padronizados.

Negrini (1995) propõe a organização de um espaço relacional, fazendo com que a psicomotricidade funcional, muito utilizada nas escolas, baseada na execução de movimentos repetitivos estabelecidos e comandados pelo professor, que, conforme já exposto, não coadunam com os princípios de uma pedagogia da infância que dê lugar à psicomotricidade relacional.

A psicomotricidade relacional é centrada em uma abordagem lúdica, o brincar é a sua essência. Segundo Negrine (1995) esta prática psicomotriz está delimitada em três aspectos fundamentais: oportunizar experiências corporais múltiplas e variadas; estimular a vivência simbólica e provocar a comunicação da criança favorecendo a liberação das emoções e dos conflitos. Fundamentada no oferecimento de espaços lúdicos, a proposta organiza-se inicialmente com um ritual de entrada, no qual há: a delimitação do espaço, a comunicação de que podem brincar com o que quiserem, dentre os materiais disponíveis e a combinação das regras de convivência. Na sequência, há a exploração de atividades livres de expressão, construção e comunicação. E finaliza, com o ritual de saída no qual as crianças falam sobre o que vivenciaram, podendo, inclusive, expressar através de representação gráfica ou plástica.

O professor, ao permitir que as crianças realizem ações espontâneas e que não exista um único modo ou forma de manipular os objetos e materiais, tem uma ação de implicação. Negrini (1995) destaca que esta ação é fundamental, para ele “implicar-se no jogo significa ter uma disponibilidade corporal que permita que o outro entre no seu espaço” (Negrini, 1995, p. 153). O adulto precisa estar preparado para que isso aconteça.

Tiriba (2021) concorda com aspectos da psicomotricidade relacional, dizendo que “Em vez de estimularmos a repetição mecânica e a competição podemos investir na capacidade de improvisar e de ousar que têm as crianças”, ela valoriza os momentos de exploração dos materiais, dos objetos, dos espaços e complementa afirmando que “[...] podemos investir, através do jogo, no desenvolvimento da função lúdica, da criatividade, da habilidade, da personalidade” (Tiriba, 2021, p. 253-254). A aprendizagem não é um processo vertical, como destacam Horn e Barbosa (2022), ela é “[...] um diálogo imersivo entre o cultural, e o natural, o social e o pessoal, o velho e o novo, o corpo e o ambiente” (Horn; Barbosa, 2022, p.48).

O convívio nos ambientes externos possibilita que as crianças interajam entre seus pares e com crianças de outras idades, permitindo o cuidar e o ser cuidado. Essa interação é fundamental para se constituírem enquanto sujeitos.

Na sequência, será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, bem como os procedimentos que auxiliaram na investigação de campo.

### **3 FIXANDO O OLHAR NA METODOLOGIA: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS**

A pesquisa é um conjunto de ações para que consigamos conhecer a realidade, detectarmos os problemas e planejarmos possíveis soluções. Esta pesquisa foi de caráter qualitativo e partirá de um trabalho coletivo uma vez que Proença (2018) e Imbernón (2010, 2011) afirmam que o trabalho precisa ser em rede, colaborativo para que os participantes se sintam comprometidos em transformar as práticas pedagógicas.

Para responder a problemática desta pesquisa: como organizar espaços criativos que ampliem as experiências das crianças? Optamos pela utilização da metodologia da pesquisa-ação. Na visão de Tripp (2005, p.447) “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Na concepção de Carr e Kemmis:

La investigación-acción (action research) es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales em orden a mejorar la racionalidade y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. (Carr, Kemmis, 1988, p.174)

O autor aborda o processo de transformação que este modelo de pesquisa proporciona. Tripp (2005) afirma que as fases da pesquisa-ação são: planejamento, implementação e avaliação. A partir do estudo de referenciais teóricos sobre o tema da pesquisa, planejamos soluções para o problema, implementamos estas soluções, ações que em um processo de ação-reflexão contribuíssem para a melhoria da prática pedagógica.

Para o referido autor, a pesquisa-ação inicia com o reconhecimento, que produz uma visão ampla do contexto pesquisado, neste caso, as práticas atuais dos participantes. No processo de reconhecimento fizemos a fase de planejamento de como monitorar e avaliar a situação atual, após interpretamos e avaliamos os resultados e planejamos uma mudança.

#### **3.1 Fase de reconhecimento**

Na fase de reconhecimento, por fazer parte da direção da escola, já conhecia a realidade a ser estudada, porém ao realizar a análise dos dados olhei com mais consciência para o contexto que estava inserida. Esta fase auxiliou para que o primeiro objetivo da pesquisa fosse atingido: observar e registrar o uso dos espaços internos e externos de uma escola municipal de Educação Infantil no que se refere a formas de uso, tempo e frequência.

Inicialmente, foi feito um levantamento documental, para verificar as concepções da escola quanto a organização dos espaços e a criança enquanto sujeito de direitos, o documento

de arquivo público utilizado para análise foi o Projeto Político Pedagógico da escola, Marconi e Lakatos (2003) consideram os documentos oficiais como “[...] a fonte mais fidedigna de dados”, eles alertam para o fato de que o pesquisador não sabe a forma como os documentos foram criados, ficando este responsável em selecionar o que lhe interessa, “[...] como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 178).

O questionário<sup>12</sup> com perguntas abertas, também foi um instrumento utilizado para a coleta de dados. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.201), “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Optei por esse instrumento, pois o quadro da escola ainda não estava completo e ficaria muito difícil entrevistar as participantes. O uso do questionário traz como vantagens apresentadas por Marconi e Lakatos (2003) a economia do tempo; a abrangência do maior número de pessoas e de uma área geográfica ampla; a precisão e a rapidez das respostas; em razão do anonimato os participantes sentem-se mais livres, seguros e esta impessoalidade garante uma melhor avaliação do contexto pesquisado; como o pesquisador não influencia, há menos risco de distorção nas respostas; existe flexibilidade no tempo para respondê-las. Como desvantagens os autores destacam:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam.
- b) Grande número de perguntas sem respostas.
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas.
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização.
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.
- i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões.
- j) Exige um universo mais homogêneo. (Marconi; Lakatos, 2003, p. 202).

O terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a fotografia, esse instrumento serviu como comparativo das ações desenvolvidas durante o projeto. Sallet e Julio (2018) citam Tittoni et al (2010) que afirma “A fotografia deve ser encarada como um recurso, um método a ser explorado e problematizado” (Tittoni, 2010 apud Sallet; Julio, 2018, p. 43). “Portanto, as fotografias não devem servir tão somente para mostrar algo. Elas auxiliam também, podem servir como fonte de estudo, investigação e pesquisa”. (Sallet; Julio, 2018, p. 43).

---

<sup>12</sup> Disponibilizado no Apêndice C deste documento.

Após apresentarmos os instrumentos utilizados na fase de reconhecimento, faremos, a seguir, a análise dos dados obtidos nessa fase.

### **3.1.1 Análise dos dados**

Esta etapa da pesquisa originou-se a partir do PPP da escola, do questionário respondido pelas participantes e do registro fotográfico dos espaços da escola.

#### **3.1.1.1 Análise do levantamento de dados do PPP da escola**

Durante a fase de reconhecimento, o levantamento de dados do Projeto Político Pedagógico, esteve voltado para identificar as concepções da escola em relação a criança, ao papel do professor (a), a organização dos espaços e a participação da comunidade. Encontramos essas concepções descritas nesse documento como: “a concepção de educação, a concepção de aluno/educando, a concepção de educador/ professor, a filosofia da escola.

Na concepção de educação, percebemos que a escola se apresenta como sendo:

A escola é um lugar onde se propicia valores que estimulem a autonomia dos alunos, orientando-os para o respeito a si mesmo e aos demais, respeitando as diferenças num ambiente acolhedor e prazeroso.

Sendo assim, busca-se uma qualidade na educação através do compromisso, afeto, sensibilidade, diálogos necessários para que todos tenham um desenvolvimento crítico e construtivo.

A educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, objetivando a transformação social.

Nessa perspectiva a mesma deverá ser promotora de conhecimento, favorecendo a aprendizagem em diversos aspectos, oferecer a todos a igualdade de oportunidades educativas, respeitando a individualidade de cada um (Sant’Ana do Livramento, 2020, p.5)

Notamos que há menção quanto ao estímulo à autonomia e ao respeito às diferenças em um ambiente acolhedor e prazeroso, mas não há especificações quanto a estas características do ambiente, em como é organizado esse espaço, ele não é considerado como promotor das relações em que a autonomia e o respeito às diferenças aconteçam.

Ainda no tocante às concepções, na documentação, a escola se refere a criança como aluno, há em seu PPP a seguinte expectativa quanto ao desenvolvimento deste:

Espera-se que o aluno se desenvolva como um todo, através de um processo que seja rico em interações e construção de conhecimentos significativos, onde o diálogo e o afeto estejam sempre presentes ajudando na construção da sua identidade (Sant’Ana do Livramento, 2020, p.5).

Reiteramos a discussão apresentada, no referencial teórico deste estudo, que conforme o que estabelecem as “Práticas Cotidianas na Educação Infantil” (2009) ao ser aluno, a criança acaba negando o seu corpo, pois precisa esquecer a sua multidimensionalidade, ou seja,

controlá-la, ainda percebemos que a escola defende que o diálogo e o afeto estarão ajudando na construção da identidade desse aluno. Mas de que forma se dará a construção da identidade? Se ele precisa adaptar-se aos moldes de uma educação para ser aluno, receptor de conhecimentos.

Na concepção de educador/professor observamos que a escola já caminha em direção a uma concepção adequada às DCNEI e a BNCC, educador mediador do processo de aprendizagem.

O papel do professor é ser desafiador, responsável e pesquisador, para que se mantenha sempre ao lado dos avanços científicos e das novas tecnologias, sabendo ainda transpor essas conquistas na sua ação junto às crianças, sem esquecer que é mediador do processo educativo.

Esse professor, também aprendiz, necessita estudar e refletir sobre sua prática e debater com seus pares. Na concepção democrática de educação, o ato de estudar-refletir é fonte constante de conflitos e confronto com a teoria do outro e com a sua própria. É constante o rever-se, o buscar-se a partir do entendimento do outro.

O diálogo dos educadores com as famílias deve ser pautado na filosofia que a escola defende (Sant'Ana do Livramento, 2020, p.6).

Notamos que a interação entre os pares e a troca de experiências é considerada pela escola um fator importante para o crescimento profissional, com o intuito de reflexão sobre a prática.

Quanto a participação das famílias, a escola defende que “Os pais possuem participações ativa dentro do educandário. Sendo solícitos sempre, participam do CPM (Círculo de Pais e Mestres), do Conselho Escolar e das reuniões, podendo opinar nas decisões e dar sugestões” (Sant'Ana do Livramento, 2020, p. 5). No tocante a participação das famílias, Malaguzzi (2016) parte do princípio de que, possibilitar essa ação exige muitas coisas, mas principalmente “[...] exige dos professores múltiplos ajustes”, para ele os professores:

[...] devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis; devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais, e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com eles (Malaguzzi, 2016, p.75).

Percebemos nesta relação família e escola que não basta apenas disponibilizar os espaços de fala aos pais, há que encontrar maneiras para comunicar as experiências das crianças na escola, entre essas maneiras, a documentação pedagógica é “[...]um fluxo constante de informações de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores” com acesso a essa documentação os pais “[...] reexaminam suas suposições sobre seus papéis como pais e suas visões sobre a experiência vivida por seus filhos e assumem uma abordagem nova e mais crítica com toda a experiência escolar” (Malaguzzi, 2016, p.75). A

partir dessa consciência do trabalho que é desenvolvido na escola é possível uma melhor compreensão da importância de sua participação e conseqüente maior envolvimento.

A escola apresenta a seguinte filosofia:

Vivenciar a infância em sua plenitude, colaborando para a formação de um indivíduo capaz de construir sua história, sendo questionador e colaborador da sociedade em que vive. A escola propõe uma educação que parte da realidade do aluno, visando dignidade, idealização pessoal, uma consciência crítica e transformadora (SANT'ANA DO LIVRAMENTO, 2020, p.7).

Ao lermos a filosofia, notamos que, no início do texto, a escola menciona sobre “Vivenciar a infância em sua plenitude[...]” (Sant’Ana do Livramento, 2020, p. 7) seria nesse contexto que aconteceria o diálogo entre educadores e famílias, mas ao continuarmos a leitura percebemos uma escola que não considera a criança no que ela já é e sim preocupada em “formar um indivíduo”, encontramos uma contrariedade nas ideias defendidas pela filosofia. Martins Filho (2020) faz uma crítica a este “projeto cultural” estabelecido entre o século XVI e finais do século XVIII, mas ainda muito presente nas escolas.

[...] a escola, como responsável pela educação das crianças tratou de homogeneizá-las sob certa racionalidade, de modo a prever e controlar as mais diferentes variáveis da vida, especialmente centrando-se na ideia segundo a qual a criança seria o futuro-homem. Portanto, normalizar, instruir e “pedagogizar” o futuro-homem (a criança) passou a ser privilégio de quem exerce a docência (Martins Filho, 2020, p. 44-45).

Ao analisarmos a metodologia da escola percebemos que ela está em uma transição, afirma ser sociointeracionista, mas há presente em seus objetivos alguns aspectos que apontam para uma pedagogia mais específica da infância.

A proposta metodológica desenvolvida pela escola é a sócio-interacionista, pois o desenvolvimento histórico acontece do social para o individual. O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente inserida no meio social (Vygotsky- 2010).

É importante ressaltar a importância do professor na relação com seu aluno, pois é preciso ser pautada na motivação constante, pois essa metodologia pressupõe práticas educativas diferenciadas que trazem dinamismo, mobilidade, ludicidade e estímulos a cognição, buscando mostrar a democratização e socialização do saber, compartilhando experiências entre os alunos e que o ambiente também favoreça a aprendizagem.

O brincar, o cuidar e o educar se efetivam como práticas indissociáveis, e precisam se desenvolver de forma integral, sendo assim a criança sempre será o centro do planejamento curricular, e através das interações e brincadeira é planejado todo trabalho que vem a contribuir para o seu desenvolvimento (Sant’Ana do Livramento, 2020, p.7).

A partir desta leitura, observamos que a escola considera que o ambiente deve favorecer a aprendizagem e que também pressupõe práticas educativas que tragam a natureza lúdica. Já percebemos na escrita da metodologia que o termo aluno não aparece, sendo substituído pelo

termo criança. Será que as educadoras conseguem fazer esta distinção das nomenclaturas? Ou apenas substituem o termo para não ficar repetitivo? Percebemos também que no referido documento a criança é considerada o centro do planejamento curricular.

Concluindo a análise do PPP (2020) da Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart notamos que em seus objetivos pedagógicos há o intuito de promover sempre a formação continuada dos educadores na escola. E em seus objetivos de gestão / infraestrutura e comunitários a manutenção dos espaços é considerada como uma meta a ser alcançada.

### 3.1.1.2 Análise do questionário

Para a análise dos dados coletados a partir do instrumento questionário foram utilizadas as denominações professora Andréia, professora Bianca, professora Cássia, professora Débora, professora Estela, atendente Anita e atendente Carla<sup>13</sup>, para referir-me às participantes.

Ao analisar as respostas referentes a formação profissional, concluímos que todas as professoras são habilitadas para desempenhar a função de docente, aquelas que ainda não concluíram a graduação, possuem curso normal, ainda considerado pela LDB (9.394/96) como requisito válido para o ingresso. Para o cargo de Atendente II a escolaridade exigida é o Ensino Fundamental, ficando o município, após as nomeações, responsável em ofertar uma qualificação em Educação Infantil às pessoas quando ingressam no cargo, mas esta formação até a data de resposta desde questionário não havia acontecido.

A fim de facilitar o entendimento da organização desta categoria, organizei a tabela a seguir:

*Tabela 1: Formação profissional, faixa etária que atende, regime de trabalho e tempo de serviço das participantes da pesquisa*

Professora/ Atendente	Formação Profissional	Faixa etária	Regime de trabalho	Tempo de serviço
Anita	Graduada em administração de empresas	de 0 a um ano e onze meses	44h/s	4 meses
Carla	Curso técnico em multimeios didáticos	de 3 anos a 3 anos e 11 meses	44h/s	18 anos
Andréia	Magistério	de 0 a um ano e onze meses	20h/s	16 anos no magistério,

<sup>13</sup>Esses nomes são fictícios para preservar a identidade das participantes.

	Graduação incompleta (Letras-Português e Literatura)			sendo 10 na educação infantil
Bianca	Curso Normal Cursando pedagogia	de 2 anos a 2 anos e 11 meses	40h/s	3 anos
Cássia	Curso Normal Pedagogia Pós-graduanda em Educação Infantil	de 3 anos a 3 anos e 11 meses	40h/s	6 anos
Débora	Pedagogia Especialização - Neuropsicopedagogia	Duas turmas: - de 4 a 5 anos; - de 5 a 6 anos.	40h/s	17 anos – atendente 1 ano – professora de educação infantil
Estela	Pedagogia Especialização - Educação Inclusiva	de 5 a 6 anos	20h/s	32 anos de magistério, sendo 20 na Educação Infantil

Das nove participantes sete responderam ao questionário. Destas sete, cinco são professoras e duas são atendentes. Considerando a pergunta relacionada a categorização formação profissional obtivemos as seguintes respostas: três possuem formação inicial em Curso Normal; três em Pedagogia, sendo que uma delas possui Curso Normal e Pedagogia; uma professora está concluindo a graduação em Pedagogia e uma professora possui a graduação incompleta em Letras-Português e Literaturas. Em relação a continuidade aos estudos, duas professoras possuem pós-graduação e uma está concluindo.

Em relação a pergunta de número cinco do questionário: quais aspectos considera importantes para que a formação continuada contribua efetivamente com sua prática pedagógica? Observamos que a atendente Anita não respondeu, talvez pelo fato de que está a poucos meses na área da educação, pois sua formação inicial é em Administração de empresas.

A professora Bianca, a atendente Carla e a professora Estela entenderam que a pergunta estava relacionada a importância da formação continuada, podemos perceber esta interpretação através das respostas respectivamente descritas a seguir:

A atualização dos saberes aprimora muito a prática pedagógica, pois facilita e a compreensão acontece (professora Bianca, 2022).

A formação continuada é muito importante, só vai contribuir para a prática pedagógica, quando os conhecimentos adquiridos forem colocados em prática (atendente Carla, 2022).

Favorece que o professor esteja sempre atualizado, permitindo o enfrentamento de desafios e suas superações. Agregação de conhecimentos e a capacidade de transformação (professora Estela, 2022).

Nestas expressões nota-se a concepção de formação continuada pautada em lições-modelos como destaca Imbernón (2010), as quais não envolvem as experiências do educador, ficando a teoria separada da prática, primeiro uma para depois a outra. Percebemos a figura do educador como um ser isolado que adquire conhecimentos e depois os coloca em prática, mas como nos afirmam Placco e Souza (2015) o processo de construção do conhecimento “decorre de uma construção grupal” e “se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias” (PLACCO; SOUZA, 2015, p.13). Notamos nas respostas das participantes a preocupação em uma qualificação individual, não relacionada ao desenvolvimento profissional grupal.

As demais participantes da pesquisa: professora Andréia, professora Cássia e professora Débora, demonstraram através de suas respostas que compreenderam o que fora questionado e descreveram respectivamente que:

Atividades referentes a turma e ao local de trabalho (professora Andréia, 2022).

Acredito que muito mais do que especulações, ocorram pesquisas significativas e coerentes para com as realidades das infâncias e do ambiente escolar (professora Cássia, 2022).

Diferentes espaços para reflexão, discussão e trocas de experiências (professora Débora, 2022).

Denotam a visão de um professor pesquisador que não só parte de situações coerentes com a realidade do ambiente escolar, mas também que se preocupa em resolver situações pontuais de sua turma. E reiterando as palavras de Imbernón (2010, p.60) um plano de formação continuada parte de um processo de “análise de situações problemáticas, agregado de sensibilização/informação coletiva”. Estes aspectos serão contemplados nos diferentes espaços para a reflexão, discussão e troca de experiências como nos traz a professora Débora.

A última pergunta feita às educadoras era sobre a participação destas em formação que tratasse dos espaços na Educação Infantil. As respostas foram as seguintes:

Não. Em específico não, apenas dentro do contexto Reggio Emília (professora Cássia, 2022).

Sim (Atendente Carla).

Não (Professora Bianca).

Não (Professora Estela).

Não, nunca participei (Atendente Anita).

Não, formação não, mas tenho buscado teorias sobre esse assunto (Professora Débora).

Não (Professora Andréia).

Observamos que a maioria das respostas foram negativas, quase unânimes, apenas a atendente Carla respondeu que já havia participado. E mais uma vez a professora Débora demonstra características de uma professora pesquisadora, que mesmo não sendo ofertado pela mantenedora ou pela escola nenhuma formação nesta temática, ela busca estudar a partir de referenciais teóricos. A partir destas devolutivas percebemos que as formações continuadas não partem das demandas e necessidades das educadoras, ou seja, das situações problemáticas enfrentadas por estas. Como afirma Imbernón (2010, p.60) um plano de formação deve iniciar com o processo de “análise de situações problemáticas, agregado de sensibilização/informação coletiva”.

Em relação a pergunta de número seis: Quais os espaços da escola que você utiliza com a sua turma? Com que frequência vocês utilizam? Existe um tempo determinado para uso? As respostas foram:

Os espaços internos e externos (sala de aula e o pátio). O pátio externo quase todos os dias (quando dá), de 20 a 30 minutos. Tudo depende da turma e quantidade de adultos p/ auxiliar (professora Andréia).

Utilizamos o pátio externo onde tem grama e pracinha, pátio interno anexo a sala do berçário e a área comum das salas, pelo menos uma vez ao dia durante 40 minutos ou 1 hora (atendente Anita).

Sala de aula, pátio interno e externo. Todos os espaços são utilizados diariamente. O pátio sim, uma hora (professora Bianca).

As crianças circulam por entre os espaços da escola, como a sala foi pensada e organizada de acordo com a proposta há uma divisão de ambientes (camarim, ateliê, tapete heurístico, sala...). As crianças usufruem dos mesmos no tempo delas, sem imposições (professora Cássia).

Os professores costumam organizar os espaços, focando no interesse das crianças. Os espaços utilizados são: cozinha, cantinho da leitura, jogos educativos, pintura. Não existe um tempo determinado, são explorados de acordo com o interesse das crianças (atendente Carla).

Sala de aula e pátio. Sim na maioria das vezes organizamos um tempo (professora Estela).

Os espaços na escola onde trabalho são limitados, sala de aula e pátio interno e externo. Uso todos diariamente? Não (professora Débora).

A professora Andréia e a atendente Anita responderam que utilizam os espaços da escola, apresentaram uma limitação no tempo, onde uma estabelece de vinte a trinta minutos e a outra diz que utilizam o pátio de quarenta minutos a uma hora, a professora Andréia destaca que as dificuldades em proporcionar este deslocamento até a área externa da escola mais vezes e por maior tempo, está relacionada a falta de profissionais para garantir a segurança dos pequenos. Na resposta desta professora conseguimos perceber que existe o medo “Há escolas onde o medo dos professores, o seu temor em assumir responsabilidades demais frente às leis de segurança, priva os alunos do espaço aberto” (Zavalloni, 2020, p.87). Pensando na temática “tempo”, que foi limitada pelas educadoras, podemos determinar um tempo para que as crianças consigam explorar os espaços e estabelecer relações com as crianças e adultos que lá se encontram? Barbosa e Quadros (2017) expressam que “O tempo para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer”. Para as autoras “[...] o tempo - de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida- deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas” (Barbosa; Quadros, 2017, p.47)

Na resposta da professora Cássia percebemos a preocupação em deixar as crianças explorarem os espaços, mas vemos apenas a referência a contextos organizados na sala de referência o espaço externo não é contemplado na resposta dessa professora. Na resposta da

atendente Carla também notamos que há uma organização de contextos apenas na sala de referência. E que estes contextos são organizados apenas pela professora, não há uma participação conjunta, um envolvimento dos educadores da sala no processo de planejamento e organização destes contextos. Há a necessidade de ter o envolvimento de todos: educadores e crianças. Como destacam Oliveira e Cardoso (2019) “[...] a organização dos ambientes de aprendizagem precisa ser planejada para e com as crianças, incluindo-as nas decisões que podem alterar o espaço físico, proporcionando interações” (Oliveira; Cardoso, 2019, p. 89).

Na resposta da professora Estela, notamos que não há uma exploração de todos os espaços da escola, ela restringe a sala e pátio, uma vez que outros espaços da escola também podem ser explorados como: refeitório, saguão, área interna. A professora Débora também expressa a existência de espaços limitados para as crianças usufruírem.

Ao serem questionadas sobre as ações das crianças nestes espaços, as respostas foram as seguintes:

Observar outras crianças, brincar, correr, subir, descer, observar animais ao redor da escola, comer etc. (professora Andréia, 2022).

As crianças brincam, correm, sentam na grama, utilizam os brinquedos da pracinha (atendente Anita, 2022).

Exploração dos ambientes montados, brincadeiras livres e atividades propostas (professora Bianca, 2022).

Brincadeiras e criações (professora Estela, 2022).

Há momentos conduzidos, organizados e propostos pela professora e momentos optativos onde as crianças escolhem o que querem fazer. Mas esses momentos se resumem em brincar, explorar, pesquisar, interagir e também momentos de cuidados (higiene, alimentação) (professora Débora, 2022).

Elas desenvolvem suas ações conforme a proposta de cada espaço, fazem de conta, constroem, imaginam, montam, pintam, colam, rasgam, seguram, amassam etc (professora Cássia, 2022).

Na cozinha, utilizam painéis, copos, fogão, xícaras. Vivenciam através do lúdico, as experiências observadas no contexto familiar. No cantinho dos jogos, montam jogos de encaixe, exploram formas e cores, conversam entre eles (Atendente Carla, 2022).

Na resposta das professoras Andréia, Bianca e Estela e da atendente Anita percebemos uma descrição generalizada do que acontece nos espaços, sem uma especificação. Como se o espaço não pudesse ser transformado, ou seja, existe para tal fim, portanto é esta ação que deve acontecer ali. O espaço não é visto como “o parceiro pedagógico do professor” (RCG, 2018,

p.64). As respostas das professoras Débora, Cássia e atendente Carla já denotam uma percepção mais detalhada do que acontece nos espaços, demonstrando que a escuta está atenta aos interesses e necessidades das crianças, incluindo a visão de um ambiente com função relacional como respondido pela atendente Carla ao expressar que “conversam entre eles”.

Quanto a pergunta se há uma organização prévia dos espaços para acolher as necessidades das crianças, as respostas foram:

No espaço interno (dentro da sala) se tenta organizar o mais atrativo, dentro dos materiais que temos (professora Andréia, 2022).

Sim, sempre que necessário fazemos uma organização para receber as crianças (atendente Anita, 2022).

Sim. Há uma análise feita através de um olhar observador e sensível para as investigações e manifestações das crianças nos ambientes da escola através do cotidiano. Após uma análise são feitas propostas e organizados os espaços (professora Cássia, 2022).

Sim. Geralmente os espaços são pensados de acordo com o perfil da turma, levando em conta interesse, necessidades da mesma (atendente Carla, 2022).

Sim, os espaços são organizados para acolher, instigar a curiosidade, criar e explorar (professora Débora, 2022).

Procura-se organizar os espaços (de acordo), pensando em tornar um ambiente favorável e estimulante para os alunos (professora Estela, 2022).

Sim (professora Bianca, 2022).

Na resposta da professora Andréia, percebemos que não há uma preocupação em disponibilizar diferentes materialidades para as crianças, possibilitando a ampliação de repertórios, os espaços são organizados com os materiais que elas têm. E na resposta da atendente Anita percebemos que os espaços são organizados apenas no momento da chegada das crianças à escola.

As professoras Cássia, Débora, Estela e Bianca e a atendente Carla consideram importante organizar os espaços a partir de um olhar observador e de uma escuta sensível aos interesses e às necessidades das crianças.

A próxima pergunta respondida pelas participantes da pesquisa está relacionada a importância de organizar os contextos, na descrição da pergunta há uma conceitualização segundo o RCG (2018) do que é planejar o contexto. As respostas são as seguintes:

Sim, considero importante, pois esses primeiros contatos de aprendizagem farão sentido no seu desenvolvimento (professora Andréia, 2022).

Sim, considero importante, pois desta maneira o aproveitamento dos conteúdos propostos é maior, a criança absorve claramente a informação (atendente Anita, 2022).

Sim, porque no momento em que é proposto à criança contextos em que ela se interessa e demonstra curiosidade, a aprendizagem acontece de maneira natural (professora Bianca, 2022).

Sim, pois serão ambientes que estimularão a capacidade criativa (professora Estela, 2022).

Sim, o objetivo é tornar as crianças protagonistas, para isso é necessário um planejamento reflexivo, sempre atento aos interesses dos pequenos e as minúcias do cotidiano escolar (professora Débora, 2022).

Sim. Os contextos organizados a partir dos interesses e necessidades contribuem para a concretização dos objetivos propostos, não adianta ter um planejamento maravilhoso se não for do interesse da criança, praticamente impossível ser cem por cento satisfatório” (atendente Carla, 2022).

Organizar os espaços pensando nos interesses e necessidades singulares e coletivas das crianças é indispensável, necessário, e eficaz para que as mesmas se desenvolvam em suas particularidades (professora Cássia, 2022).

Todas as participantes consideram importante a organização de um planejamento de contexto, porém percebemos em suas respostas que apenas a professora Débora expressou o que seria um planejamento de contexto, um plano revelador das minúcias do cotidiano escolar. As demais levaram em consideração os aspectos de organização estrutural dos espaços.

Na resposta da atendente Anita ainda vemos muito arraigados os conceitos: conteúdo e absorção de informação, considerando a criança como um receptor de conteúdos e não como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Um sujeito capaz e produtor de cultura e não alguém que precisa ser o tempo todo conduzido, um protagonista de sua aprendizagem. Segundo o RCG (2018, p.62) “[...] a aprendizagem se dá pela experiência e não pela transmissão de informação”.

Em relação às dificuldades encontradas pelas participantes na organização dos espaços e como buscam resolvê-las, as educadoras responderam que:

Encontro dificuldades em montar os espaços, por falta de materiais e tempo. Tento ir resolvendo com materiais alternativos, mas além disso, nos falta adultos para auxiliar, até mesmo nos registros (professora Andréia, 2022).

Sim, pois nem sempre dispomos de todo o material necessário para aquela proposta. Para resolver, sempre tentamos adaptar com os recursos que temos (atendente Anita, 2022).

Algumas vezes por falta de recursos. Montar os espaços utilizando materiais disponíveis e buscar outros (professora Bianca, 2022).

A maior dificuldade é adquirir e selecionar materiais para montar os espaços. Coletando e organizando materiais não estruturados (atendente Carla, 2022).

A dificuldade perdura só até ter disposição e pesquisa, dar o primeiro passo. Quando se conhece as crianças organizar os espaços é prazeroso e tranquilo, eu particularmente acredito que tive problemas com o financeiro e resolvi comprando e adquirindo materiais que seriam eficientes e ajustáveis dentro dos contextos em sala. Investi de alguma forma para minha prática (professora Cássia, 2022).

“Sim, materiais, medidas das salas, espaços alternativos, conhecimento sobre arte, expressão, arquitetura, sobre cultura, sobre o universo infantil. Investimento em educação, espaços pensados para a primeira infância, conhecimento, formação continuada”. (professora Débora, 2022)

“Sim, dificuldades na aquisição de materiais” (professora Estela, 2022).

Na resposta da professora Andréia notamos a dificuldade de planejamento de suas ações, ela destaca que precisa ir resolvendo, ou seja, não notamos nesta resposta o perfil de uma professora pesquisadora que consiga enxergar múltiplas possibilidades em um mesmo objeto ou materialidades. A atendente Anita, quando responde que nem sempre possuem todos os materiais para a proposta, expressa que as propostas são construídas a partir de um modelo que precisa ser copiado e construído exatamente com os mesmos materiais. Em relação a esta materialidade o RCG (2018) destaca que

[...] a oferta diversificada de materiais, objetos e brinquedos estruturados e não estruturados, confeccionados com materiais artificiais e naturais, que ofereçam aos bebês e às crianças bem pequenas e pequenas a possibilidade de conhecer a materialidade real dos objetos (como peso, cor, textura, gosto, temperatura, cheiro, etc) são um aspecto importante no planejamento do professor (Rio Grande do Sul, 2018, p. 64).

A dificuldade de materiais é a principal resposta das participantes da pesquisa, a amplitude dos espaços também é fator apontado pela professora Débora como um dos empecilhos para desenvolver um trabalho com mais qualidade. A professora Bianca confirma a necessidade de buscar outros materiais e a professora Cássia respondeu que investiu na

compra de alguns deles. Não é de hoje que os professores investem em materiais para qualificar o seu trabalho.

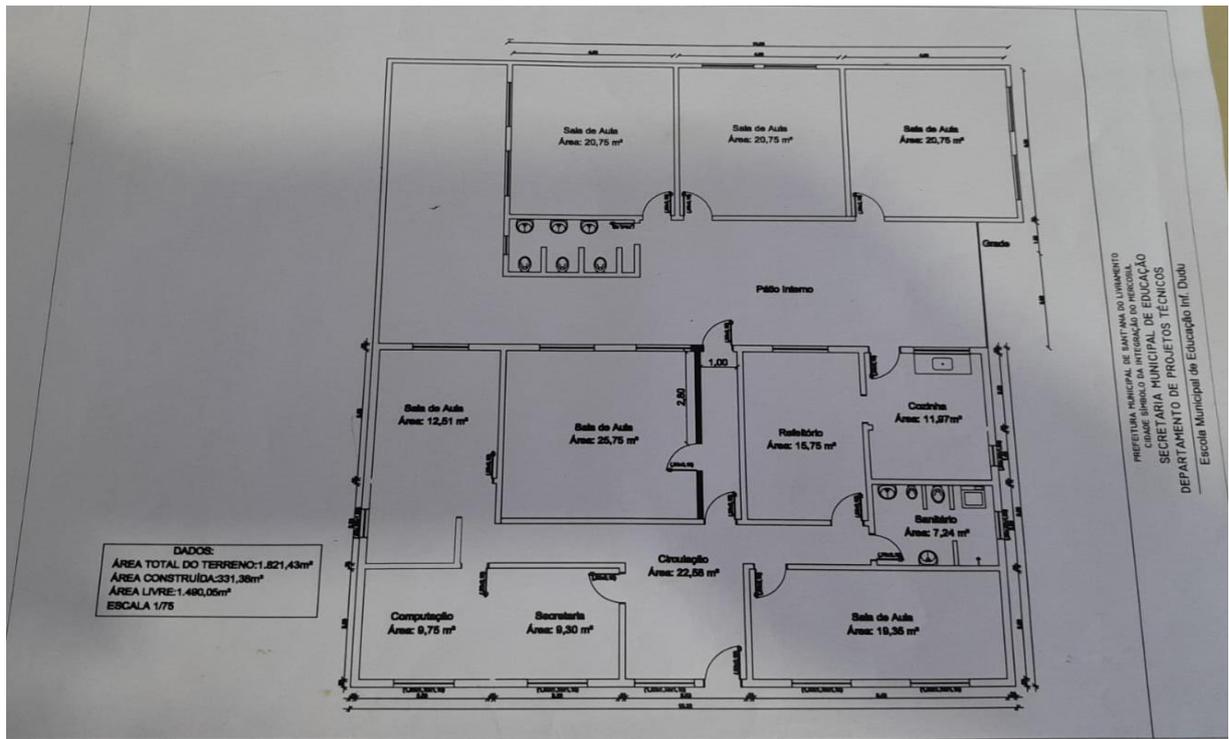
Ainda na fase de reconhecimento, apresentamos, a seguir, o terceiro instrumento da coleta de dados: as fotografias dos espaços, que nos permitem conhecer a estrutura física do campo de pesquisa.

### 3.1.1.3 As fotografias: descrição dos espaços da escola

Aqui faremos apenas a descrição dos espaços, a análise, será feita, a partir da comparação das fotografias retiradas após a fase de implementação.

Iniciamos com a apresentação da planta baixa da escola, que nos permite uma visão ampla do contexto pesquisado.

Figura 6- planta baixa da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A entrada da escola possui árvores e no interior do prédio há muitas flores e folhagens, elementos da natureza que fazem parte do cotidiano da escola.

*Fotografia 1- Frente da escola*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

No hall de entrada, à direita, há fotos de todos os que trabalham na escola, simbolizando uma rede, também vemos a simbologia de uma rede na parede a frente com palavras que indicam o que é direito das crianças. Neste espaço há dois bancos que são utilizados tanto pelas crianças como pelos adultos, há uma biblioteca móvel que tem livros disponíveis para as crianças levarem para casa como empréstimo.

*Fotografia 2- Hall de entrada*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A secretaria da escola divide a sala com a direção e a coordenação, a sala é separada por um guarda-roupa. Há um balcão de atendimento, mesa de escritório com computador, impressora e dois armários. Ali trabalham duas pessoas: a secretária e a auxiliar de secretaria.

*Fotografia 3- Secretaria*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A sala da direção e coordenação tem duas mesas, que são utilizadas por três pessoas: diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Possui três guarda-roupas que são utilizados para armazenar produtos de limpeza, cobertores, entre outros materiais, pois a escola não possui almoxarifado. Nesta sala, os professores se reúnem para organizar o planejamento e outras atividades demandadas pela profissão.

*Fotografia 4- Direção / coordenação*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui alguns brinquedos, um armário e duas mesas (uma grande e outra pequena) e tatames. Um espaço da sala está dividido por uma cortina, onde são depositadas mesas e cadeiras que foram retiradas das salas de referência.

*Fotografia 5- Sala de Atendimento Educacional Especializado*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A sala de referência do Jardim AI (tarde) e Jardim BI (manhã) é bem arejada e climatizada, mas é pequena para comportar as 20 crianças matriculadas. Em seu espaço vemos mesas, cadeiras, uma televisão e um balde grande contendo brinquedos. Nesta sala, duas turmas usam este espaço, em turnos diversos, cada turma com uma professora.

*Fotografia 6- Sala de referência Jardim AI e Jardim BI*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A sala do Jardim AII (tarde) e Jardim BII (manhã) é frequentada por duas turmas em turnos diferentes, mas com a mesma professora. Há o espaço da cozinha, cavaletes para desenhos e pinturas, duas mesas e algumas cadeiras.

*Fotografia 7- Sala de referência Jardim AII e Jardim BII*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

O banheiro do prédio 1 é dividido para os adultos e as crianças. Tem dois vasos pequenos para as crianças e separado por uma parede e uma porta há o banheiro dos adultos. Há duas pias pequenas, dispenser para o papel toalha e para o sabonete líquido e um espelho, todos na altura das crianças.

*Fotografia 8- Banheiro – prédio 1*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

O refeitório possui: três mesas, duas grandes e uma pequena; quatro bancos que acomodam quatro crianças cada um e seis cadeiras, há também um armário que é utilizado para

armazenar os alimentos, uma geladeira, um forno elétrico e um micro-ondas. É um espaço colorido composto por seis cores.

*Fotografia 9- Refeitório*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A cozinha possui um freezer, um micro-ondas, alguns armários, um ventilador de parede, um fogão industrial, uma geladeira, uma fruteira e duas pias.

*Fotografia 10- Cozinha*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A área coberta faz a união entre os dois prédios, possui um quadro negro para as crianças desenharem com giz, há várias folhagens espalhadas pela área, ela é utilizada para colocar um varal para estender a roupa nos dias chuvosos.

*Fotografia 11- Área coberta*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

O banheiro do prédio 2 possui dois vasos sanitários para as crianças, duas pias e um espaço para o banho onde tem instalado um chuveiro elétrico, o trocador das turmas dos maternais também fica neste espaço. Da mesma forma que o outro banheiro, os dispensers ficam na altura das crianças.

*Fotografia 12- Banheiro - prédio 2*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A sala de referência do berçário é ampla, bem iluminada e arejada, anexo a esse espaço há um pátio interno. As crianças dormem, nesta sala, em caminhas que são próximas ao chão. É um espaço muito colorido com alguns materiais dispostos para as crianças explorarem.

*Fotografia 13- Sala de referência Berçário*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A sala de referência do maternal I, está organizada de acordo com os interesses das crianças, há o espaço do escritório, a cozinha e um espaço para desenhos e pinturas. As crianças dormem nesta sala, todos os dias são organizados os colchonetes para o momento do soninho.

*Fotografia 14- Sala de referência Maternal I*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A sala do maternal II também é organizada de acordo com os interesses das crianças, na foto podemos observar o espaço da fantasia e uma sessão organizada com a temática dos dinossauros. As crianças também dormem nesta sala, diariamente é organizado para este fim.

*Fotografia 15- Sala de referência Maternal II*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A área lateral externa da escola é ampla, possui uma parte calçada com cimento e outra parte coberta pela grama, há alguns pneus fixados no chão que são utilizados pelas crianças, para subirem e se equilibrarem. Há também um espaço para armazenamento do gás de cozinha que está desativado e é utilizado pelas crianças como esconderijo. Possui três árvores, entre elas, um limoeiro.

*Fotografia 16- Área externa - lateral*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A área externa localizada nos fundos da escola possui muitas árvores de médio e grande porte, uma casinha na árvore com escorregador e um escorregador. Há um túnel de concreto, balanças feitas com pneus e uma casinha (que está sendo usada como caixa de areia), mas há pouca areia nela.

*Fotografia 17- Área externa - fundos*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Após o processo de coleta e análise dos dados: do PPP da escola, do questionário respondido pelas participantes e das fotografias dos espaços, conseguimos perceber as dificuldades, anseios e as concepções que as educadoras têm em relação a organização dos espaços. Estes dados darão suporte para a organização das dinâmicas dos encontros formativos na fase de implementação e também justificam a importância desta pesquisa.

### **3.2 Fase de implementação**

Após a fase de reconhecimento, iniciamos a fase de implementação. Que foi organizada na dinâmica de rodas de conversa, não ficando só na disposição das cadeiras, mas com a intencionalidade de incentivar o diálogo.

[...] a Roda o símbolo para viabilizar o diálogo, a troca de experiências, a construção de conhecimentos com sentido para seus sujeitos, a relação entre o que fazemos e ao que falamos, entre teoria e prática: espaço para a formação profissional em sintonia com a pessoa e seus valores (Warschauer, 2001, p. 84).

Nesta fase, estavam previstos oito encontros, mas pela disponibilidade dos participantes e por ser aos sábados, dia em que a escola precisava para organizar outras atividades, ocorreram cinco encontros.

A partir da análise dos dados obtidos na fase de reconhecimento, foram organizadas as temáticas das rodas de conversa, apoiadas no uso de referenciais teóricos.

Nesta fase, escolhemos dois instrumentos para a coleta de dados: a videogravação e as fotografias. Segundo Loizos (2002, p.149), o vídeo “[...] tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. E as fotografias, por ser uma demonstração visual disponível para consulta (Loizos, 2002). Todos os participantes autorizaram estes procedimentos no TCLE.

Optamos em trabalhar utilizando os discursos orais dos participantes, pois através deste meio poderíamos discutir sobre aspectos do cotidiano da escola, fazendo a conexão entre os educadores, os referenciais teóricos disponibilizados nos encontros e os saberes mobilizados durante suas trajetórias formativas.

Após gravar os encontros, transcrevi os discursos orais dos participantes, utilizamos como metodologia de análise dos dados a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2013).

[...] A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas

compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 08).

A ATD fez com que conseguíssemos aprofundar a compreensão da realidade pesquisada. Os dados foram selecionados de forma criteriosa e auxiliaram na constituição da análise do objeto de estudo, a partir da transcrição dos discursos orais dos participantes nas rodas de conversa, foi possível organizar dois aspectos principais dessa metodologia: a desmontagem dos textos e o estabelecimento de relações. A desmontagem dos textos permitiu um olhar detalhado para aspectos semelhantes, constituindo as unidades de base.

O processo de desmontagem dos textos e estabelecimento de relações permitiu que fizéssemos várias interpretações, segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p. 13), “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras”. Estabelecemos conexões dessas leituras com os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa.

A partir da dinâmica das rodas de conversa e posterior interpretação dos discursos transcritos, surgiram as categorias de análise. Essas categorias originaram-se a partir do agrupamento das unidades constituintes. A seguir, apresentamos as rodas de conversa e as categorias de análise.

### **3.2.1 As rodas de conversa**

Na primeira roda de conversa, fui surpreendida quando começaram a chegar colegas que, a princípio, não faziam parte da pesquisa, cozinheira, servente e secretária da escola, o que considero como um fator positivo tendo em vista que todos são educadores. Refletir sobre a prática e planejar espaços potentes precisa realmente do envolvimento de todos da escola. A gestora da escola explicou que considera essencial que todos participem.

Este encontro, teve como suporte teórico o livro *Prática Docente* da autora Maria Alice Proença especificamente o capítulo “Saberes e Fazeres pedagógicos”. Após realizarmos a leitura deste capítulo, os participantes foram instigados pela pesquisadora a destacar palavras que considerassem importantes de trazer para a roda.

Fotografia 18- Registro fotográfico da primeira roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A segunda roda de conversa foi marcada pelo desafio de escrever, já apresentado pelas pesquisadoras como uma dificuldade, mas por ser uma experiência formativa e um exercício de autoria conforme Warschauer (2001), tornou-se necessário trazer para a roda de conversa “[...] se esses professores escrevem sobre suas experiências e refletem sobre elas podem estar exercendo essa autoria, reconstruindo sua relação com a escrita e refazendo sua identidade [...]”. Esta experiência da escrita contribui tanto para quem escreve, quanto para quem ouve ou lê. Segundo Warschauer (2001) há a possibilidade de inclusão do leitor/ouvinte “de maneira que ele se torna co-autor da história, que também se torna sua”.

Propus ao grupo responder algumas perguntas relacionadas a temática estudada no capítulo do livro de Proença (2018)<sup>14</sup>, entre elas: O que é um grupo? O que eu entendo por autonomia? O que é relação interativa? O que trago em mim e como interajo com a realidade? O que eu considero necessário na formação continuada, para que ela faça sentido na minha prática?

Os dois encontros possibilitaram diálogos e discussões que nos permitiram compreender as mudanças no fazer docente no campo de pesquisa.

<sup>14</sup> Primeiro capítulo- Saberes e fazeres pedagógicos – Alice Proença, 2018, p.13- 32.

Fotografia 19- Registro fotográfico da segunda roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A terceira roda de conversa aconteceu em março de 2023 e trouxe como temática um assunto importante, muito presente no cotidiano da escola, mas que, muitas vezes, é deixado de lado pela necessidade de cumprir a rotina previamente estabelecida. E assim, destaco a importância desta pesquisa em proporcionar o aporte teórico e os diálogos com olhares tão singulares para aspectos essenciais no dia a dia da instituição. Nesta roda, a discussão centrou-se em entendermos a importância de a escola ser um espaço acolhedor.

Início fazendo a leitura de duas citações: Horn (2017) e Barbosa (2022), relacionadas a receptividade do ambiente. Segundo Horn (2017), para ser um espaço acolhedor é necessário que eles “lembrem o cotidiano por meio de fotos em painéis e murais, se permitir sentar-se em cadeiras e sofás confortáveis, se estiver enfeitado com plantas, se permitir o convívio com os adultos que trazem as crianças e com aqueles que as recebem (Horn, 2017, p. 34)”. Barbosa (2022) reitera a importância destes ambientes permitirem que as relações se estabeleçam “[...] ambientes onde as crianças brincam, se relacionam, criam estratégias, convivem, produzem as suas culturas infantis” (Horn; Barbosa, 2022, p.49).

Fotografia 20- Registro fotográfico da terceira roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

A quarta roda de conversa aconteceu em junho de 2023, com a temática que seria desenvolvida no quinto encontro, mas por ser desenvolvida com a participação de um convidado externo, o professor e mestrando Luis Lence, e no intuito de mantermos a data previamente agendada com o mesmo, substituímos as temáticas dos encontros. Devido à grande demanda de trabalho dos educadores na escola, fechamento de trimestre, o encontro on-line, nesse período, foi mais acessível para os educadores.

Neste encontro on-line, iniciamos a conversa sobre o uso dos espaços externos, as professoras relataram que ao pensarem em propostas no pátio da escola, os circuitos estão entre elas, mas a partir dos nossos estudos e reflexões chegamos à conclusão de que os circuitos padronizam os movimentos das crianças e ressaltam as concepções de fazer “certo ou errado” que iam de encontro a tudo o que estávamos ressignificando na nossa prática pedagógica. O mestrando Luis Lence apresentou aspectos principais de sua pesquisa, intitulada “A psicomotricidade relacional como proposta de ensino de atividades circenses nas aulas de Educação Física a crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental”, contribuindo para que ampliássemos a visão quanto a propostas a serem feitas nos espaços externos. Na quarta roda,

além de socializarmos as aprendizagens sobre a psicomotricidade relacional, também planejamos algumas possibilidades de uso dos espaços externos.

Fotografia 21- Captura de tela da quarta roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

A quinta roda de conversa aconteceu no mês de setembro de 2023, essa roda buscou com que os pesquisadores visualizassem e escrevessem sobre as dimensões dos espaços trazidas por Forneiro (1998): dimensão física, dimensão temporal, dimensão funcional e dimensão relacional, já estudadas na terceira roda de conversa. Os educadores foram orientados a formarem quatro grupos. Cada grupo deveria escolher um espaço da escola fotografá-lo e analisá-lo sob a perspectiva das dimensões citadas anteriormente. Os participantes escreveram as suas percepções em relação ao ambiente escolhido, tiveram como base as quatro dimensões, acompanhadas de perguntas propostas por Forneiro (1998). Sendo elas:

- Dimensão temporal - Quando e como é utilizada?
- Dimensão física – O que há e como se organiza?
- Dimensão funcional – Como se utiliza e para quê?
- Dimensão relacional – Quem e em que circunstâncias?

Fotografia 22- Registro fotográfico da quinta roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

### 3.2.2 Análise dos dados na fase de implementação

A seguir apresentaremos a análise dos dados coletados na fase de implementação, as análises estão divididas em: as categorias de análise e análise da documentação pedagógica da escola.

#### 3.2.2.1 As categorias de análise

Na tentativa de alcançarmos o objetivo pretendido com esta pesquisa precisamos analisar quais são os olhares dos educadores para: a formação continuada e para a organização dos espaços. Nesse contexto, surgiram duas categorias: (a) as mudanças no fazer docente; (b) uma nova percepção dos espaços.

A categoria “as mudanças do fazer docente” foi constituída a partir da análise da primeira e da segunda roda de conversa. E a categoria “uma nova percepção dos espaços” é o

resultado das discussões sobre a organização dos espaços proposta na terceira, quarta e quinta roda de conversa.

Sendo assim, vamos para a próxima etapa que constitui na elaboração dos metatextos.

### **O processo de implementação de novas possibilidades criativas de uso dos espaços internos e externos da escola.**

[...] o ateliê deveria ser considerado como aquele que **garante processos**, nos quais nunca sejam separados os aspectos cognitivos do expressivos, e nunca seja separado o racional da intuição, procurando manter ativos o maravilhamento e a emoção que a aprendizagem produz (Vecchi, 2017, p.61, grifo nosso).

A epígrafe acima refere-se ao espaço do ateliê<sup>15</sup>, utilizado nas creches e nas escolas municipais de Reggio Emilia. Trago a fala de Vecchi (2017) para pensarmos sobre os outros espaços da escola, pensá-los também como lugares onde se “garante processos”, processos das crianças e dos adultos. O processo mobilizado através desta pesquisa buscou aprofundar as experiências das crianças e dos adultos em relação aos espaços a partir da construção de um trabalho colaborativo. A metodologia utilizada auxiliou na constituição do corpus de análise, que originou as seguintes categorias: (a) as mudanças no fazer docente e (b) uma nova percepção dos espaços. A partir dessas categorias, construímos os metatextos.

#### **3.2.2.1.1 As mudanças no fazer docente**

Essa categoria explana as falas das educadoras, durante a primeira e segunda roda de conversa, na fase de implementação deste projeto.

Na primeira roda de conversa, foi proposto a elas que:

- Fizessem a leitura do capítulo “Saberes e fazeres pedagógicos”<sup>16</sup> do livro “Prática docente” de Maria Alice Proença, previamente disponibilizado a elas.

---

<sup>15</sup> Termo revisto e interpretado no interior da filosofia pedagógica de Reggio, tornando-se um lugar no qual o projetar está preponderantemente associado a algo que tomará forma por meio da ação: um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação (VECCHI, 2017, p.24)

<sup>16</sup> Primeiro capítulo do livro Prática Docente de Maria Alice Proença, 2018, p.13- 32.

Este capítulo traz as seguintes temáticas: formação em rede; trabalho colaborativo e importância da formação continuada.

Como no primeiro encontro os demais educadores da escola se somaram a roda de conversa, disponibilizamos a eles o material e fizemos a leitura de maneira coletiva. Após a leitura, propus ao grupo que:

- As participantes selecionassem uma palavra do capítulo lido e expusessem suas percepções no contexto das temáticas estudadas.

Na segunda roda de conversa, demos continuidade às discussões e ampliamos para as seguintes temáticas: “O que é um grupo?” (PROENÇA, 2018, p.16); concepções de ação, investigação, autonomia e relação interativa; “O que trago em mim e como interajo com a realidade?” (PROENÇA, 2018, p.22); “E agora? Qual a ideia de formação a que chegamos?” (PROENÇA, 2018, p.32). Sendo a proposta para esse encontro, a seguinte:

- Responder algumas perguntas relacionadas a temática estudada no capítulo do livro de Proença (2018), entre elas: O que é um grupo? O que eu entendo por autonomia? O que é relação interativa? O que trago em mim e como interajo com a realidade? O que eu considero necessário na formação continuada, para que ela faça sentido na minha prática?

Nesses e nos demais encontros, o acesso a referenciais teóricos permitiu que alcançássemos o seguinte objetivo da pesquisa: possibilitar estudos de pressupostos teóricos que auxiliem na construção de um trabalho colaborativo e na conscientização da importância da formação permanente.

### **Os conflitos, as diferenças culturais e as conexões do fazer docente**

A professora Débora destacou o conflito que há entre os aspectos culturais dos educadores e das crianças, na forma como as crianças se comunicam e como era a nossa comunicação na infância. Ela relata que nós trazemos a nossa própria história, a nossa cultura para dentro da escola, mas temos que considerar a cultura da criança, onde ela está inserida. Conforme Hoyuelos (2020), Malaguzzi afirma que existe uma “aliança entre homem e criança” e que “a cultura do homem só se mantém caso se potencialize a cultura da infância”, a criança em contato com a cultura vai criando a sua essência, aprende, a partir das relações, dos

costumes, do uso dos objetos. Essa cultura ao ser potencializada na infância cria laços “que nos projetam em direção a um futuro cheio de relações múltiplas” (Hoyuelos, 2020, p.42).

Em um grupo, é necessário que aconteçam conflitos, para que juntos possam pensar soluções, pensar mudanças, uma transformação. Saber como “[...] lidar com ideias sobre conflito, erro e perdão e desenvolvê-las; e como aceitar diferenças declaradas, sem fazer delas sementes da inimizade” é para Rinaldi (2021, p.280) uma questão cultural importante. A gestora da escola expõe que:

E esses conflitos, eles mexem muito com nós, internamente e externamente, mais internamente porque, tanta coisa que desacomoda, o que já viemos fazendo, aí vem uma mudança, gera um conflito interno. Mas como? Depende muito do ponto de vista de cada um, se é bom ou é ruim. É bom esse conflito ou é ruim? É bom eu ficar no meu estado de conforto ou é melhor eu abrir os olhos tentar ver de uma forma diferente? Depende do ponto de vista de cada um. (gestora Jane)

A gestora menciona sobre a forma de interpretação da mudança, se os conflitos servirão para reflexão e transformação das práticas, das atitudes ou só existirão como desculpa para a acomodação, e ressalta que depende do ponto de vista de cada um o que confirma a busca pela própria identidade, através do ato de formar-se, como apresenta Proença (2018, p.14) “[...] é buscar a própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento àquela realidade institucional”.

Mesmo que tu queira aquela mudança, gera um conflito (atendente Ana).

A fala da atendente Ana reflete o quanto as mudanças exigem a construção de outra forma de ver e estar com as crianças.

O atendente Otávio complementa que “é o medo do novo”. Além do conflito gerado pela insegurança do que está por vir a mudança está atrelada a outros aspectos, pois não podemos mudar somente porque o outro quer, é muito mais complexo envolve concepções e modos de ver a vida, está relacionado ao que a gestora Jane falava anteriormente “os conflitos mexem com a gente internamente”. É necessário querer essa mudança e compreender que não é para agradar ninguém e sim um compromisso com o grupo para que as boas relações, os vínculos aconteçam. A professora Andreia expõe sobre a mudança que:

Não é de imediato e leva tempo, é como as gurias inseguras no pátio, eu também tinha essa insegurança com todos juntos, é um pra lá, um tá aqui, vou contar de novo. (professora Andreia)

Nesta fala, a professora Andreia refere-se ao que sentiu no início, da experiência de convivência, no pátio, das crianças maiores com as menores. Para Zavalloni (2020), “Há escolas onde o medo dos professores, o seu temor em assumir responsabilidades demais frente às leis de segurança, priva os alunos do espaço aberto” (Zavalloni, 2020, p.87). Destaca-se, através da fala da atendente Carla, que, aos poucos, esta postura dos educadores foi dando lugar ao possível. Os conflitos gerados pela insegurança de uma cultura adulta deram lugar ao estabelecimento de relações entre crianças de diferentes faixas etárias.

A atendente Carla relata com admiração a convivência das crianças em espaços coletivos:

Eu cheguei a pouco, quando eu fui os primeiros dias para o pátio, eu pensei meu Deus do céu, aí eu contava aquelas crianças umas dez mil vezes, eu achava assim, eu achava que os grandes iam bater nos pequenos, mas todo mundo se ajuda todo mundo cuida todo mundo. E funciona super bem, cheguei em casa contando para o meu marido. Eu preciso falar.... Não é como era antigamente não precisa de fila e funciona (atendente Carla).

A professora Débora ressalta um aspecto cultural importantíssimo que está sob a responsabilidade da escola nos tempos modernos, dando sequência a fala da atendente Carla ela complementa:

Não é como era antigamente na escola, porque é como era antigamente nas comunidades porque íamos nas casas dos amigos brincar, com idades diferentes, os mais novos brincavam com os mais velhos e aprendiam todos juntos, e brincava todo mundo integrado, isso se perdeu, não temos mais isso na sociedade, a não ser na escola, isso faz falta para as crianças, isso está sendo retornado para a escola, essa cultura de brincar em grupos diferentes, tem que ser trazida para a escola, porque a criança fica ela e os adultos, a criança precisa de outras crianças (professora Débora)

A fala da professora Débora ressalta um aspecto muito importante, bastante falado, mas, e na prática? Trazemos a realidade das crianças para dentro das escolas? Se em casa elas brincam e convivem com crianças de faixas etárias diferentes, por que na escola isso não acontece?

Outro aspecto cultural presente na fala das participantes é trazido pelas famílias em relação ao uso dos materiais, observado na fala da professora Débora:

Na entrega dos pareceres eu sempre deixo papel e canetinha para eles desenharem. Conversando com uma mãe e a mãe, assim para o pequeno:  
- Não, não pode pintar com canetinha.

E eu:

- Mãe pode pintar com a canetinha.
- Mas a canetinha é só para circular.

Eu ouvi isso a minha vida inteira (professora Débora).

A professora expressa que permite às crianças a livre exploração dos materiais disponibilizados, sem ficar determinando as formas de uso. Segundo Schwall (2019, p. 49), “[...] os materiais têm capacidade de assumir aspectos expressivos e sentido comparável à linguagem verbal é fundante à pedagogia de Reggio Emilia”. A multiplicidade de culturas e assim as infâncias são retratadas nessa convivência plural.

A gestora Jane elucida o quanto há diversidade nas conversas entre as crianças:

“Eles falam de todos os assuntos e o que eu mais gosto é na hora do almoço, eles falam de casamento, eles falam de religião eles falam de política, da família” (gestora Jane).

Na fala da gestora, percebe-se mais uma mudança cultural nas relações entre adultos e crianças, pois antes, na hora do almoço, a conversa entre as crianças era limitada, já os adultos, poderiam conversar livremente sobre diversos assuntos.

O atendente Otávio traz mais um exemplo da diversidade dos diálogos entre as crianças:

Outro dia estava no pátio e um disse para o outro:

- Ei! Tu disse que homem não chora né. E o outro disse:
- Sim.
- E aí porque tu estava chorando lá no refeitório? (Atendente Otávio).

É possível perceber que essas diversidades nas conversas entre as crianças, só acontecem, porque foi possibilitado a elas a garantia dos direitos de aprendizagem de “expressar-se”, “conviver” e outros.

Um outro aspecto cultural dos adultos e também considerado um conflito para as relações entre adultos e crianças, são os “assuntos dos adultos”, “que não são tão leves”, “assuntos que não são bons” que não devem permanecer no ambiente dos pequenos, como destaca a professora Andreia. Para ela:

Acabamos trazendo assuntos que não tem relação com eles que são tão doces (professora Andreia).

A professora Andreia comenta sobre a dificuldade de manter preocupações e conflitos fora da relação diária com as crianças, como expressa a separação dos mundos adulto e infantil, com o pressuposto de que a cultura infantil é “doce” ou precisa ser cultuada como angelical (imagem antiga de criança). Hoyuelos (2020) destaca o quanto Malaguzzi considera

importantes as conexões, sendo que o fundamento é conectar mais coisas ao mesmo tempo, “mesmo aquelas que parecem distantes devem ser aproximadas e conectadas”. Para Malaguzzi racionalizar as conexões permite revisar a nossa forma reducionista de pensar, segundo Hoyuelos “para Malaguzzi, devemos estar convencidos de que nossa vida, nosso organismo, nossa humanidade, nossa cultura, nossos sentimentos, estão conectados sempre com a natureza, o ambiente e o universo” (Hoyuelos, 2020, p.42). Hoyuelos (2020) narra que para Malaguzzi o verbo conectar tem um significado especial nas repercussões educativas.

A professora Débora fala que consegue essa conexão com as crianças e que não consegue terminar o assunto com um colega, pois sempre é interrompida por uma criança:

Eles me pegam pela mão e não é só os meus alunos é todos eles”, “eles precisam da atenção e eles sabem quem dá atenção. É muito bom eles se sentirem assim, que eles são ouvidos, que eles podem contar (professora Débora).

Na fala da professora Débora percebemos a “ética da reciprocidade” que aconteceu através da escuta, sendo segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.30) “[...] um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida [...]” e que deve acontecer continuamente no cotidiano educativo.

A professora Débora traz uma observação muito importante quando diz que essa conexão tanto dos adultos de outras turmas como das crianças, só foi possível a partir de um repensar sobre a forma de explorar o pátio da escola, pois, assim, puderam interagir com crianças de outras faixas etárias. Ela ainda complementa que:

Uma coisa que eu gosto aqui é essa possibilidade de troca independentemente de sala, isso eu acho muito bom, porque a criança tem essa liberdade de conversar e ter uma identificação com o professor de outra sala ou outra pessoa que não precisa ser necessariamente o professor. Nós não tínhamos isso, isso é uma conquista, porque na verdade tínhamos horário para vir no pátio. Então o professor do jardim só conversava com outro professor do jardim e da creche com a creche. O pátio era os grandes e depois os pequenos pelo tempo de vinte minutos. Isso é uma conquista (professora Débora).

Que tipo de conexão com outros adultos ou outras crianças poderia ser estabelecida em vinte minutos de pátio? A partir deste questionamento observa-se o quanto é importante o respeito ao tempo, para que as relações e as conexões aconteçam. Outras questões também servem como reflexão:

Como lidamos com o tempo no nosso dia a dia? É um tempo monocórdico? Um tempo só do relógio? Um tempo entrecortado? Ou é um tempo do afeto? Da intensidade daquilo que precisamos viver? É um tempo onde cabe o conflito? Onde cabe o contraste? A aceleração? A lentidão? A oscilação? É um tempo de fricção com a experiência? Idealizado? Um tempo do encontro? Estipulado? Como lidar com o tensionamento entre o tempo do relógio e o tempo da experiência? Entre o tempo da metáfora e o tempo da agonia? Como lidar com o emaranhado dos tempos? (Barbieri, 2021, p.43).

Pensando sobre a dimensão temporal de uso dos espaços as educadoras ampliaram o olhar para as novas possibilidades de uso do pátio externo, antes utilizado como local para as crianças “extravasarem as energias”, hoje um local de encontros, de fortalecimento de vínculos, de relações e de brincar, utilizando as múltiplas linguagens. Oliveira – Formosinho e Formosinho (2017) afirmam que a essência da Pedagogia- em- Participação, que possibilita a descoberta da criança, está apoiada, no cotidiano. Para os autores, a conexão, entre as culturas e os propósitos das crianças e as culturas e os propósitos dos adultos, é promovida através da intencionalidade educativa.

### **O desenvolvimento profissional do educador**

A professora Cássia afirma que o encantamento é o que lhe motiva a estar com as crianças e destacou uma citação de Munduruku no livro de Proença.

[...] não escolhi ser índio...mas escolhi ser professor, ou melhor, confessor de meus sonhos. Desejo narrá-los para inspirar outras pessoas a narrar os seus, a fim de que o aprendizado aconteça pelas palavras e pelo silêncio. É assim que “dou” aula: com esperança e com sonhos [...] (Munduruku, 1996, p.39 apud Proença, 2018, p. 36).

A professora Cássia explica que gosta do lado mais poético da pedagogia e que esta questão do encantamento é muito real para ela. Cássia relata que tem muitos problemas, assim como todo mundo, mas que quando chega à escola ela lembra que escolheu estar ali, que cada coisinha que as crianças fazem lhe traz alegria e conclui sua fala dizendo que:

elas são o novo, elas são alegria, elas são motivação (professora Cássia).

A professora Andreia traz um outro ponto de vista sobre o encantamento dizendo que ele não dura sempre, que durante o dia nós temos vários sentimentos. Sendo, assim, destaca que:

uma das coisas que nos sustenta aqui é o estudo, que nos ajuda bastante, que está sempre voltando e nos alimentando (professora Andreia).

Ela também considera positivo o formato em roda de conversa, afirmando que:

Isso aqui que a gente faz já ajuda um monte, porque nós falamos sobre a nossa relação com os pais, a nossa relação com as crianças, colega com colega, isso. (professora Andreia)

A professora Eduarda também destaca que estes momentos são importantes porque nos permitem refletir sobre cada detalhe do nosso cotidiano na escola, nos faz pensar nas “minúcias da vida cotidiana”, expressão usada pelo professor Martins Filho (2020, p.47).

A gestora Jane considera que o estudo é fundamental e fala sobre os estudos na escola, mas também questiona o grupo sobre:

O que se estuda fora da escola?”, “O que se lê?”, “O que se pesquisa?”, “O que trazemos de novo para compartilhar com os colegas?”, “Quais são os autores que sustentam a nossa prática?”, “Além das formações da escola e da mantenedora, o que fazemos?”

A gestora da escola, traz para a roda de conversa vários questionamentos, fazendo os educadores refletirem sobre a importância do protagonismo do educador ao pesquisar e estudar, não só materiais que a escola disponibiliza nos grupos de WhatsApp: as lives, os artigos. A gestora ressalta que o buscar e o compartilhar vão além.

Nóvoa em uma entrevista dada a revista Educação e pesquisa em 2018 para Carlota Boto traz essa visão de que o estudo também deve acontecer fora da escola

Os livros que li, as pesquisas que realizei, os trabalhos em que me envolvi, os projetos que levei a cabo, mais tarde, as aulas que preparei e os textos que escrevi, foi isso que, verdadeiramente, me instruiu e educou. Não quero romancear os processos de autoeducação, ou de autoformação, à maneira de um Oscar Wilde, de um Bernard Shaw ou mesmo de um Adolphe Ferrière. Mas o essencial da minha educação fez-se em ambientes exteriores à escola (Nóvoa, 2018, p.8).

No tocante à formação continuada, na roda de conversa, o professor Rodrigo expressa que a nossa atuação no formar deve permitir o formar-se, que vamos nos constituindo de alguma forma, não pode ser uma imposição. A professora Débora complementa dizendo que:

Desenvolvimento profissional docente tem que estar articulado com os seus projetos pessoais. É um projeto nosso, a gente escolheu estar aqui e a gente tem que estar inteiro aqui, achei superinteressante isso da gente se colocar como professor por escolha. Eu escolhi estar aqui? Eu quero estar aqui? Eu gostei deste lugar? É o que eu quero fazer na minha vida? Se é o que eu escolhi...é um desejo. Vamos todo o dia levantar, é isso que eu quero (professora Débora).

Em sua fala, carregada de emoção, demonstrada pela forma como gesticulava enquanto externava a sua visão sobre o processo de desenvolvimento profissional. Ela também trouxe para a roda a palavra pertencimento e fala sobre a rotatividade de professores na escola, dizendo que:

Tem professor que vem e que fica e tem professor que não faz questão de ficar na escola (professora Débora).

Pode-se atribuir ao sentimento de pertencer como uma constante busca pelo encantamento. Onde o educador se sinta encantado irá também se sentir pertencente. Dowbor (2008, p.81) explica que “Quando pertencemos a um grupo cujo fio vermelho<sup>17</sup> se encontra invisível, somos ajudados sem pedir ajuda, sentimo-nos escutados, entendidos e vistos; sentimo-nos realmente pertencendo ao grupo”. Segundo Proença (2018), o sentimento de pertencimento àquela realidade institucional é fortalecido enquanto sujeito e membro de um grupo pelo “formar-se”, ou seja, “buscar a própria identidade” (Proença, 2018, p.14).

E como irão se constituir educadores? Quais elementos são necessários para esta constituição? São autores de suas práticas ou só reproduzem o que está pronto?

Esse formar-se não vem só do pensar. É preciso fazer o movimento de ação, interação, do registro e do planejamento. As conversas são importantes, mas precisam ser registradas.

O registro é um convite a mostrar-se, a desmontar o jogo do “tudo ou nada”, da infalibilidade do professor. Espaço de afirmação da inteireza de ser: cabeça e coração, nem só de acertos, nem só de erros, nem só de certezas, nem só de dúvidas – tudo junto como partes da história que nos constitui humanos (Warschauer, 1993, p. 136).

E principalmente o registro escrito nos coloca neste lugar de reflexão sobre o nosso fazer docente, “A vivência do registro sob esta perspectiva, nos remete ao campo da humildade, através do aprendizado de conviver com a dúvida, com as incertezas” (Warschauer, 1993, p. 63). A professora Débora considera uma dificuldade a escrita, os registros.

Mas o professor ele é como qualquer outro profissional, e eu coloco isso pra mim e a nossa correria no dia a dia nos cansa e a nossa mente, pra ti escrever tu precisa, tá tranquilo, o momento de escrita é um momento de criação artística e a gente não consegue se não tiver prazer nisso e não tiver um tempo para isso tu entendeu, então é uma dificuldade para o professor fazer essa escrita, essa escrita poética, filosófica, é muito difícil aí tu acaba escrevendo sempre as mesmas coisas, vai no automático e não consegue fazer isso (professora Débora).

O aprendizado era através de um ensino tradicional que só permitia a cópia, no entanto:

[...] escrever é imprimir o próprio pensamento, diferentemente da prática de reproduzir, copiar a palavra alheia, modalidade esta dominante na escola, os professores que viveram/sofreram essa prática escolar quando eram alunos, sem se apropriar de seu pensamento, de sua autoria, tendem a oferecer a seus alunos esse mesmo tipo de experiência e relação com a escrita e refazendo sua identidade, sobretudo quando seus textos podem ser lidos e discutidos com seus pares, e com um

---

<sup>17</sup> “O fio vermelho é, na verdade, a trajetória da história de vida do grupo. Ele é tecido nos momentos de construção de conhecimento, permeado de conflitos/confrontos, de tristezas, de discórdias, dor e raivas, de mal-entendidos, como também nos momentos de alegria, de gargalhadas, de generosidade e de amor” (DOWBOR, 2008, p.80).

formador, pois, nessa situação, o potencial formativo dessa experiência é ainda mais aproveitado (Warschauer, 2001, p.187).

Os professores da rede municipal de Educação Infantil têm em seu plano de carreira o tempo correspondente a 1/3 da carga horária destinados ao planejamento, mas este tempo não é disponibilizado ao professor da rede. Encontramos na fala da Professora Débora o quanto se faz necessário o cumprimento desta legislação.

A atendente Anita também considera difícil a escrita, que é o momento de refletir...

Se aquilo funcionou daquela maneira, como eles receberam aquela atividade, sobre o que não deu certo na proposta (atendente Anita).

Percebemos tanto na fala da professora Débora, quanto na fala da atendente Anita que o processo de escrita é difícil, seja pela falta de tempo, seja pelas reflexões que esta escrita trará. As reflexões possibilitadas através da escrita, darão origem à documentação pedagógica que “[...] é desenvolvida em torno das aprendizagens das crianças e das aprendizagens dos profissionais” (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 53).

A professora Débora, ainda apresenta alguns aspectos importantes no uso da escrita:

Eu não copiava na escola, então pra mim a minha mente já funciona dessa maneira, eu sei o que eu tenho que fazer na prova, mas eu nunca gostei de registrar isso, mas só que o professor precisa ter essa parte científica da profissão, que precisa da escrita até porque não adianta eu só saber, o pai tem que saber, a minha coordenadora pedagógica tem que saber e eu não tenho como refletir (professora Débora)

Percebe-se que esse processo, não está restrito a apenas seu campo de conhecimento, outras pessoas, profissionais da educação ou não, precisam ter acesso a esses registros como uma forma de tornar visível aquilo que é desenvolvido com as crianças. O acesso a este material servirá para tanto para que outras pessoas o conheçam, por exemplo, as famílias, como para que possam ajudar os professores a aprimorarem a sua prática, pois são um importante meio de comunicação com a coordenadora pedagógica que proporrá reflexões e mudanças, sempre pautadas em referenciais teóricos.

A escola, segundo Warschauer (2001), é um espaço de formação, ele enfatiza que a partilha pode acontecer mediante dois canais, sendo eles: “[...] o oral, com o conversar, e o escrito, com registros do vivido que podem alargar as possibilidades da partilha, além de oferecer uma condição privilegiada para a reflexão” (Warschauer, 2001, p. 179).

A professora Estela relaciona os registros escritos com a escrita dos pareceres<sup>18</sup> das crianças.

Essa live que eu assisti, sobre os registros, que a gente faz esse registro genérico, eu achei tão interessante né. E que é importante, me observando eu, que quanta coisa falta eu colocar nos pareceres, nas descrições que eu faço, porque na realidade eu quase não faço na sala, não faço. Eu teria que fazer muito mais pra poder falar sobre aquela criança, desde o momento que ela chega, os momentos no refeitório, no pátio, no banheiro, em alguma brincadeira, em alguma diferença que acontece entre os alunos ou assim que não aceita tal coisa. A importância que tem, fico me perguntando assim, ai eu fiz tudo errado de novo (professora Estela).

Notamos, na fala da professora Estela, a preocupação em melhorar a escrita dos relatórios das crianças, antes, na escola, recebiam a nomenclatura de pareceres descritivos, hoje, a partir dos estudos e reflexões, os registros são vistos segundo Hoffmann (2018, p.106) como “elementos de aproximação dos professores com suas crianças e entre as famílias e a escola”, portanto, chamados de relatórios de aprendizagem. A apreensão da professora Estela em acompanhar cada processo da criança, seu cotidiano na escola, expressa a sua compreensão em atribuir significado pedagógico ao que relata.

Na roda de conversa, após a fala da professora Estela, a coordenadora da escola a elogiou, dizendo que notou uma evolução nos pareceres do ano anterior para os desse ano. Dessa forma, “[...] a textura do fio vermelho vai ganhando cada vez mais consistência e força a cada encontro, de forma que cada membro do grupo percebe que está ligado ao outro e que todos, juntos, formam um todo” (Dowbor, 2008, p. 80), quando há acolhida à construção de conhecimento de cada um. A professora Estela suspira e responde com a seguinte fala:

Graças a Deus! Esse olhar e essa reflexão, essa tentativa de sair daquela forma de antigamente, aquela forma automática. Era sempre o mesmo, e agora não. O quanto falta ainda. O quanto é importante todos esses registros e essa observação da gente, esse criar e recriar e ressignificar as coisas. O quanto é importante para nós, mas, assim, tem momentos que passam despercebidos, tem momentos que aterrissamos e caímos (professora Estela).

A fala da professora Estela remete ao processo de “desconstrução da cultura pedagógica da passividade” (Formosinho, 1987 apud Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017, p.117). A atendente Anita relata que:

---

<sup>18</sup> Segundo Hoffmann ao assessorar instituições de educação infantil “Muitas delas, após a reflexão sobre o significado do processo avaliativo, abandonaram fichas e pareceres que adotavam tanto pelo seu caráter uniforme, classificatório e quantitativo quanto por sérias incoerências teóricas” (HOFFMANN, 2018, p.104).

Eu ainda tenho questões assim, conversava com os guris, porque quando eu fiz o magistério, a gente via esta maneira antiga de trabalhar, então a maneira de agora e todas as pedagogias e todas as pedagogias que a gente estuda e toda essa maneira de trabalhar é novo. Então, eu preciso, eu Anita preciso me abrir realmente para esta maneira nova, pra que eu consiga fazer um bom trabalho, porque se eu ficar presa a tudo que era, eu não vou conseguir.  
(atendente Anita)

Segundo Oliveira-Formosinho; Formosinho (2017):

A desconstrução requer que a praxis da Pedagogia-em-Participação seja trabalhada simultaneamente aos vários níveis que a instituem:

- a visão do mundo (uma visão progressista, democrática e participativa),
- o paradigma epistemológico (um paradigma da complexidade),
- a teoria da educação (uma teoria socioconstrutivista e sociocultural),
- a pedagogia participativa (uma nova imagem de criança e de professor; nova concepção<sup>19</sup> de ambiente educativo, método e avaliação) (Formosinho, 1987 apud Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017, p.117):

Na constituição de uma pedagogia em que a participação, o protagonismo e a autonomia aconteçam no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, é necessário ir além de ser uma metodologia de trabalho, Rinaldi (2021) expressa que é

Mais do que uma proposição metodológica, isso é uma mentalidade, uma forma de pensar diferente daquela com a qual muitos de nós estamos habituados, uma vez que a maior parte de nós é sobrevivente de um sistema educacional em que as relações/conexões eram evitadas, no melhor dos casos, e de fato proibidas, nas piores situações (Rinaldi, 2021, p.92).

A gestora destaca que os educadores precisam ter autonomia quando conversam com as famílias e que isso vai sendo construído, na forma de conversar com os pais das crianças. Para a existência efetiva da participação Rinaldi (2021) aponta três principais protagonistas: a criança, a família e o educador cujo objetivo principal é o bem-estar dos mesmos. Para a autora “[...] se uma das partes está indisposta, o bem-estar das demais está em perigo” (Rinaldi, 2021, p.100). De acordo com Rinaldi (2021) esse bem-estar depende da “qualidade da comunicação entre as partes”. Proporcionar o bem-estar dos principais protagonistas de uma escola nos remete às relações interativas, que são fortalecidas nas formações em contexto, no cotidiano.

Essa caminhada precisa ser feita em grupo, com respeito às singularidades, como sujeitos de direitos, com vez, voz e autoria da nossa própria prática pedagógica.

---

<sup>19</sup>Mantida a grafia da língua portuguesa usada em Portugal. (N. do E.).

### 3.2.2.1.2 Uma nova percepção dos espaços

Essa categoria refere-se aos diálogos dos educadores participantes da terceira, quarta e quinta roda de conversa, na fase de implementação deste projeto.

Na terceira roda de conversa, foi proposto às pesquisadoras que:

- Fizessem uma leitura coletiva da temática “Espaço ou ambiente? A organização dos espaços considerando as dimensões física, funcional, relacional e temporal”, que se encontra no referencial teórico desta pesquisa. O material foi disponibilizado previamente para leitura. Refletimos sobre os aspectos que proporcionam o bem-estar das pessoas que habitam os espaços da escola.
- Como segunda proposta, foi solicitado aos educadores que as equipes de trabalho desenhassem a planta baixa da sala.

A quarta roda de conversa aconteceu em formato on-line, conversamos sobre o uso dos espaços externos, após o mestrando Luis Lence falar sobre a sua pesquisa, intitulada “A psicomotricidade relacional como proposta de ensino de atividades circenses nas aulas de Educação Física a crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental”, foi proposto que as participantes, na escola, planejassem espaços e materiais a serem usados no pátio da escola.

Na quinta roda de conversa, conseguimos ampliar a nossa visão para aspectos relacionados às dimensões dos espaços. Foi possível refletir sobre as funcionalidades de alguns espaços e materiais, selecionados pelas pesquisadoras através de fotografias.

Essas rodas de conversa possibilitaram que algumas ações para atingir o objetivo de “Planejar e efetivar coletivamente a construção de espaços propositores de experiências dentro e fora da sala de referência” fossem iniciadas.

### Do controle ao estabelecimento de relações

Ao estudarmos as dimensões do espaço trazidas por Forneiro (1998): física, funcional, temporal e relacional, passamos a percebê-lo sob essas dimensões, ou seja, observamos de forma consciente tanto os espaços quanto as nossas ações em relação a sua organização. Além de Forneiro (1998), Escolano (1998) também amplia a nossa percepção, quando se refere a arquitetura escolar como:

[...] um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração

exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (Escolano, 1998, p.45).

Viñao Frago (2018) destaca aspectos relacionados ao formato das escolas, predominando o formato retilíneo, quadrados e retângulos, que “favorecem a visibilidade e, portanto, **o controle e a vigilância**” (Viñao Frago, 2018, p. 107, grifo nosso). Outro fator importante de ser percebido na estrutura das escolas é o corredor estreito, presente em muitas delas, este formato possibilitou a economia de material, em sua construção, e padronizou a forma de deslocamento na escola, em filas.

Um dos motivos do uso da fila nas escolas, além do controle dos corpos, é o fato de que na vida adulta usamos fila para tudo, e assim as crianças quando crescerem já saberão ficar em filas. É aquela preocupação do preparo para o Ensino Fundamental, para a vida adulta. E como fica a infância da criança que está acontecendo agora?

Na ação de controlar os corpos, trazemos a fala da professora Estela quando relembra das aulas de Educação física

A Educação Física era usada como uma ameaça, caso não nos comportássemos bem, não faríamos Educação Física. Tínhamos que andar sempre em filas, as atividades eram organizadas em filas (professora Estela).

O mobiliário também exerce uma função de controle dos seus corpos, deixando-os a maior parte do tempo sentados.

As mesas e cadeiras tomavam conta de todo o espaço da sala, na nossa concepção tínhamos que ter uma cadeira para cada criança e mesas para apoiarem as folhas que iam realizar as atividades (professora Cássia).

Na fala da professora Cássia, a seguir, ao mesmo tempo em que notamos uma prática tradicional na proposição de atividades motoras, percebemos uma professora pesquisadora se constituindo, com dificuldades, mas buscando soluções.

Eu encontro dificuldade em fazer atividades que trabalhem o corpo da criança. Só consigo pensar em atividades dirigidas, circuitos. Quando a Magda falou sobre a psicomotricidade relacional, já me interessei e pedi material para ler (professora Cássia).

A nossa vida escolar foi muito dirigida, tínhamos que esperar a ordem para iniciarmos alguma tarefa. Existia um padrão, uma forma correta de fazer, portanto, faz parte do processo de ressignificação das nossas práticas compreender que as propostas para as crianças ocorrerão de acordo com a subjetividade de cada uma. A importância em trazer para a pesquisa as atividades circenses por meio da psicomotricidade relacional, além de proporcionar um conhecimento às educadoras, possibilitou a percepção de que “O foco pedagógico estava

voltado para apoiar as diferentes vivências circenses e as interações sociais entre as crianças” (Lence; Selau, 2023, p.6), por isso, a organização do espaço precisava acolher estas vivências e interações.

A professora Cássia relembra os primeiros contextos que organizou, juntamente com a atendente Cíntia, na sala de referência, com madeiras.

O desafio maior era não dizer para as crianças como montar, como empilhar, como fazer (professora Cássia).

Soares (2017) nos diz que “A atitude do adulto em facilitar, acompanhar e observar o desenvolvimento, considerando sempre a iniciativa da criança, exige uma mudança de paradigma, que é sempre complexa”. A autora complementa dizendo que “É um desafio que deve ser enfrentado em equipe” (Soares, 2017, p. 54). Essas e outras ações apresentam posturas de controle sobre os sujeitos. As ações, os mobiliários, a arquitetura e também os objetos estão relacionados a manifestação de vigilância e controle.

No campo de pesquisa, o primeiro objeto que víamos pendurado na parede, era um relógio. Para Escolano (1998) “O relógio colocado na escola, que perpetua, além disso, a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração” (Escolano, 1998, p.44).

O atendente Otávio ressalta que

Nunca havia percebido que um simples objeto pudesse carregar tanto significado (atendente Otávio).

De acordo com Viñao Frago (2018) “[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (Viñao Frago, 2018, p.64).

A professora Estela narra que

Lembro do formato das portas da escola que estudei, tinha uma janela pequena de vidro na altura dos olhos dos adultos (professora Estela).

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos (Escolano, 1998, p.26).

Desse ponto em diante, deixaremos de enxergar os aspectos de controle e vigilância dos espaços e passaremos a percebê-los com um novo olhar, uma vez que as nossas concepções tradicionais estão sendo desconstruídas.

Quando a professora Cássia exterioriza que a primeira proposta que se desafiou a organizar para as crianças foi um espaço de construção, de construtividade, como propõem Ceppi e Zini (2013) que enxergam a “A escola como uma oficina de pesquisa e experimentação, um laboratório para o aprendizado individual e em grupo, um local de construtivismo” (Ceppi; Zini, 2013, p. 31), assim como esta proposta, tantas outras estão sendo organizadas cotidianamente, no contexto pesquisado, por exemplo:

Um cubo de madeira, ele foi montado dentro da sala de referência para ter multifuncionalidades, sendo organizado de acordo com os interesses e as necessidades das crianças (Grupo 1: atendente Cíntia).

Um contexto de ‘quarto’, as crianças utilizam desde que chegam pela manhã, há uns que dormem e descansam e outros que complementam com outros espaços como cozinha e sala, integrando-os, não há tempo limite para que este ambiente seja explorado (Grupo 1: professora Cássia).

Percebemos na fala das educadoras a preocupação em respeitar os tempos e os ritmos das crianças, bem como os seus interesses.

O refeitório, antes visto como um espaço para comer em silêncio, sem bagunça, hoje é organizado como um espaço relacional, possibilitando a ampliação das experiências das crianças, que podem utilizar e manipular diversos utensílios durante as refeições como:

Pratos de vidro, colheres, garfos, facas, copos, xícaras e jarras de vidro, bombona de água, toalhas de mesa, espátulas para passar doce/geleia no pão.

É utilizado nos momentos de refeições como: lanches matinais, almoço das crianças e dos adultos, lanche da tarde e momentos de criação, culinária das turmas.

(Grupo 2: professor Rodrigo)

Nessa descrição do espaço feita pelo professor Rodrigo, percebemos a disposição de diversos materiais para as crianças.

Em relação ao espaço externo, a professora Eduarda descreve o seguinte contexto:

Uma rede presa entre duas árvores, permanece no centro entre a ponte, as balanças e o túnel.

As crianças utilizam a rede como ponto de aconchego, descanso, tranquilidade, outras para um balançar agitado, cantam, sobem e escalam as árvores onde ela se apoia”

“Tanto as crianças quanto os adultos desfrutam da rede, daquele ponto podemos observar as crianças interagindo no pátio e nos outros espaços, ficamos à sombra, contamos

histórias e canções juntamente com elas, e entre elas também há essas relações (Grupo 3: professora Eduarda).

A partir destas narrativas conseguimos identificar educadores que estão presentes com as crianças, que observam as suas ações, os seus interesses em espaços pensados e organizados, não só para as crianças, mas com as crianças, como sujeitos pertencentes, que habitam aquele ambiente.

### **3.2.2.2 Análise da documentação pedagógica da escola após a intervenção**

Uma vez que os espaços precisavam ser modificados para atenderem as necessidades e interesses das crianças e dos adultos que frequentam a escola, os educadores precisavam organizar o planejamento para que o mesmo refletisse toda essa mudança. O planejamento não mais era construído antes de conhecerem as crianças, os educadores no início do ano organizaram alguns contextos para a acolhê-las e aos poucos descobriram seus interesses e consequentemente planejaram o trabalho. A seguir, faremos a análise do planejamento de contexto da professora Cássia, esta análise se centrará em aspectos que envolvam a organização dos espaços.

O planejamento de contexto, como já referido neste trabalho, é um planejamento macro do cotidiano das crianças, nele estará descrito como é organizada a gestão do tempo, os espaços, os materiais e a organização dos grupos.

O planejamento inicia com uma breve apresentação da escola, da professora e dos demais educadores da turma: atendentes e estagiários. Quanto à equipe de educadores desta turma houve três atualizações, por motivo de laudo médico ou término de contrato dos estagiários. O próximo item apresentado no planejamento, é a configuração da turma seguido do perfil desta. O planejamento também é composto por fotos individuais e a data de nascimento de cada criança.

Iniciamos apresentando as plantas baixas da sala de referência que estão no planejamento da professora Cássia:

Figura 7- Planta baixa da sala de referência/ março 2023



Fonte: documentação pedagógica da escola

Figura 8- Planta baixa da sala de referência/ maio 2023



Fonte: documentação pedagógica da escola

Figura 9- Planta baixa da sala de referência/ julho 2023



Fonte: documentação pedagógica da escola

Figura 10- Planta baixa da sala de referência/ agosto 2023



Fonte: documentação pedagógica da escola

Figura 11- Planta baixa da sala de referência/ dezembro 2023



Fonte: documentação pedagógica da escola

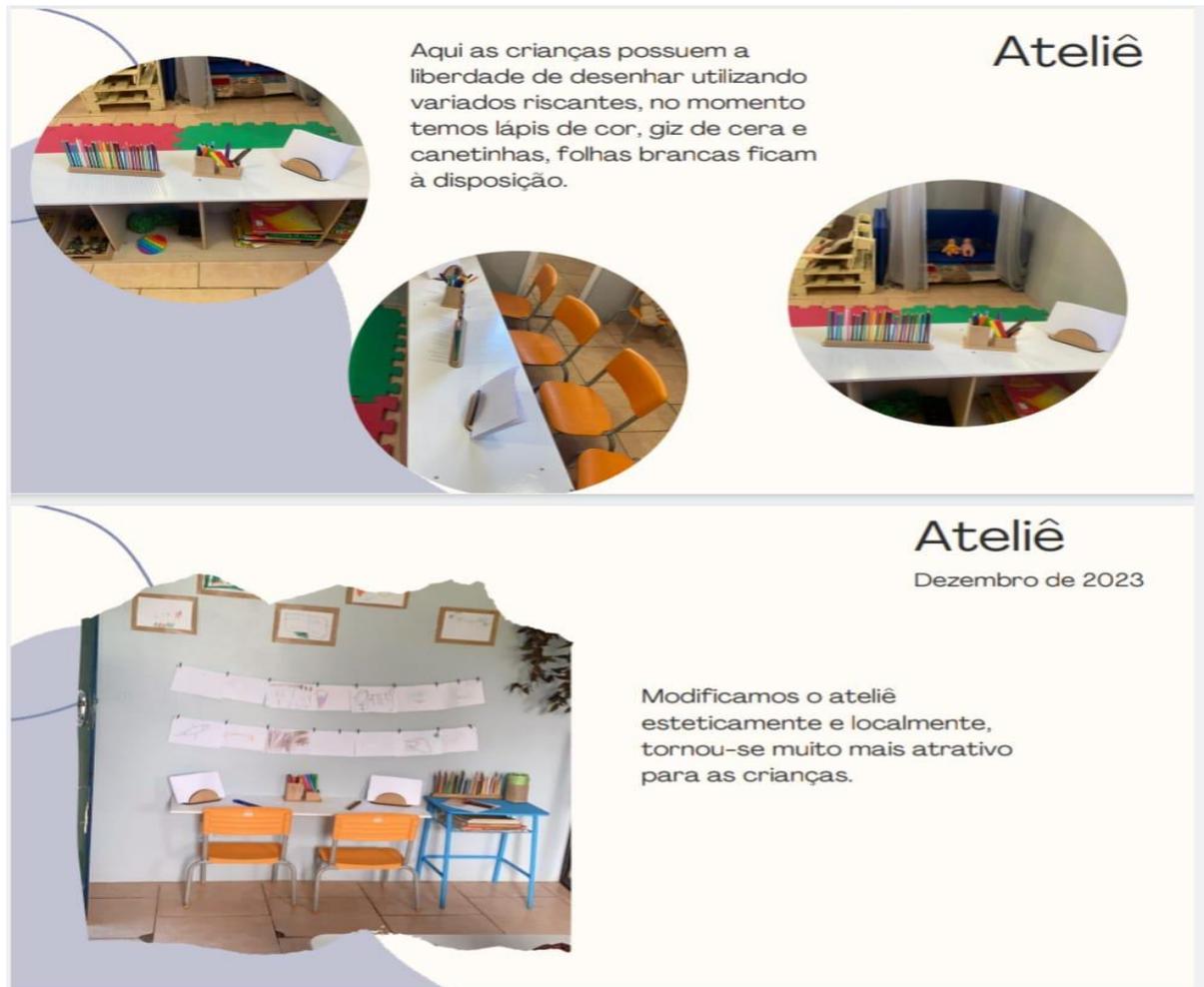
A sala de referência mede 20,75 m<sup>2</sup>, analisando a planificação desta sala, podemos perceber a preocupação dos educadores em tornar os espaços atrativos para as crianças. No mês de março, foram organizadas zonas circunscritas como: cozinha e sala; quarto; ateliê; construção. No mês de maio, a sala recebeu uma nova configuração e ao espaço cozinha e sala foi acrescentado um sofá, o ateliê foi para um lugar mais reservado no canto da sala, em julho as zonas circunscritas da sala e cozinha foram separadas e mais uma mesa passou a compor a sala, no mês de dezembro foi acrescentado à configuração da sala o espaço do camarim.

Ao notarmos todas as mudanças ocorridas nesta sala no ano de dois mil e vinte e três é possível perceber que a concepção dos educadores sobre a organização dos espaços está relacionada com o que Wolff (2020) diz

É importante que a organização do espaço seja permanente e versátil e que tome novas formas, receba novos arranjos, ganhe novas configurações em função do que a imaginação infantil, as dinâmicas de relações, as possibilidades de investigação/ação/conexão das crianças e a observação e intencionalidade educativa dos adultos possam criar (Wolff, 2020, p. 18).

A seguir serão apresentadas fotos destes espaços organizados com as observações feitas pela professora.

Figura 12- Espaço ateliê



Fonte: documentação pedagógica da escola

A partir das observações da professora descritas no planejamento, vemos constantes movimentos de ação e reflexão sobre a sua prática. Para estes educadores, “A dimensão estética torna-se, então, uma qualidade pedagógica do espaço escolar e educacional” (Rinaldi, 2013, p.123), uma vez que eles demonstram preocupação com o senso estético dos espaços.

Figura 13- Espaço cozinha e sala

### cozinha e sala



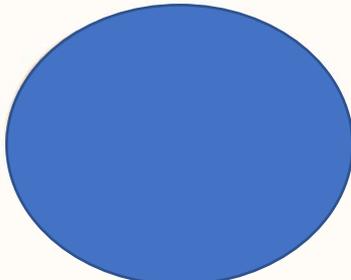
As crianças utilizam muito este espaço, gostam de realizar brincadeiras de faz-de-conta, fazem preparos com diferentes materiais através dos utensílios de cozinha, na sala gostam de ficar conversando e integram o ambiente com o quarto que fica ao lado.

### cozinha e sala

Agosto de 2023



No mês de maio realizamos uma rifa de "Dia das mães", juntamente com o CPM da escola, conseguimos arrecadar o valor para mandarmos construir a cozinha para as crianças, agora eles usufruem da cozinha completa, pensei em retirar o sofá por conta do espaço físico, mas as crianças seguem utilizando muito, então aproximei-o do 'quarto' e da cozinha para que se tornasse um ambiente só e que fosse útil e brincante para elas no momento.



### cozinha e sala

Dezembro de 2023



Mudamos a localização da cozinha na sala de referência e retiramos o contexto de "sala", visto que, eles já não demonstravam mais interesse.

Fonte: documentação pedagógica da escola

Figura 14- Espaço quarto



Fonte: documentação pedagógica da escola

Na configuração do espaço quarto podemos caracterizá-lo como sendo um lugar que possibilita “[...] distanciamento e suspensão da ação motora, de um encontro consigo mesmo, com o próprio corpo, com aquilo que se pode encontrar quando se faz pausa, observa-se o

ambiente e tudo que nele se encontra, tem grande valor na vida cotidiana” (Wolff, 2020, p. 73), neste espaço percebemos que os educadores consideram a subjetividade das crianças e respeitam seus tempos e ritmos.

Os momentos de alimentação também estão no planejamento de contexto, o espaço é organizado para que as crianças possam se servir, Hoyuelos (2020, p. 63) afirma que “O prazer na comida está ligado, também, à possibilidade de que a criança experimente – com autonomia – comer sozinha, com um adulto próximo, mas não substitutivo”. Esta ação é possível, pois os adultos consideram que as crianças capazes e potentes.

### 3.2.2.3 Análise da organização dos espaços após a intervenção

A seguir, serão analisadas algumas fotografias, das salas de referência e de contextos da escola, a partir da percepção da pesquisadora e de referenciais teóricos.

#### As cores

As cores trazem consigo além de aspectos relacionados à preferência, gostos, também aspectos relacionados à cultura, à identidade. Nas imagens a seguir, apresentamos a frente da escola e algumas paredes das salas.

*Fotografia 23- Frente da escola/ 2024*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora/ 2024

A pintura no lado externo da escola antes com tons mais fortes, hoje com tons mais fracos, permite que possamos ver outros detalhes ao redor do espaço, que antes eram pouco

perceptíveis, como as plantas embaixo de cada janela, as placas com frases desejosas de boas-vindas.

As cores das salas foram escolhidas por cada equipe, tiveram como referência a orientação de Ceppi e Zini (2013, p. 74) “[...] a cor do ambiente deve ser predominantemente delicada e discreta”, os nomes das cores serão usados para a identificação das salas, que não terão mais as nomenclaturas: berçário, maternal I, maternal II e Jardim A e B. Em relação a escolha das cores, Ceppi e Zini (2013, p.75) afirmam que “A escolha das cores de um espaço escolar e de seus móveis é influenciada grandemente pelas referências culturais básicas presentes na filosofia pedagógica”, os educadores optaram por cores em tons pastéis, para que outros elementos relacionados as produções das crianças tivessem maior visibilidade. Sendo que segundo Ceppi e Zini (2013, p.69), “[...] uma presença cromática significativa é fornecida pelas próprias crianças, com suas roupas e os objetos que levam para a escola”, as tintas foram compradas com recursos que a escola recebe do governo federal através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e as salas foram pintadas pelos educadores.

*Fotografia 24- Sala de referência maternal I /2023*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

*Fotografia 25- Sala de referência maternal II/2023*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

*Fotografia 26- Sala de AEE*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

As cores também serão percebidas nas demais imagens desta análise referentes a outros espaços, o aspecto a seguir analisado refere-se aos contextos elaborados a partir dos interesses das crianças.

### **As salas de referência e outros espaços**

As salas de referência foram os espaços que mais sofreram mudanças, as educadoras buscaram referenciais teóricos para dar suporte a constituição destes ambientes, entre eles: Goldschmied e Jackson (2006).

Na imagem a seguir, mostramos a sala de referência do berçário, espaço onde frequentam crianças de quatro meses a um ano e onze meses, pela faixa etária das crianças já conseguimos perceber que os interesses e as necessidades são variados. Para Horn e Barbosa (2022, p. 55), “Os espaços compõem com a proposta pedagógica o cerne da vida cotidiana da escola”, esta vida cotidiana começou a ser pensada pelas educadoras do berçário no intuito de proporcionar um ambiente em que os bebês pudessem se locomover com mais liberdade e segurança. Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 43) “O plano geral da sala para essa faixa etária deve oferecer o maior campo de ação possível para a atividade motora bruta das crianças, na qual elas despendem muita energia, no seu processo de progredir do engatinhar e levantar-se até os primeiros passos”. Para isso, o piso de cerâmica já bem desgastado pelo uso e antes coberto com tatames coloridos, foi substituído pelo piso laminado, que permite uma sensação térmica confortável, principalmente no inverno.

Este espaço foi organizado no ano de dois mil e vinte e três em uma ação conjunta com a comunidade e o CPM da escola que através da venda de Pizzas conseguiram arrecadar o valor para modificar o ambiente que, além do piso, também recebeu uma nova configuração nas cores das paredes e dos mobiliários, sendo estes adaptados para melhor atender as necessidades dos bebês. A reconfiguração da sala de referência do berçário foi uma ação conjunta, como Horn e Barbosa (2022, p. 55-56) mencionam, “[...] é uma ação que envolve muitas pessoas – colegas, famílias, crianças – e que certamente contribui para que todos usufruam o direito ao ambiente acolhedor e à beleza”, percebemos o engajamento de todos para a organização deste espaço, que agora torna-se um ambiente.

*Fotografia 27- Sala de referência Berçário/ 2023*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Considerando as necessidades dos bebês em ter um local adequado para se alimentarem, uma vez que no refeitório da escola não há espaço suficiente para acomodá-los, as educadoras providenciaram o feitura desta mobília que auxilia na alimentação dos mesmos, projetada de uma forma que mantém os pés dos bebês em contato com o solo.

*Fotografia 28- Cadeira de alimentação*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

As imagens que serão apresentadas na sequência configuram espaços organizados aos bebês: caixa de areia, rede, balanço e cozinha. Em relação à caixa de areia, Oliveira (2021) destaca a importância que “[...] o ato de cavar, rastejar, peneirar” tem para o desenvolvimento psicomotor das crianças.

*Fotografia 29- Rede*



*Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora*

*Fotografia 30- Caixa de areia*



*Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora*

*Fotografia 31- Contexto de cozinha*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora/ 2023

O balanço feito com tecido chita fica bem próximo ao chão para permitir que o bebê consiga sentar sozinho e alcance os pés no chão.

*Fotografia 32- Balanço*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora/ 2023

O contexto que permite o brincar heurístico é composto de diversas materialidades: tecidos, bolachas de madeira, cestos, carrinhos de madeira, bolas de crochê. Percebemos que está exposta na parede da sala a documentação com as ações das crianças neste espaço.

*Fotografia 33- Contexto de brincar heurístico*



*Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora/ 2023*

O hall de entrada, organizado com sofás e plantas, apresenta uma harmonia nas cores dos mobiliários, paredes e cortinas.

*Fotografia 34- Hall de entrada*



*Fonte: página do Facebook da escola*

Assim como nos demais ambientes da escola, no refeitório também notamos uma organização estética, onde são pensados os detalhes: toalhas nas mesas, exposição de fotos documentando as ações das crianças neste espaço, louças de vidro sobre as mesas. As paredes receberam uma única cor, que se harmoniza com os móveis.

Fotografia 35- Refeitório



Fonte: página do Facebook da escola

Fotografia 36- Área coberta



Fonte: página do Facebook da escola

Nas imagens, notamos que as educadoras expõem, através da documentação pedagógica, as experiências das crianças, ou seja, comunicam o que acontece no cotidiano da escola. Ceppi e Zini (2013, p.51) consideram essa comunicação como “[...] uma ‘segunda pele’ que cobre a escola, uma espécie de arquitetura que reveste a arquitetura básica, incluindo fotos, desenhos, produções das crianças, videotipes, impressões, objetos, cartazes, imagens e esculturas”. É muito importante que o ambiente seja constituído por confecções das crianças.

Fotografia 37- Produções das crianças



Fonte: página do Facebook da escola

*Fotografia 38- Festa de encerramento de ciclo*



*Fonte: página do Facebook da escola*

O pátio da escola agora é muito utilizado, antes, as festas eram feitas em outros espaços, inclusive no bairro centro da cidade. A escola não celebra mais a formatura das crianças, pois entende que esta comemoração não respeita a subjetividade de cada criança.

É organizada uma festa de encerramento de ciclo, que traz elementos significativos de interação entre as crianças e as famílias.

A escola continua a caminhada, ressignificando os espaços, para que cada vez mais as crianças se sintam pertencentes àquele ambiente.

#### 4 RESULTADOS DA PESQUISA

Estes são alguns dos resultados desta pesquisa, entre tantos outros que surgirão sempre quando a teoria e a prática estiverem coerentes e adequadas a respeitarem as crianças como sujeitos de direitos.

Consideramos como efetivação do objetivo geral “Avaliar a implementação de forma colaborativa novas possibilidades de uso dos espaços internos e externos da escola, aprofundando as experiências das crianças na perspectiva da pedagogia da infância”, a análise feita na subseção “análise da organização dos espaços após a intervenção” através da análise de fotografias.

Para alcançarmos o primeiro objetivo desta pesquisa “Observar e registrar o uso dos espaços internos e externos de uma escola municipal de educação infantil no que se refere a formas de uso, tempo e frequência”, avaliamos como sendo muito relevante o uso do instrumento de coleta de dados da pesquisa, questionário, pois além de possibilitar o conhecimento de algumas concepções das educadoras quanto aos espaços, propiciou a elas que olhassem para as suas práticas. Essa ação investigativa é concretizada, segundo Proença (2018, p.19), “na elaboração de perguntas desafiadoras e na colocação de situações-problema que promovam novas aprendizagens”. Possibilitar ao professor que faça questionamentos em relação à sua prática pedagógica é um desafio e Freire (2019, p.85) considera que “Para perguntar, pesquisar, conhecer, é necessário aprender a conviver com: a curiosidade; o deparar-se com o inusitado; a capacidade de assombrar-se; o enfrentar-se com o caos criador; a ansiedade e o medo do encontro com o novo”. Ao conviver com esses aspectos apresentados por Freire, percebemos nesse movimento de ação investigativa o surgimento da autonomia dos educadores, vimos neles um interesse mais profundo pela pesquisa, uma busca por soluções às dificuldades encontradas.

Nesse contexto de estímulo à pesquisa, não notamos resistência do grupo, como Rinaldi (2013, p.122) afirma, “Tantas coisas novas podem ser geradas quando abandonarmos a presunção de que possuímos verdades incontestáveis”. E assim, para que pudéssemos atingir o segundo objetivo desta intervenção “Possibilitar estudos de pressupostos teóricos que auxiliem na construção de um trabalho colaborativo e na conscientização da importância da formação permanente”, as participantes demonstraram muito entusiasmo em estarem reunidas para a construção desse trabalho colaborativo, pois sabem da importância que cada uma tem para esse processo. Fizeram a leitura dos referenciais teóricos e trouxeram para as rodas de conversa discussões relevantes para que o grupo repensasse algumas práticas que aconteciam na escola,

por exemplo, a não interação entre as crianças de todas as faixas etárias. Os pesquisadores compreenderam que a teoria caminha junto com a prática, que as ações e os planejamentos precisam estar fundamentados em bases teóricas, para que, inclusive, possam defender a pedagogia da infância, algo ainda tão difícil de ser compreendido.

Para que as ações fossem concretizadas e o terceiro objetivo da pesquisa alcançado, “Planejar e efetivar coletivamente a construção de espaços propositores de experiências dentro e fora da sala de referência”, os educadores organizaram este planejamento na documentação pedagógica da escola, ou seja, no planejamento de contexto, que foi analisado anteriormente.

E por fim, o quarto objetivo específico deste trabalho “Inserir no projeto político pedagógico da escola aspectos relacionados a organização de espaços propositores de experiências”, está se constituindo, a escola vem realizando, a partir de março de dois mil e vinte três, reuniões com os educadores para discutir não só aspectos relacionados a organização dos espaços, mas também concepções culturais expressas no documento que não estavam adequadas a uma pedagogia da infância.

A Secretaria Municipal de Educação, através das coordenadoras da Educação Infantil, considerou a pesquisa muito relevante. As coordenadoras afirmam que serviu como inspiração para algumas escolas, demonstraram interesse em contribuir para que este trabalho seja divulgado e disponibilizarão uma reunião com gestores e pedagogos das escolas municipais de Educação Infantil para a apresentação do mesmo, podendo, as escolas que manifestarem interesse em conhecer melhor o projeto, agendarem uma reunião com a pesquisadora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se frequentar um lugar todos os dias durante uma jornada inteira de trabalho, ir de uma sala a outra, percorrer os corredores desta instituição, colocar e retirar objetos, ter preferência por este ou aquele local, mas, na maioria das vezes, não se pensa o quanto a organização destes espaços interfere nas ações e relações que ali se estabelecem. A harmonia do ambiente, através das cores das paredes, da quantidade e do significado dos objetos e materiais, da disposição dos mobiliários, proporciona um acolhimento ou um desconforto quando se está naquele local. Perceber as características dos espaços que se frequenta, desde aspectos estruturais a aspectos de funcionalidade, depende do quanto está se olhando com consciência para este ambiente.

E foi assim, a partir de vários olhares, que as participantes desta pesquisa foram aos poucos percebendo, refletindo, analisando, avaliando e aprimorando as suas práticas. Um processo que iniciou na constituição e fortalecimento do grupo, com acolhimento e respeito as suas falas, ao que cada uma trazia como concepção. Uma caminhada, como dizíamos “a passos de formiguinhas”.

Considerou-se os eixos estruturantes da Educação Infantil, as interações e a brincadeira, como norte, não só relacionados às crianças, mas também acontecendo no contexto dos adultos, sendo essenciais e importantes como a própria nomenclatura diz “eixos”. Observou-se os detalhes, as minúcias, percebeu-se como realmente acontecem as interações e a brincadeira entre/com as crianças e adultos. Mas, para isso, precisou-se de adultos disponíveis para interagir e brincar, estando cientes das circunstâncias que o brincar exige, entre elas, um contato direto com o mundo da fantasia, com o encantamento em um contexto propício para isso.

Ao mencionar-se, “em um contexto propício”, não está se referindo a um ambiente com muitos brinquedos ou brincadeiras dirigidas, mas sim um ambiente com adultos e crianças estabelecendo relações, a partir, do conviver, do brincar, do participar, do explorar e do conhecer-se, concepções e culturas em harmonia, relacionando-se respeitosamente.

Em relações respeitadas, há a organização de um ambiente acolhedor, que conta a história de quem ali convive, mostrando as preferências, os gostos, os desafios, as conquistas, as descobertas, enfim, o que realmente é importante para os sujeitos que percorrem todos os dias aqueles corredores, ou seja, um ambiente, que apesar de sua estrutura retilínea, direcionando a um padrão de comportamento, foi preenchido pelas produções e ações das crianças, mostrando o encantamento das infâncias.

No decorrer desta pesquisa, vivi um turbilhão de emoções, compreendi que as minhas concepções e a forma de pensar a educação não estavam incoerentes, passei a não negociar mais aquilo que acredito e defendo, saí do lugar de uma professora que “não tinha o domínio de classe”, para o lugar de uma professora que acolhe e respeita as infâncias das crianças. O sentimento de incapacidade por não ter a sala toda decorada com painéis de E.V.A (Etileno Acetato de Vinila), foi ressignificado pela professora pesquisadora que ali se constituía e que agora compreende que o espaço se torna significativo para as crianças, quando organizado com elas e não para elas.

Sempre em minha docência enxerguei as crianças como sujeitos de direitos, potentes e capazes, mas me sentia desconfortável em não conseguir organizar as tarefas xerocadas para toda a semana. Após percorrer todo este caminho com esta equipe de educadoras pesquisadoras, me sinto fortalecida em defender que as experiências das crianças vão além da folha A4.

E assim, após um percurso, que não se dá por encerrado, pois a formação é contínua e as mudanças constantes, com olhares atentos aos interesses e as necessidades das crianças, da comunidade escolar e da equipe que ali trabalha, acontece o cotidiano da Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart.

Esta pesquisa foi um impulso e almeja-se que as possibilidades criativas de uso dos espaços não se limitem ao contexto escolar, que outros espaços do município possam acolher de maneira respeitosa as infâncias das crianças, talvez seja a temática para uma pesquisa futuramente.

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

\_\_\_\_\_. **Territórios da invenção: ateliê em movimento.** São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Em aberto, Brasília, v.30, n.100, p. 45-70, set/dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em 20 jun. 2021.

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

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 26 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica- Brasília. DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 02 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em: 03 mai. 2022.

CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara et al. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes do universo infantil**. A importância das artes na infância. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais**. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana Lucia Goulart de. (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. Rio de Janeiro/ São Paulo: paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOOGLE, INC. **Google Maps**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Sant'Ana+do+Livramento,+RS>. Acesso em 11 jan. 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender.** Porto Alegre: Penso, 2022.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil.** São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** São Paulo: Phorte, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça cidades e estados do Brasil.** Brasília: IBGE, v 4.6.11, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santana-do-livramento/panorama>. Acesso em: 11 jan. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSÉ LAGUÍA, María; VIDAL, Cinta. **Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años).** Barcelona: Graó, 2008.

LAROSSA, Jorge Bondia. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência.** Leituras (Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas). Campinas, 2002.

LENCE, L. F. L.; SELAU, B. . Atividades circenses na escola por meio da psicomotricidade relacional. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, v.7, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/72090> . Acesso em: 05 mar 2024.

LOIZOS, Peter. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil.** Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MINEIRO, Márcia; D'AVILA, Cristina. **Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação.** Educ. Pesqui, v.45, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação, v.12, n.1, p. 117-128, 2006.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Elaine C. S. G. de; CARDOSO, Maria Aparecida G.. Os espaços do brincar como elementos do processo de aprendizagem na Educação Infantil. In: VERCELLI, Ligia de Carvalho A.; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério (Orgs). **Fazeres de professores e de gestores da escola da infância: reflexões sobre cenas do cotidiano**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo (Orgs). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Em aberto, Brasília, v.30 n°100, p. 115-130, set/dez 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218>. Acesso em: 10 mar. 2023.

OLIVEIRA, Rayssa. **Espaços afetivos: habitar a escola**. São Paulo: Ed do autor, 2021.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PLACCO, Vera Maria N.de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre, 2018.

SANT'ANA DO LIVRAMENTO. **Projeto Político Pedagógico da escola Eduardo Costa Zart**. Sant'Ana do Livramento, RS. CME, 2020.

SANT'ANA DO LIVRAMENTO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação, 2015-2024**. Lei nº 13.005. Jun de 2015.

SALLET, Beatriz; JULIO, Alcione Machado. A fotografia como linguagem na Educação Infantil. In: FOCHI, Paulo Sergio (org). **Documentação pedagógica: concepções e articulações**- caderno 2. Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas das infâncias nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez, 2005.

VARGAS, Lisete A.M. A dança com alma de criança. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

VECCHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como um lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WOLFF, Daniele. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem: a importância do ambiente na educação infantil**. Jundiaí, SP: CEDUC, 2020.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta**. São Paulo: Adonis, 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - autorização da instituição co-participante



Os pesquisadores Magda Patricia Pereira Leal e Patrícia dos Santos Moura responsáveis pela execução da pesquisa intitulada Um olhar para novas possibilidades de uso dos espaços da escola como ambientes lúdicos de aprendizagem na perspectiva da pedagogia da infância solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co - participante do projeto. A autorização fica condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, XXX, ocupante do cargo de diretora na Escola Municipal de Educação Infantil Eduardo Costa Zart, autorizo a realização nesta instituição a pesquisa Um olhar para novas possibilidades de uso dos espaços da escola como ambientes lúdicos de aprendizagem na perspectiva da pedagogia da infância, sob a responsabilidade da pesquisadora Magda Patricia Pereira Leal, tendo como objetivo primário Implementar de forma colaborativa novas possibilidades de uso dos espaços internos e externos da escola considerando-os ambientes lúdicos de aprendizagem na perspectiva da pedagogia da infância.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

---

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

Sant'Ana do Livramento, 21 de fevereiro de 2022.

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

“Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa Olhares para as possibilidades lúdicas de uso dos espaços em uma escola municipal de educação infantil de Sant’Ana do Livramento, desenvolvida por Magda Patricia Pereira Leal, discente de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa, sob orientação da Professora Dra. Patrícia dos Santos Moura”

O objetivo central do estudo é: Implementar de forma colaborativa novas possibilidades de uso dos espaços internos e externos da escola considerando-os ambientes lúdicos de aprendizagem na perspectiva da pedagogia da infância.

“O convite a sua participação se deve ao fato de ser integrante do grupo de educadores da instituição co-participante”.

“Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.”

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

“A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo ao andamento da mesma”.

“A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto. E presença nas rodas de formação”

“A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo”.

“Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS)”.

“Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa”.

“O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de qualificação do seu trabalho a partir dos estudos dos pressupostos teóricos e também a qualificação dos espaços da escola em que atua”.

“Há a possibilidade de ocorrência de alguns riscos, entre eles: constrangimento durante o questionário e/ou observação, identificação indireta devido ao número restrito de participantes”.

Os resultados serão apresentados aos participantes em palestras dirigidas ao público participante.

**Este termo é redigido em duas vias (não será fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via)**

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPAMPA. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas”.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289

E-Mail: [cep@unipampa.edu.br](mailto:cep@unipampa.edu.br)

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

**Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Magda Patricia Pereira Leal**

**Tel: XXXXXX**

**e-mail: [magdaleal.aluno@unipampa.edu.br](mailto:magdaleal.aluno@unipampa.edu.br)**

Magda Patricia Pereira Leal

---

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador de campo)

*Sant’Ana do Livramento, XX de XXX de XXXX*

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “Olhares para as possibilidades lúdicas de uso dos espaços em uma escola municipal de educação infantil de Sant’Ana do Livramento” e concordo em participar.

Autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Não autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

---

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

Página 3 de 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Versão 02; de X de XXX de XXXX. Rubrica pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica participante: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – questionário utilizado na fase de reconhecimento



## Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu)

Questionário para a coleta de dados da pesquisa intitulada: A escola e os espaços educativos: um olhar para as possibilidades lúdicas de uso dos espaços em uma escola de educação infantil de Sant'Ana do Livramento, desenvolvida por Magda Patricia Pereira Leal, mestranda da UNIPAMPA, sob orientação da professora Dra. Patrícia Moura.

- 1- Qual é a turma que atua? Qual é a faixa etária das crianças que trabalha?
  
- 2- Qual é o regime de trabalho?
  
- 3- Quantos anos no magistério de modo geral? E na Educação Infantil?
  
- 4- Qual é a sua formação? Na graduação? E na pós-graduação?
  
- 5- Quais aspectos considera importantes para que a formação continuada contribua efetivamente com a sua prática pedagógica?
  
- 6- Quais os espaços da escola você utiliza com a sua turma? Com que frequência vocês utilizam? Existe um tempo determinado para o uso?
  
- 7- Quais ações são desenvolvidas pelas crianças nestes espaços?

8- Há uma organização prévia dos espaços para acolher as necessidades das crianças?

9- Segundo o Referencial Curricular Gaúcho:

Planejar o contexto significa fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta dos materiais e sobre os arranjos dos grupos, criando ambientes satisfatórios para que as atividades cotidianas sejam percebidas como ocasiões privilegiadas em que as crianças estabelecem relações diretas com os adultos e aprendem conteúdos importantes para a construção da sua autonomia e do seu bem-estar (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 63)

Você considera importante organizar os contextos a partir dos interesses e das necessidades singulares e coletivas das crianças? Por quê?

10- Há dificuldades para preparar os espaços? Quais? Caso existam dificuldades para organizar os espaços, como busca resolvê-las?

11- Você já participou de alguma formação continuada que tratasse dos espaços na Educação Infantil?